



Pietro Lucisano

Achille M. Notti

Training actions and evaluation processes

Atti del Convegno Internazionale SIRD





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento

diretta da

PIETRO LUCISANO

Direttore

Pietro Lucisano

(Sapienza Università di Roma)

Comitato scientifico

Jean-Marie De Ketele *(Université Catholique de Lovanio)*

Vitaly Valdimirovic Rubtzov *(City University of Moscow)*

Maria Jose Martinez Segura *(University of Murcia)*

Achille M. Notti *(Università degli Studi di Salerno)*

Luciano Galliani *(Università degli Studi di Padova)*

Loredana Perla *(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")*

Ettore Felisatti *(Università degli Studi di Padova)*

Giovanni Moretti *(Università degli Studi di Roma Tre)*

Alessandra La Marca *(Università degli Studi di Palermo)*

Roberto Trinchero *(Università degli Studi di Torino)*

Loretta Fabbri *(Università degli Studi di Siena)*

Ira Vannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Antonio Marzano *(Università degli Studi di Salerno)*

Maria Luisa Iavarone *(Università degli Studi di Napoli "Parthenope")*

Giovanni Bonaiuti *(Università degli Studi di Cagliari)*

Maria Lucia Giovannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Elisabetta Nigris *(Università degli Studi di Milano-Bicocca)*

Patrizia Magnoler *(Università degli Studi di Macerata)*

Comitato di Redazione

Rosa Vegliante *(Università degli Studi di Salerno)*

Cristiana De Santis *(Sapienza Università di Roma)*

Dania Malerba *(Sapienza Università di Roma)*

Collana soggetta a peer review

Pietro Lucisano

Achille M. Notti

Training actions and evaluation processes

Atti del Convegno Internazionale SIRD



Volume stampato con il contributo
del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione
dell'Università degli Studi di Salerno

ISBN volume 978-88-6760-634-4

FINITO DI STAMPARE MAGGIO 2019



2019 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

- 11 **Presentazione** di *Antonio Marzano*
- 13 **Introduzione** di *Pietro Lucisano e Achille M. Notti*

**Sezione 1: Idee e dati per una valutazione
delle politiche nazionali in materia di istruzione**

- 19 **Integrare le analisi quantitative e le analisi etnografiche per la valutazione della qualità dei servizi educativi per l'infanzia 0-6 anni**
Paolo Sorzio
- 29 **Insegnare & Valutare ... lo Sport**
Sergio Bellantonio, Davide Di Palma, Antonio Ascione, Domenico Tafuri
- 39 **La valutazione dei Corsi di specializzazione per il sostegno didattico come input per la decisionalità politica in materia di formazione degli insegnanti**
Giovanni Arduini, Fabio Bocci
- 49 **I disturbi dello spettro dell'autismo: dagli esiti della formazione degli insegnanti alle politiche per l'inclusione**
Lucia Chiappetta Cajola, Marina Chiaro, Amalia Lavinia Rizzo, Mariana Traversetti, Fabio Bocci
- 59 **La valutazione dell'insegnamento come pratica riflessiva condivisa**
Marta De Angelis, Sergio Miranda, Rosa Vegliante
- 69 **Progetto regionale "Lombardia in gioco: a scuola di sport" a supporto dell'Educazione motoria nelle scuole primarie**
Francesco Casolo
- 77 **Sperimentazione di un modello adattativo multilivello per la misura delle abilità in matematica degli studenti del grado 10 nelle rilevazioni su larga scala**
Emanuela Botta
- 89 **Quale dispersione?**
Federico Batini, Irene D.M. Scierra
- 101 **Il difficile percorso degli immigrati nella scuola italiana. Riflettere sull'inclusione secondo i risultati di PISA**
Giorgio Asquini, Marta Cecalupo

- 111 **L'uso dei video per il miglioramento dei processi formativi**
Antonio Marzano, Rosa Vegliante, Sergio Miranda

Sezione 2: Valutazione dei processi di valutazione e di autovalutazione delle istituzioni educative

- 125 **La cultura valutativa dei docenti come risorsa per orientare l'autovalutazione scolastica al miglioramento: un percorso di Ricerca-Formazione**
Giovanni Moretti, Arianna Giuliani
- 135 **La responsabilità dirigenziale nella valutazione di sistema**
Barbara Tomba
- 141 **Autovalutazione e Inclusione Scolastica**
Davide Protasi
- 151 **La documentazione per la valutazione di sistema della scuola e lo sviluppo professionale degli insegnanti**
Loredana Perla, Viviana Vinci
- 163 **Luci e ombre nei processi di elaborazione del RAV (Rapporto di autovalutazione). Un'indagine sul punto di vista dei Dirigenti Scolastici**
Guido Benvenuto, Gianluca Consoli, Ottavio Fattorini
- 170 **Promuovere processi riflessivi e dinamiche di rete: analisi di due percorsi di autovalutazione formativa nei servizi educativi 0-6**
Antonio Gariboldi, Antonella Pugnaghi
- 187 **Gli indicatori di valutazione delle università telematiche italiane: la qualità della formazione a distanza**
Giuseppe De Simone, Alessandra Gargano
- 195 **Fanno il meglio, saranno i migliori? Rapporto tra risultati ai test di ingresso e risultati accademici**
Maria Luisa Iavarone, Giuseppe Aiello, Francesco Girardi
- 205 **Dall'autovalutazione (RAV) al Piano di Miglioramento (PdM): come cambia la professionalità docente**
Mina De Santis, Lorella Lorenza Bianchi
- 217 **Scuola e università, un percorso tra valutazione, formazione e ricerca**
Luciano Cecconi, Tommaso Minerva, Annamaria De Santis, Katia Sannicandro, Claudia Bellini
- 227 **Valutazione dell'Università. Indagine esplorativa**
Valeria Tamborra

- 241 **Valutare la teacher leadership. Costruzione e validazione di un questionario sulla leadership del docente (teacher leadership). Uno studio esplorativo**
Giambattista Bufalino, Giusi Castellana
- 255 **L'uso del tempo scuola: dalle osservazioni in aula alla riflessione su didattica e tempo sottratto**
Giorgio Asquini, Guido Benvenuto, Donatella Cesareni
- 265 **Strumenti automatici a sostegno della lettura dei RAV. Esplorazione delle modalità di autovalutazione delle scuole per mezzo dell'analisi lessicale**
Monica Perazzolo
- 273 **La valutazione di un modello di formazione: il punto di vista dei docenti**
Barbara Balconi, Franco Passalacqua
- 285 **Il ruolo del docente universitario nei processi di autovalutazione dei percorsi formativi e di ricerca**
Luca Refrigeri
- 295 **La gestione dei conflitti: un'analisi descrittiva dai Rapporti di Autovalutazione delle scuole della Provincia di Palermo**
Valeria Di Martino, Leonarda Longo
- 307 **Tra il dichiarato e l'agito: il caso dell'inclusione multiculturale negli istituti scolastici siciliani. Primi esiti di una ricerca documentale**
Marianna Siino, Giambattista Bufalino, Marinella Muscarà, Maria Tomarchio
- 321 **Alternanza scuola-lavoro: applicazione di un modello concettuale**
Francesco Maria Melchiori
- 331 **Sviluppo professionale docente e competenze socio-relazionali: perseguire il miglioramento organizzativo**
Chiara Urbani, Stefano Scarpa

Sezione 3: Valutazione come mezzo e fine dell'intervento educativo

- 345 **Analisi dei bisogni formativi degli insegnanti nel campo della valutazione. Triangolazione di risultati di indagini osservative su convinzioni e pratiche**
Federica Ferretti, Ira Vannini, Andrea Ciani, Giorgio Bolondi

- 363 **Il peer mentoring come forma di didattica universitaria senza voto**
Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar
- 373 **Riflettere per analizzare e valutare un'esperienza formativa: il ruolo del confronto tra pari**
Anna Salerno, Silvia Zanazzi
- 383 **Innovare le pratiche valutative in contesto universitario: percezioni di efficacia e resistenze degli studenti nel self e peer-assessment**
Isabella Bruni, Maria Ranieri, Margherita Di Stasio
- 393 **Un modello per la valutazione delle competenze: le prove di simulazione di contesti**
Valeria Biasi, Anna Maria Ciraci
- 403 **Valutazione informativa, formativa, in-formazione: teorie e pratiche educative in classe**
Concetta La Rocca
- 411 **Promuovere l'assessment for and as learning nelle classi numerose. Le potenzialità dell'approccio flipped learning in ambito universitario**
Alessia Bevilacqua
- 421 **La valutazione collaborativa tra pari per lo sviluppo delle competenze critiche**
Nadia Sansone, Donatella Cesareni
- 431 **La valutazione nella didattica inclusiva: l'individuazione degli ostacoli alla costruzione del metodo di studio degli allievi con DSA nella prospettiva del Nuovo Index e dell'ICF. Una ricerca nella scuola primaria**
Marianna Traversetti, Marina Chiaro, Amalia Lavinia Rizzo
- 441 **Valutazione tra pari e autovalutazione nella formazione in servizio degli insegnanti**
Laura Carlotta Foschi, Graziano Cecchinato
- 544 **Percezione di benessere e disagio degli studenti con cittadinanza non italiana nella scuola secondaria di primo grado**
Irene Stanzione, Giordana Szpunar
- 469 **La qualità del video nel processo di insegnamento-apprendimento**
Rosa Vegliante, Sergio Miranda, Marta De Angelis
- 481 **Valutare l'alternanza scuola lavoro: dal bisogno ad un'ipotesi di intervento formativo**
Katia Montalbetti, Cristina Lisimberti
- 493 **Valutazione e soft skills nella didattica universitaria**
Annamaria De Santis, Katia Sannicandro, Claudia Bellini, Luciano Cecconi, Tommaso Minerva

- 503 **Pratiche valutative e azioni di monitoraggio nei percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro**
Giovanni Moretti, Arianna Morini, Arianna Giuliani, Bianca Briceag
- 515 **Le competenze matematiche rilevate dall'Invalsi nel secondo ciclo di scuola. Uno studio esplorativo per il miglioramento dei risultati**
Maria Luisa Iavarone, Floriana Baldanza
- 525 **Assessment as learning: strategie di valutazione game-based per migliorare le performace accademiche degli studenti**
Rosanna Tammaro, Iolanda Sara Iannotta, Concetta Ferrantino
- 537 **Adattabilità professionale e competenze strategiche nella scuola e all'università**
Massimo Margottini, Francesca Rossi
- 549 **Autovalutazione delle competenze dei docenti di scuola secondaria di secondo grado e insegnamento DNL con metodologia CLIL**
Davide Capperucci, Ilaria Salvadori
- 565 **Attività collaborative e risultati di apprendimento nel corso Ricerca e Innovazione didattica (L19) dell'Università di Foggia**
Lucia Borrelli, Feldia Loperfido, Anna Dipace, Alessia Scarinci
- 573 **Credenze, atteggiamenti e percezioni verso la valutazione dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria**
Antonella Nuzzaci
- 589 **Sviluppi e prospettive della misurazione/valutazione della comprensione dei testi**
Emilio Lastrucci
- 599 **Sintesi di ricerca per valutare l'efficacia della valutazione formativa. Quali evidenze, di quale affidabilità?**
Marta Pellegrini
- 609 **Validazione del questionario 3SQ per l'autovalutazione delle Soft skill in scuola secondaria di secondo grado**
Pietro Lucisano, Emiliane Rubat du Mérac
- 623 **Il questionario SSI (Soft Skills Inventory). Strumento autovalutativo delle competenze organizzativo-gestionali e relazionali del docente**
Alessandra La Marca, Elif Gulbay
- 645 **Le pratiche valutative degli apprendimenti nei dottorati di ricerca: una rassegna sistematica delle ricerche empiriche**
Massimo Marcuccio, Liliana Silva
- 655 **Valutare le Soft Skills a Scuola: sperimentazioni e primi risultati**
Orlando De Pietro, Cesare Fregola

- 671** **Valutare gli esiti di apprendimento e i processi di insegnamento/apprendimento nel controllo del movimento**
Stefano Scarpa, Alessandra Nart
- 687** **I processi di valutazione nell'e-learning**
Sergio Miranda, Marta De Angelis, Rosa Vegliante

Presentazione

Antonio Marzano

Le problematiche relative ai processi valutativi e alle azioni formative nei diversi ambienti e contesti di apprendimento rivestono particolare rilievo per la crescita culturale e sociale di un Paese, del nostro Paese. Da qui la scelta di dedicare a questi temi il Convegno Internazionale SIRD *Training actions and evaluation processes* svoltosi il 25 e 26 ottobre 2018 all'Università di Salerno. Per quanti si dedicano alla ricerca educativa una sfida importante resta quella di riuscire a declinare le tematiche relative alla valutazione, ai suoi obiettivi e ai metodi per ricondurle, in modo efficace, all'analisi e alla riflessione dei risultati attesi e di quelli conseguiti attraverso le azioni svolte nei diversi contesti. Tutte considerazioni, queste, che devono tener conto di tutti gli attori coinvolti nei processi formativi. Nella nostra comunità scientifica – citando uno stralcio della call dedicata all'evento – “questa sfida è stata raccolta a partire dalle considerazioni dell'efficacia educativa delle pratiche di valutazione e si è poi allargata passando attraverso l'uso di risultati di ricerca per la valutazione di sistema, alla costruzione di modelli e percorsi di valutazione che, pur utilizzando strumenti simili a quelli della ricerca, si propongono finalità di amministrazione e di gestione delle organizzazioni che sovrintendono ai sistemi educativi”. Partendo da queste premesse, nel Convegno, sono state sviluppate tre principali aree di approfondimento:

- *idee e dati per una valutazione delle politiche nazionali in materia di istruzione*, dove sono stati affrontati i processi di valutazione relativi alle politiche nazionali;
- *valutazione dei processi di valutazione e di autovalutazione delle istituzioni educative*, in cui sono state discusse le tematiche relative ai processi di autovalutazione, ai RAV, ai Piani di Miglioramento delle istituzioni scolastiche;
- *valutazione come mezzo e fine dell'intervento educativo*, dedicata all'approfondimento del ruolo della valutazione nella didattica scolastica ed extrascolastica.

Crediamo che la sfida sia stata accolta: sono stati oltre ottanta i contributi di ricerca presentati e discussi nella “due giorni” di lavoro. Già solo questi numeri rappresentano la cifra dell'interesse della comunità scientifica su questi temi, interesse che ha poi preso forma in questo volume che contiene le relazioni presentate e discusse a Salerno: proposte, istanze di cambiamento, o meglio, di miglioramento che andranno e potranno essere ulteriormente approfondite.

All'organizzazione hanno partecipato, coordinati da chi scrive e dalla collega e amica Rosanna Tammaro, tutti gli allievi “di ieri e di oggi” del gruppo di ricerca di Achille Notti, il nostro Maestro: tutti componenti della scuola pedagogico-sperimentale salernitana, giovani ricercatrici e ricercatori che hanno intrapreso la strada della ricerca educativa. Il primo ringraziamento è rivolto a loro per il contributo alla realizzazione del convegno.

Un affettuoso ringraziamento, infine, al Direttore del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università di Salerno, Maurizio Sibilio, al Presidente della SIRD Pietro Lucisano e alla Vice Presidente Loredana Perla che con entusiasmo hanno sostenuto questo progetto.

Introduzione

Pietro Lucisano, Achille M. Notti

Il tema della valutazione è stato da sempre discusso e ad esso è stata dedicata notevole attenzione sia da parte di quella riflessione educativa che ha avuto soprattutto in passato una dimensione fortemente speculativa, perché il tema della valutazione non può essere disgiunto dalle tematiche dei valori e del senso dell'azione educativa, sia dai punti di vista didattico, empirico e sperimentale, perché il modo in cui si intersecano misure e valutazioni nell'azione educativa è stato oggetto di ricerca e riflessione critica in modo sistematico sin dagli inizi dell'ultimo secolo dello scorso millennio.

Le tematiche della valutazione sono state poi da qualche tempo oggetto di incursioni da parte di altri settori di studio, da parte dei manager, degli ingegneri, degli economisti. E a dire il vero, pur apprezzando l'impegno profuso, ci sembra che gran parte del lavoro svolto in queste prospettive, manchi un po' di respiro. Quel respiro che nasce dalla consapevolezza che l'azione educativa è *praxis* e non *poiesis*, è una azione che non si esaurisce con l'esame o con il voto. L'aver confuso le scuole con una catena di montaggio per la produzione di capitale umano è un errore grossolano, così come lo è considerare il sistema formativo come un servizio finalizzato alla soddisfazione dei cittadini utenti (*customer satisfaction*). Non ragionare in modo accurato sui fini comporta poi confusione sulla scelta dei mezzi. In questo, l'esperienza di insegnamento rimane una palestra di valutazione con tutta la consapevolezza critica e il senso del limite che talvolta si rischia di perdere di vista.

La declinazione critica delle tematiche relative alla valutazio-

ne, ai suoi obiettivi, ai metodi per condurla in modo efficace, alla considerazione dei risultati attesi e conseguiti con percorsi diversi rimane una sfida importante per chi si occupa di pratica educativa e di ricerca educativa. Nella nostra comunità scientifica, merita ricordare, questo problema si è posto a partire da considerazioni sul ruolo della valutazione nei processi di apprendimento-insegnamento e, in questa prospettiva, abbiamo cominciato a riflettere sulla affidabilità e poi sulla validità e sull'efficacia. In anni più recenti abbiamo lungamente studiato le caratteristiche della valutazione di sistema. Assieme alla IEA abbiamo cercato di costruire ricerche comparative che partissero dai prodotti del sistema formativo per risalire alle pratiche educative che li avevano resi possibili.

Dall'inizio degli anni Novanta del secolo scorso si è tuttavia cominciato ad incrinare il rapporto che legava il Ministero alla "ricerca educativa", e si è andato diffondendo un uso meno cauto delle metodologie che avevamo costruito e implementato passando ad una modalità di ricerca che metteva in discussione il sistema formativo a tutti i livelli ed elaborando modelli e percorsi di valutazione che, pur utilizzando strumenti simili a quelli della ricerca, si sono proposti finalità di controllo amministrativo e di controllo di gestione. Questa impostazione, a dispetto di quanto la comunità scientifica aveva raccomandato, ha dato vita ad istituti di valutazione per la scuola e per l'università alle strette dipendenze del Ministero e quindi in grado di valutare tutto tranne che le politiche. E tuttavia valutare le politiche è un aspetto troppo importante.

La valutazione è un processo nel quale l'integrazione di idee (teoria) e di evidenze sperimentali richiede un delicato equilibrio che spesso deve trovare un riferimento negli scopi che guidano l'attività educativa. Con questo convegno si è inteso riprendere ed approfondire le tematiche relative all'elaborazione di un sistema capace di motivare, orientare e insegnare, anche attraverso la valutazione delle attività, dei processi e degli esiti delle esperienze di apprendimento-insegnamento, nell'ottica di una ricerca edu-

cativa sperimentale, docimologica e didattica capace di proporre criteri e parametri qualitativi e quantitativi per una migliore comprensione della realtà e per fornire indicazioni per interventi educativi efficaci.

Nel Convegno, abbiamo articolato la riflessione su tre principali aree tematiche. Nella prima area *Idee e dati per una valutazione delle politiche nazionali in materia di istruzione* sono stati affrontati i processi di valutazione relativi alle politiche nazionali. Si è lavorato sulla scelta di indicatori capaci di fornire elementi utili per le decisioni; si sono analizzate le modalità con le quali questi indicatori vengono individuati, rilevati, presentati all'opinione pubblica e il rapporto tra queste rilevazioni e gli interventi sui quali i decisori politici si sono impegnati e la misura in cui gli stessi interventi sono stati realizzati e la loro efficacia.

Nella seconda area tematica *Valutazione dei processi di valutazione e di autovalutazione delle istituzioni educative* si è discusso dei processi di autovalutazione, del RAV, dei Piani di Miglioramento delle istituzioni scolastiche e della capacità di questi strumenti di incidere sui piani della riorganizzazione, della migliore utilizzazione delle risorse disponibili, della costruzione di rapporti trasparenti con le diverse componenti (insegnanti, personale amministrativo, studenti, genitori, territorio). Tutte le azioni valutative attualmente in atto (si pensi, se ad esempio parliamo dell'Università, al sistema *AVA* relativo all'autovalutazione, alla valutazione periodica e all'accreditamento) partono dal presupposto che il controllo del processo "debba" necessariamente produrre un miglioramento dei risultati. In quest'area tematica ci siamo interrogati su quali siano gli strumenti più idonei a garantire un sistema capace di apprendere dagli errori e generare qualità.

Nella terza area tematica *Valutazione come mezzo e fine dell'intervento educativo* sono stati presentati lavori volti ad approfondire il ruolo della valutazione nella didattica scolastica ed extra-scolastica: le strategie e i metodi della valutazione formativa, gli strumenti della valutazione sommativa e della certificazione de-

gli apprendimenti, il loro ruolo negli esami scolastici e universitari, la loro efficacia per la motivazione dei processi di apprendimento e nella realizzazione di apprendimenti stabili, le strategie che attivano processi di autovalutazione o di valutazione cooperativa. Si è discusso l'uso dei voti, dei giudizi, della loro comunicazione alle famiglie, del loro apporto all'orientamento e alla crescita individuale, l'uso dei crediti formativi come valorizzazione dell'esperienza pregressa, il rischio che l'esperienza pregressa venga letta come ipoteca sui risultati conseguibili.

Crediamo che il tema della valutazione rimanga centrale nel nostro lavoro di ricerca, e che debba rimanere tale con un forte radicamento all'identità Pedagogica che la SIRD ha voluto rimarcare con i premi intitolati a Calonghi, a Gattullo e Visalberghi. Il rischio di rincorrere mode senza un sano ancoraggio alle radici è reale, così come il rischio di una internazionalizzazione acritica. Il ruolo di una società scientifica è quello di promuovere tra i soci ricerca e riflessione e un moderato orgoglio di appartenenza ad una comunità scientifica impegnata nel dare il proprio contributo alla comprensione, alla tolleranza e al desiderio di apprendere.

**Sezione 1: Idee e dati per una valutazione
delle politiche nazionali in materia di istruzione**

I.1

Integrare le analisi quantitative e le analisi etnografiche per la valutazione della qualità dei servizi educativi per l'infanzia 0-6 anni

Integrating quantitative and ethnographic analyses to evaluate the quality of early childhood educational services

Paolo Sorzio

Università degli Studi di Trieste

abstract

In questo contributo è proposta una riflessione metodologica riguardante la definizione della qualità di un servizio educativo per la prima infanzia. Numerose ricerche (Fuller et al., 2004; McCoy et al., 2017; Sylva et al., 2007) mettono in luce come gli indicatori strutturali siano condizioni necessarie, ma non sufficienti per favorire la partecipazione e l'apprendimento dei bambini e delle bambine. Al centro della valutazione di qualità si pone l'interazione educativa, in particolare nella prospettiva orientata all'inclusione delle diversità (Campbell-Barr, 2017). Facendo riferimento a una ricerca europea in corso, si intende rispondere a due domande di ricerca, connesse strettamente:

- la definizione dell'unità di analisi, per ricostruire e comparare diverse strutture educative in relazione ai contesti (Tobin, 2005);

- la capacità analitica dei metodi misti nella valutazione della "qualità" di un servizio educativo (Howard et al., 2018; Sylva et al., 2011).

La riconcettualizzazione proposta da Cole (1985) della "zona di sviluppo prossimo", come unità di analisi nella valutazione della qualità dei servizi educativi 0-6, consente la discussione della relazione tra i metodi quantitativi e quelli etnografici. Questi ultimi consentono la ricostruzione dei presupposti impliciti nelle dinamiche interazionali, in relazione ai modelli culturali di famiglie e comunità.

In this paper, the concept of “quality” related to early childhood educational services is discussed. Meta-analyses (McCoy et al., 2017) and systematic researches (Fuller et al., 2004; Sylva et al, 2007) have highlighted that structural indicators refer to necessary but not sufficient conditions of the quality of educational services for 0-3 years children. The relevant dimension of quality is the pattern of communication between adults and children, in relation to the issue of diversity (Campbell-Barr, 2017).

By relying upon data from an ongoing European research, two research questions are addressed:

- a) the definition of the unit of analysis, in order to reconstruct and compare the children’s participation in different educational practices (Tobin, 2005);
- b) the heuristic potentiality of mixed methods in the evaluation of “quality” of an educational service for 0-3 years olds (Howard et al., 2018; Sylva et al. 2011).

The “zone of proximal development”, as interpreted by Cole (1985) is the relevant unit of analysis that can be interpreted through quantitative measures as well as through ethnography, in order to understand the cultural presuppositions that impact over the participation of children in the educational practices.

Parole chiave: valutazione della qualità; servizi educativi per l’infanzia 0-6; etnografia; metodi misti.

Keywords: quality evaluation; Early childhood educational services; ethnography; mixed methods.

1. Introduzione

Numerose iniziative politiche sono orientate alla diffusione dei servizi educativi nella fascia 0-3 anni, come opportunità per le famiglie e per lo sviluppo psicologico e sociale dei bambini e delle bambine. Nel 2002, il Consiglio Europeo aveva indicato la necessità di fornire: «entro il 2010 un'assistenza all'infanzia per (...) almeno il 33% per l'età inferiore ai 3 anni» In realtà, ad oggi in Italia sono disponibili in media 23 posti ogni 100 bambini, ma con una grande variabilità sul territorio. La Legge 296/2006 ("Finanziaria 2007") ha previsto un piano copertura minima regionale del 6% (obiettivo non raggiunto). Il Piano Azione e Coesione (2011) ha fornito un investimento nelle Regioni con minor offerta e infine, per il sistema integrato zero/sei, il D.L. 65/2017 pone l'obiettivo della copertura per il 75% dei comuni e il 33% dei posti nella fascia 0-3; stabilisce una «cabina di regia» per definire gli obiettivi strategici e gli indicatori di qualità dei servizi.

Questo importante investimento finanziario e istituzionale richiede un corpus di evidenze fornite dalla ricerca riguardo gli elementi che caratterizzano la qualità dei servizi educativi.

2. La valutazione della qualità

Numerose ricerche (Fuller et al., 2004; McCoy et al., 2017; Sylva et al., 2007) mettono in luce come gli indicatori strutturali e organizzativi siano condizioni necessarie, ma non sufficienti per favorire la partecipazione e l'apprendimento dei bambini e delle bambine. Al centro della valutazione di qualità si pone l'interazione educativa, in particolare nella prospettiva orientata all'inclusione delle diversità (Campbell-Barr, 2017).

Il progetto "Effective Provision of Pre-primary Education" (EPPE Project, Sylva et al., 2011), sulla base di un'analisi sistematica, identifica il "Sustained shared thinking and emotional well-being" come unità dinamica della qualità dei servizi educa-

tivi per la prima infanzia e ha elaborato un sistema di indicatori costituito da cinque ambiti di rilevazione, che caratterizzano il grado di intersoggettività atta a favorire lo sviluppo e il benessere dei bambini e delle bambine: la fiducia reciproca e l'autonomia, il benessere emotivo, lo sviluppo linguistico e comunicativo, lo sviluppo del pensiero autoregolativo, la presenza di un feedback linguistico e cognitivo (Howard et al., 2018).

3. La rilevanza degli strumenti etnografici

Gli strumenti standardizzati sono costruiti su presupposizioni culturali specifiche e spesso implicite, riguardanti le caratteristiche della relazione educativa. In realtà, l'intersoggettività si costituisce e si mantiene nel corso dell'interazione sulla base delle aspettative culturali, le norme di interazione, l'interpretazione delle attività. Pertanto vi possono essere diverse modalità di risposta dell'adulto sensibili all'apprendimento di ciascun bambino e bambina. Di conseguenza, il processo educativo non ricade facilmente entro categorie precostituite e, in particolar modo, gli strumenti di analisi quantitativa costruiti secondo alcuni presupposti concettuali potrebbero non essere adeguati in contesti culturalmente divergenti (Tobin, 2005).

In questa prospettiva, l'unità di analisi che permette di riconoscere i processi di costruzione dell'intersoggettività e i presupposti culturali della partecipazione dei bambini e delle bambine alle attività educative è la "zona di sviluppo prossimo". Nell'interpretazione data da Michael Cole (1985) del concetto introdotto da Vygotskij (1987; ed. or. 1935), la "zona di sviluppo prossimo" è il sistema di persone, oggetti, modelli culturali e settings che costituisce vincoli ed opportunità di esperienza e di apprendimento. Si tratta di un sistema in cui le cognizioni individuali si incontrano con i modelli culturali e i repertori di pratica (Cole, 1985), quindi è un'unità di analisi più ampia dei semplici atti comunicativi che adulto e bambini o il gruppo dei pari si scambiano.

4. Diversi repertori di pratica educativa

Facendo riferimento a una ricerca europea, riguardante le convinzioni delle educatrici nei servizi 0-3 sulla centralità del bambino, cui partecipa l'autore ("Interpreting Child-Centeredness To Support Quality And Diversity In Early Childhood Education And Care, ERASMUS+ 2017-1-UK01-KA201-036798"), si può rilevare come le osservazioni etnografiche siano in grado di ricostruire le diverse forme di partecipazione dei bambini e delle bambine alle pratiche educative, orientate al loro benessere e alla loro autonomia. L'etnografia è quindi in grado di mostrare come non esista soltanto un diverso grado di supporto adulto allo sviluppo dei bambini, ma diversi repertori di interazione¹.

(Osservazione raccolta da C. Sánchez-Blanco, 11/01/2018, 3 bambine e 3 bambini, età: 12-23 mesi):

Il pranzo si svolge in uno spazio comune. (...). L'educatrice Sandra serve gli spaghetti secondo un ordine temporale che si basa sulla sua valutazione visiva dei gesti di impazienza. Ritiene che coloro che mostrano minore impazienza stimolino il loro appetito osservando gli altri mangiare o sentendo il profumo del cibo. I bambini sono seduti in una tavolata semicircolare che ha dei seggiolini, che posizionano i bambini verso l'educatrice che sta all'interno del semicerchio, così da interagire con tutti. I seggiolini sono sollevati da terra in modo che i bambini non tocchino il pavimento e quindi debbano rimanere seduti durante il pranzo. La vicinanza dei sei bambini permette loro di interagire, offrirsi o prendere il cibo reciprocamente. (...). Il linguaggio non verbale gioca un ruolo molto importante nella comunicazione durante il pranzo. Osserviamo il tipo di interazione che i bambini stabiliscono tra loro e come esplorano il cibo, mentre pranzano.

1 Tutti i nomi delle persone e dei luoghi sono stati modificati, per garantire la privacy.

(...) Mario e Vanessa interagiscono tra loro nel loro particolare linguaggio e cercano di rivolgersi a Paula, che è impegnata a levare gli spaghetti dal suo piatto; si capiscono tramite i gesti. Gli altri bambini non “parlano” tra loro; si osservano reciprocamente e mangiano. Il loro modo di interagire consiste nel prendere il cibo dal piatto dell'altro con le mani o con la forchetta, o cercando di imboccarsi a vicenda. Nessun bambino sembra annoiato o infastidito da questa interazione.

Soltanto la più piccola, Amalia, è aiutata dall'educatrice; gli altri bambini invece mangiano come preferiscono. Juan indica la pentola delle polpette all'educatrice, che gliene dà una, senza dire niente. Sandra chiede a un altro bambino se ne vuole anche lui e gliene dà una metà. Un altro bambino mette la forchetta vicino al suo piatto, indicando che ne vuole ancora. (...) Mario rovescia il suo piatto, segnalando che non vuole altro cibo. (...) L'educatrice serve a ciascun bambino la quantità di cibo che ritiene adatta, sulla base della sua valutazione del bambino e della situazione. Spiega inoltre che la bambina più piccola è l'ultima a essere servita perché in questo modo ha la possibilità di osservare lo svolgersi della situazione, in modo da familiarizzarsi con l'intero processo del pranzo.

Una seconda osservazione, invece condotta in un Nido in una località del Nordest in Italia, mostra una diversa struttura della partecipazione dei bambini e del ruolo dell'educatrice.

(Osservazione raccolta da P. Sorzio, 21/01/2016, 3 femmine 2 maschi, età 13-24 mesi)

I bambini si siedono nei posti da loro scelti, 5 per tavolo (+ 1 educatrice, Adriana). Una bambina è invitata a togliersi il berretto che si è tenuta la mattina un bambino piange (è il suo secondo giorno al Nido), gli altri lo guardano con attentamente, non agiscono ma sembrano capire.

Piccole regole di comportamento che l'educatrice espli-

cita: “non mettere la mano dentro il bicchiere”, “ti asciughi le mani”. (...). I bambini mangiano prima patate bollite; l’educatrice dice “se scotta, soffiare”. Solo Gaia non mangia ma non è forzata, sta seduta e osserva. Ora si volta e dà la schiena al suo tavolo; la maestra la invita a stare seduta, guardando i suoi pari. Serena dice che mangia tutto da sola; qualche bambino è aiutato a finire il piatto [non sembra solo questione di tempo, ma anche di difficoltà a mantenere la procedura corretta con la forchetta].

Elisa dice “non mi va”, la maestra “pazienza, ma prova ad assaggiare: vuoi un aiuto per assaggiare?”. I bambini sono molto autonomi. Gaia è molto lenta, ognuno va al tempo scelto e non stabilito nel mangiare ciascun piatto, comunque finiscono circa nello stesso tempo. Una bambina si ritrova due forchette “qual è la mia forchetta?”. La maestra aiuta un bambino che non riesce a raccogliere gli ultimi cucchiari di riso dal piatto. La maestra a un altro bambino “facciamo un mucchietto così prendi meglio”.

Arriva il secondo, l’educatrice si rivolge a Gaia che mangia con le mani: “Gaia proviamo a mangiare con la forchetta” “no”, “prova ti riesce meglio”.

L’educatrice aiuta un bambino a mangiare (sembra poco coordinato tra pane e forchetta). Quindi molte strategie di guida: a una bambina indicazioni verbali, un bambino viene imboccato per 2, 3 forchettate. A chi fa da sola si lascia autonomia.

Alcuni bambini iniziano a muoversi nella grande stanza, prendono i giocattoli, e progressivamente l’ora del pranzo finisce.

5. Conclusioni

Entrambi i settings sono orientati a favorire l’autonomia dei bambini e delle bambine; tuttavia, la “zona di sviluppo prossimo”, intesa come la mediazione interpersonale tra i modelli

adulti e i comportamenti dei bambini, ha caratteristiche differenti nei due casi. Nel primo, la comunicazione non verbale è più evidente, l'educatrice interviene raramente per favorire l'apprendimento al pasto, ma lascia che siano i bambini stessi a regolare la loro autonomia, in particolare, la coordinazione motoria. Nel secondo caso, l'educatrice orchestra le interazioni, sia offrendo un modello adulto di buone maniere a tavola, sia di guida per l'apprendimento dei bambini, accompagnato quando necessario da un supporto adatto al livello di coordinazione motoria dei bambini.

Data la capacità euristica dell'etnografia nel mettere in luce i processi di partecipazione dei bambini e delle bambine alle pratiche culturali, i mixed methods dovrebbero costituire delle relazioni paritetiche fra le forme di pensiero basate su misure e quelle basate su testi etnografici.

Riferimenti bibliografici

- Campbell-Barr, V. (2017). Interpretations of child centred practice in early childhood education and care. *Compare*, 39, DOI: 10.1080/03057925.2017.1401452.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development. Where culture and cognition create each other. In J.V. Wertsch (ed.), *Culture, Communication, and Cognition. Vygotskian Perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fuller, B., Kagan, S.L., Loeb, S., & Chang, Y. (2004). Child care quality. Centers and home settings that serve poor families. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 4, pp. 505-527.
- Howard, S., Siraj, I., Melhuish, E.C., Kingston, D., Neilsen-Hewett, C., de Rosnay, M., Duursma, E., & Luu, B. (2018). Measuring interactional quality in pre-school settings. Introduction and validation of the Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEWS) scale. *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2018.1511549.
- McCoy, D., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K., Duncan, G., Schindler, H., Magnuson, K., Yang, R., Koepp, A., & Shonkoff, J. (2017).

- Impacts of Early Childhood Education on medium- and long-term educational outcomes. *Educational Researcher*, 46, 8, pp. 474-487.
- Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., Gilden, R., & Bell, D. (2007). Curricular Quality and Day-to-day Learning Activities in Pre-school. *International Journal of Early Years Education*, 15, 1, pp. 49-65.
- Sylva, K., Melhuish, E.C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9, 2, pp. 109-124.
- Stipek, D. (2004). Teaching practices in kindergarten and first grade. Different strokes for different folks. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 4, pp. 548-568.
- Tobin, J. (2005). Quality in Early Childhood Education. An anthropologist's perspective. *Early Education and Development*, 16, 4, pp. 422-434.
- Vygotskij, L.S. (1987). *Il processo cognitivo* (ed. or. 1935). Torino: Boringhieri.

Riferimenti normativi

- Relazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni (2002). Obiettivi di Barcellona Lo sviluppo dei servizi di cura della prima infanzia in Europa per una crescita sostenibile e inclusiva /* COM/2013/0322 final */ Reperibile al link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52013-DC0322> (ultimo accesso 13/11/2018)
- Legge 27 dicembre 2006, n. 296, recante: «Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007)», corredato delle relative note. (Legge pubblicata nel supplemento ordinario n. 244/L alla Gazzetta Ufficiale - serie generale - n.299 del 27 dicembre 2006).
- Ministro per i Rapporti con le Regioni e per la Coesione Territoriale (2011). Piano di azione coesione. Reperibile al link: http://www-agenziacoesione.gov.it/opencms/export/sites/dps/it/documentazione/politiche_e_attivita/PAC/Obiettivi-Azione-Coesione-15-novembre-2011.pdf. (Ultimo accesso 13/11/2018).

DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, 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, n.107.

Riferimenti sitografici

[Interpreting Child-Centeredness To Support Quality And Diversity In Early Childhood Education And Care
ERASMUS+ 2017-1-UK01-KA201-036798
<https://www.plymouth.ac.uk/research/child-centred-diversity-in-quality-early-childhood-education-and-care>. (Ultimo accesso 13/11/2018).

I.2

Insegnare e valutare... lo sport
Teach and evaluate ... sport

**Sergio Bellantonio, Davide Di Palma, Antonio Ascione,
Domenico Tafuri***Università degli Studi di Napoli "Parthenope"***abstract**

Lo *status* di "studente-atleta" è riconosciuto dalle Università con la collaborazione dei maggiori Enti Sportivi Nazionali ed Internazionali, al fine di perseguire lo sviluppo della persona nel rispetto dei principi espressi dall' Art.2 della Costituzione e in conformità di quanto disposto dalla Carta Europea dello Sport e dalle Linee Guida Europee sulla Doppia Carriera degli Atleti. Il Progetto deve salvaguardare lo sviluppo dei giovani atleti e degli studenti nel campo dell'istruzione e della formazione professionale, nonché degli atleti diversamente abili; la ricerca deve, altresì, favorire l'equilibrio tra la formazione sportiva e la formazione formale e, in una fase successiva della vita, l'equilibrio tra lo studio e l'occupazione. Le Università riconoscono tale *status* agli studenti regolarmente iscritti al Corso di Laurea triennale, in corso o fuori corso, che siano Campioni nelle discipline olimpiche/paraolimpiche invernali ed estive e ad atleti convocati dalla Federazione di appartenenza per rappresentare l'Italia. La combinazione della carriera sportiva con la formazione rappresenta, per gli atleti, una notevole sfida che richiede alti livelli di motivazione, impegno e responsabilità. Assumono un'importanza notevole le prassi educative finalizzate a promuovere i diritti educativi degli atleti, favorendo la conciliazione con il sistema educativo ed il mercato del lavoro. Recentemente la riforma della scuola ha individuato tra gli obiettivi formativi prioritari l'attenzione alla tutela del diritto allo studio degli studenti praticanti attività sportiva agonistica. Di rilievo lo sviluppo di ricerche ed interventi volti a favorire percorsi efficaci di *Dual-Career* per gli studenti-atleti diversamente abili, al fine di trovare un equilibrio tra la formazione sportiva e la formazione formale; si tratta di un'indagine preliminare volta a valutare l'attitudine degli studenti provenienti dai Licei Sportivi e motivati a continuare gli studi universitari.

“Student-athlete” *status* recognized by Universities with the collaboration of the major national and international sport organizations in order to pursue the development of the person in accordance with the principles set out in Art.2 of the Constitution and in accordance with the provisions of the European Sports Charter and the European Guidelines on Dual Careers of Athletes. The project must protect the development of young athletes and students in both education and professional training, as well as disabled athletes. Research must also promote the balance between sports training and education and, at a later stage of life, a balance between study and employment. Universities recognize that *status* to the students, to the bachelor’s degree, in-course or off-course, if they are Champions in the winter and summer Olympic/Paralympic Games and for athletes summoned by Sports Federation to represent Italy. The combination of sports career with the education is for athletes a significant challenge that requires high levels of motivation, dedication and responsibility. A Considerable importance assumes educational practices aimed at promoting educational rights of athletes, fostering the conciliation between the educational system and the labour market. Recently the School Reform has identified as priority educational objective the attention to the protection of the right of study of students practicing competitive sports. Of a certain importance the development of research and interventions aimed at facilitating effective *Dual-Career* paths for disabled students-athletes in order to look for a balance between the sports training and education. It is a preliminary investigation aimed at assessing the aptitude of students from sports high school and motivated to continue university studies.

Parole chiave: dual career, sport, valutare, insegnare, università.

Keywords: dual career, sport, evaluation, to teach, universit.

1. Insegnare e valutare... lo sport: l'esempio della *dual career of athletes*

Negli ultimi decenni molte sono state le politiche che le più importanti organizzazioni hanno promosso in favore di uno sviluppo dello sport su scala mondiale. Per quanto concerne lo sport d'*elite*, la Comunità Europea si è interessata a una sua promozione nei contesti formali dell'apprendimento, come peraltro già dichiarato dal Trattato Europeo di Lisbona (2009), il quale ha richiesto ai paesi membri di potenziarne la pratica su tutti i territori per favorire il raggiungimento degli obiettivi di Europa 2020. Pur tuttavia, dall'ultimo rapporto Eurobarometer 472(2018) si evidenzia che i livelli di partecipazione allo sport non sembra siano incrementati in maniera importante rispetto al passato; i dati, infatti, non sono molto cambiati dall'ultima indagine del 2014. Si è presentata la necessità, allora, di dirigere l'attenzione anche allo sport praticato e riconosciuto nei contesti formali dell'apprendimento, la qual cosa è riconducibile a una duplice motivazione; se, da un lato, lo sport è inteso come un'attività curriculare a tutti gli effetti e al pari delle altre discipline oggetto di studio, dall'altro, il fare didattico quotidiano ancora scarsamente tende a riconoscerlo di pari dignità (Bellantonio, 2016), complice non solo la pervasiva dicotomia mente/corpo, tutt'oggi ancora diffusa nei contesti di apprendimento/insegnamento, ma anche il numero ridotto di ore che la scuola dedica in maniera specifica a queste attività (EACEA, 2013). Secondo una visione dell'apprendimento *lifelong, lifewide e lifedeep*, la Commissione Europea ha allora promosso la cosiddetta *Dual Career of Athletes*, vale a dire la possibilità per gli studenti impegnati anche in percorsi sportivi d'*elite*, di poter integrare senza sforzi irragionevoli il percorso sportivo di eccellenza con quello formativo di tipo formalizzato. Da questa prospettiva, conoscenze e competenze maturate all'interno del contesto sportivo non interessano esclusivamente tale ambito, piuttosto rappresentano una "cassetta degli attrezzi" spendibile in tutti gli ambiti dell'e-

sistenza (Bruner, 1992), concorrendo in maniera importante a una formazione olistica del soggetto. Nei contesti di formazione formale, allora, il soggetto non può che essere considerato nella sua complessità ed unicità, frutto delle esperienze maturate nei vari contesti di apprendimento, anche sportivo, a differenza di una didattica tradizionale che, tutt'oggi, enfatizza le componenti eccessivamente intellettualistiche dell'apprendimento (Cunti, 2014). Sotto indagine, allora, sono le Istituzioni e i sistemi educativi che organizzano e regolano i percorsi sportivi e quelli d'istruzione, alla luce del fatto che sembrerebbe poco proficuo parlare di un'integrazione tra sport e formazione laddove le competenze maturate nel primocontesto non passino come un valore e una risorsa nel secondo e viceversa.

2. Lo scenario politico, le indicazioni europee e le strategie d'intervento

Sul piano politico, la Commissione Europea pubblica gli orientamenti sui percorsi di *Dual Career of Athletes* nel 2012, che sottolineano come necessità di fondo il riconoscimento dello *status*-giuridico di studente-atleta, quale fondamentale passo verso l'identificazione di una categoria di studenti che necessita di una particolare attenzione psico-educativa, soprattutto alla luce del fatto che in Europa, ancora oggi, non esiste sul piano politico, giuridico ed educativo un'effettiva integrazione tra il sistema d'istruzione e quello sportivo (Bastianon, 2014). L'integrazione di questi due ambiti, come parte fondativa del percorso di crescita dell'atleta interessa entrambi i contesti; se in quello sportivo la formazione formale non passa come un valore, ma come un'attività che distoglie i giovani dalla concentrazione sulle attività, in quello formativo le attività sportive sono spesso considerate minoritarie e non consentirebbero agli studenti-atleti di frequentare la scuola o l'università come dovrebbero. D'altronde, come sottolineato in alcuni contributi di ricerca (Simons *et al.*, 2007),

piuttosto diffusi sono i pregiudizi che docenti e discenti hanno nei confronti degli atleti che sono impegnati anche nei percorsi di formazione formale, i quali ripongono poca fiducia nelle loro capacità di amalgamare efficacemente le due carriere, contribuendo in maniera significativa a un abbandono degli studi e aumentando lo stigma sociale relativo al fatto che coloro che portano avanti percorsi sportivi d'eccellenza non siano poi in grado di formarsi adeguatamente anche in altri ambiti della conoscenza. A differenza di altri paesi dove è presente un'integrazione tra sistema sportivo e quello d'istruzione, il che ha un'influenza positiva sia sulla diminuzione delle bocciature sia sul *drop out* scolastico e universitario (Shulman, Bowen, 2001), in Europa si registra ancora un *drop-out* molto alto. Per tali motivi, la Commissione Europea si è proprio interrogata sui bisogni di coloro che conciliano con sforzo l'attività sportiva con lo studio. Come alcuni contributi di ricerca hanno evidenziato, il più delle volte, se alcuni decidono di dedicarsi in maniera quasi esclusiva alla carriera sportiva (Conzelmann & Nagel, 2003), altri preferiscono dedicarsi al percorso formativo, abbandonando, di conseguenza, lo sport (Amara, Aquilina, Henry, 2004; Aquilina, 2013). Come rilevato da alcuni (Guidotti & Capranica, 2013), seppur l'Europa si stia muovendo in direzione di una riduzione del *drop-out* scolastico, universitario e sportivo, ancora oggi tra le politiche nazionali sulla promozione dei percorsi di doppia carriera sono presenti notevoli discordanze; se alcuni paesi tendono ad avere un controllo centralizzato dei percorsi di doppia carriera, altri lasciano al singolo soggetto l'onere/onore di conciliare al meglio e in totale autonomia l'integrazione dei tempi di studio e quelli di allenamento (Aquilina & Henry, 2010), con il rischio di incorrere in una sorta di *burn-out* organizzativo. Sul versante della ricerca, mancano in Italia studi significativi che approfondiscano il tema della doppia carriera dell'atleta in ambito scolastico; per tal motivo, l'Università degli Studi di Roma "Foro Italico" ha cercato di mettere a punto un modello pedagogico utile all'implementazione di interventi educativi efficaci nella scuola attraverso

un approccio di tipo sistemico (Migliorati, Maulini, Isidori, 2016), al quale sta seguendo una verifica del grado di validità attraverso metodologie di tipo *evidence-based*. Sul versante universitario, il Parlamento Europeo ha implementato per il triennio 2015-2017 il progetto di ricerca “Developing an Innovative European Sport Tutorship Model for the Dual Career of Athletes” (ESTPORT, 2017) nell’ambito del progetto *Erasmus+*. Sul contributo apportato dagli organi di gestione e diffusione dello sport di alto livello anche sul territorio italiano, invece, la Scuola dello Sport del CONI (Comitato Olimpico Nazionale Italiano) è stato partner territoriale del progetto europeo GEES (Gold in Education and Elite Sport), che ha coinvolto circa diecimila atleti sostenendoli nei percorsi di doppia carriera.

3. Valutare lo sport in termini di orientamento: la prospettiva educativa

Una riflessione fondamentale dalla quale partire si riferisce al fatto che, molto spesso, il privilegiare il contesto sportivo come ambito di vita e di interesse, talvolta esclusivo, a discapito di altri contesti di esperienza, come ad esempio quello scolastico/universitario, e viceversa, può avere delle influenze molto forti sul processo di strutturazione e consolidamento degli studenti-atleti nella fase adolescenziale e di transizione all’età adulta (Bellantonio, Tafuri, 2017, 2018); in tal senso, infatti, il riconoscersi e l’essere riconosciuti socialmente dapprima come adolescenti/giovani-adulti, piuttosto che come atleti, sembra essere il nodo educativo principale dal quale prendere il via e che riguarda, *in primis*, il costruito d’identità. Se è vero che in adolescenza l’identità di studente è quella accreditata in misura maggiore sul versante sociale (Pietropolli-Charmet, 1991) – come accade per quella di lavoratore in età adulta – allora, per non andare ad alimentare ulteriori criticità, potrebbe essere utile sostenere educativamente l’intero percorso di crescita dell’atleta e consentire il

transito verso l'età adulta in maniera meno problematica. In tal senso, l'atleta che si avvicina a questa età della vita – dovendo operare delle scelte che potrebbero indurlo a lasciare le attività sportive, ad esempio per la ricerca di un lavoro, come anche ad abbandonare il percorso di formazione formale, per non rinunciare alla propria carriera da sportivo – potrebbe trovarsi dinanzi a una vera e propria *crisi d'identità*, non avendo avuto la possibilità di sperimentare, in maniera congiunta ed articolata, forme della propria esistenza piuttosto diversificate e che possano indurlo a ri-pensarsi costantemente. In Italia sono pochi gli interventi che seguono l'intero itinerario formativo degli studenti; anche a livello universitario, infatti, si dà maggiore attenzione all'orientamento *ex ante* *ex post*, ma poco al processo attraverso cui si costruisce la propria identità, dunque *in itinere* (Lo Presti, Priore, Bellantonio, 2017). Ciò potrebbe riguardare anche il sostenere i soggetti in situazione di *dual career* orientando i processi di *Career Construction* (Savickas, 2005) e di *Life designing* (Savickas et al., 2009), attraverso un orientamento che si può definire come *Career Counseling* (Guichard, 2012). In conclusione, una formazione in termini di orientamento si prende carico dello sviluppo dei processi di conoscenza e significazione anche attraverso lo sport, la qual cosa consentirebbe sia di integrare i saperi, vale a dire di funzionalizzarli alla comprensione dei fenomeni, sia di sostenere i giovani nel riconoscere ed integrare le diverse componenti del Sé, anche in ambito sportivo.

Riferimenti bibliografici

- Amara, M., Aquilina, D., Henry, I. & PMP. (2004). *Education of Young Sportspersons*. Brussels: European Commission.
- Aquilina, D. (2013). A Study of the Relationship between Elite Athletes' Educational Development and Sporting Performance. *The International Journal of the History of Sport*, 30 (4), pp. 374-392.
- Aquilina, D., & Henry, I. (2010). Elite Athletes and University Education in Europe: A Review of Policy and Practice in Higher Edu-

- cation in the European Union Member States. *International Journal of Sport Policy*, 2 (1), pp. 25-47.
- Bastianon, S. (2014). Sport, istruzione e dual career programs nel diritto e nelle politiche dell'Unione europea. *Il diritto dell'Unione europea*, 19 (2), pp. 351-395.
- Bellantonio, S., & Tafuri D. (2017). Between Sport and Education. Pedagogical Reflections about The Dual Career of Athletes. In F. Peluso Cassese (ed.), *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva* (pp. 39-47). Roma: EUR - Edizioni Universitarie Romane.
- Bellantonio S., & Tafuri D. (2018). Before and After: Which Education to Foster an Adequate Athlete's Identity Transition? In F. Peluso Cassese (ed.), *Attività Motorie & Sportive, Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva* (pp. 54-59). Roma: EUR - Edizioni Universitarie Romane.
- Bellantonio, S. (2016). Embodiment e pedagogia. Lo sport come dispositivo di educazione corporea. In A. Cunti (ed.), *Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, J.S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati-Boringhieri (Original work published 1991).
- Conzelmann, A., & Nagel, S. (2003). Professional Careers of German Olympic Athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 38 (3), pp. 259-280.
- Cunti, A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: FrancoAngeli.
- EACEA (2012). *Educazione fisica e sport a scuola in Europa. Rapporto Eurydice*. Bruxelles: EC. Disponibile su: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150IT.pdf (consultato il 07.10.2018).
- ESTPORT (2017). *Developing an Innovative European Sport Tutorship Model for the Dual Career of Athletes*. Disponibile su: <http://www.sporttutorship.eu/> (consultato il 15/10/2018).
- European Commission (2009). The Lisbon Treaty. In *Official Journal of The European Union*. Bruxelles: EC.
- European Commission (2012). *Guidelines on Dual Careers of Athletes. Recommended Policy Actions in Support of Dual Careers in High-Performance Sport*. Bruxelles: EC. Disponibile su: http://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/documents/dual-career-guidelines-final_en.pdf (consultato il 07.10.2018).

- European Commission (2018). *Special Eurobarometer 472 – Sport and Physical Activity*. Bruxelles: EC. Disponibile su: file:///C:/Users/Cpu/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/ebs_472_en%20(1).pdf (consultato il 10/10/2018)
- Guichard J. (2012). How to Help Emerging Adults Develop their Career and Design Their Lives in an Age of Uncertainty?. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 7(4), pp. 298-310.
- Guidotti, F., & Capranica, L. (2013). Le motivazioni verso sport, istruzione e carriera sportiva degli studenti-atleti italiani. In A.M. Pioletti & N. Porro (Eds.), *Lo sport degli europei. Cittadinanza, attività, motivazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Lo Presti F., Priore A., & Bellantonio S. (2017). The Pedagogical Approach of Guidance in Higher Education. An Educational Research Experience in Italian Universities. In V. Boffo, M. Fedeli, F. Lo Presti, C. Melacarne, & M. Vianello (Eds.), *Teaching and Learning for Employability. New Strategies in Higher Education* (pp. 51-87). Milano-Torino: Pearson Italia.
- Migliorati, M., Maulini, C., & Isidori, E. (2016). La dual-career degli studenti-atleti nella scuola secondaria: fra teoresi pedagogica e progettualità. *Formazione & Insegnamento*, XIV (1), pp. 157-167.
- Pietropolli Charmet, G. (1991). *Culture affettive in adolescenza*. Milano: CUEM.
- Savickas M.L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S.D. Brown, & R.W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Shulman, J.L., & Bowen, W.G. (2001). *The Game of Life: College Sports and Educational Values*. Princeton: Princeton University Press.
- Simons, H.D., Bosworth, C., Fujita, S., & Jensen, M. (2007). The Athlete Stigma in Higher Education. *College Student Journal*, 41 (2), pp. 251-273.

I.3

**La valutazione dei corsi di specializzazione
per il sostegno didattico come input per la decisionalità
politica in materia di formazione degli insegnanti**
**The evaluation of specialization courses
for teaching support as input to political
decision-making about teacher training**

Giovanni Arduini

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

Fabio Bocci

Università degli Studi Roma Tre

abstract

La storia della formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno degli allievi con disabilità nel nostro Paese ha avuto un andamento sostanzialmente conforme all'evoluzione della normativa e delle scelte politico-culturali che hanno riguardato la scuola italiana (inserimento, integrazione, inclusione). Dalla formazione monovalente biennale si è passati ai corsi polivalenti prima biennali poi annuali – in alcuni casi, come per il ciclo primario, all'interno del Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria – per giungere infine ai corsi post lauream. Questi ultimi, giunti al compimento del loro terzo ciclo sembravano, alla luce della riforma introdotta dalla Legge 107/2105, destinati a essere disattivati senza, peraltro, un effettivo riscontro dell'impatto che hanno avuto sul profilo professionale dei docenti che hanno contribuito a formare. L'assenza di una valutazione di tali corsi è un vulnus tipico del nostro sistema formativo e delle azioni promosse dai decisori politici. In tal senso, nella comunità scientifica pedagogica si avverte, e non da oggi, la necessità di avere dati a disposizione per poter contribuire al miglioramento della formazione degli insegnanti, non solo sul piano ideologico (che pure è rilevante per indirizzare la visione del sistema formativo tout court) ma anche su quello della strutturazione di questi percorsi (Cosa serve realmente? Cosa risulta efficace ed efficiente in termini, ad esempio di spendibilità nella pratica quotidiana?,

ecc...)). Il presente contributo, intende inserirsi nel solco di questa avvertita necessità portando all'attenzione alcuni dati emersi da una rilevazione condotta al termine del III ciclo del corso di specializzazione svolto presso le sedi convenzionate delle Università di Roma Tre e di Cassino e del Lazio Meridionale.

The history of specialized Support Teacher training in Italy developed basically in line with the evolution of the legislation as well as the political and cultural choices regarding the Italian school system (insertion, integration, inclusion). There has been a shift from a biennial monovalent education to multivalent courses (biennial first, then annual) – in some cases, as for primary school, within the degree course in Primary Educational Sciences – to finally come to post-graduate studies. Reached their third cycle, in the light of the reform introduced by the 107/2015 Law, post-graduate studies seemed about to be deactivated without, moreover, an actual proof of their impact on the professional profile of the teachers who have been trained. The lack of assessment of these courses is a typical breach of our education system and of the actions taken by political decision-makers. In this regard, within the pedagogic scientific community, and not just recently, there is a need for data to be available in order to contribute to the improvement of teacher education, not only on an ideological level (which is also relevant to address a vision of the whole education system), but also in terms of structuring those courses (What is really needed? What is effective and efficient in terms of, for instance, usability in daily practice? Etc.). This paper intends to respond to this perceived need by bringing to the attention some data from a study conducted at the end of the third cycle of the specialization course held at the accredited seats of Roma Tre University and Cassino and Lazio Meridionale University.

Parole chiave: formazione insegnanti; insegnanti specializzati; politiche scolastiche; valutazione politiche scolastiche; corso specializzazione sostegno.

Keywords: teacher training; support teachers; policies to school; evaluation of policies to school; support teacher's training.

1. Introduzione

Negli ultimi anni si è venuta a profilare una prassi dei decisori politici in materia di formazione degli insegnanti: chiudere percorsi e format e attivarne altri ex novo senza che vi sia stata la possibilità di verificarne l'impatto nei contesti scolastici (Cottini, Morganti, 2015) con la messa in atto di procedure valutative su base locale e nazionale o, quantomeno, di rilevarne la ricaduta in termini percettivi dei corsisti in merito all'implementazione dei loro repertori di conoscenze e di competenze professionalizzanti.

Come sappiamo ciò è accaduto con le SSIS, con i TFA e, in ultimo, con il FIT, creatura concepita dalla Legge 107/2015 e successivi Decreti, alla quale – stante le dichiarazioni dell'attuale Ministro dell'Istruzione e della Ricerca – si potrà a breve dedicare (parafrasando il titolo di un noto libro di Oriana Fallaci) una lettera per non essere mai nata.

Come detto, tale condizione riguarda anche il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno agli allievi con disabilità, il quale, delineato dalla Legge 249/2010 e strutturato con il D.M. 30/11/2011, sta per inaugurare un imprevisto IV ciclo nell'attesa che il Governo assuma decisioni in merito all'attuazione o allo smantellamento della già citata L.107. Ebbene, proprio nell'incertezza del decisore politico, sarebbe utile portare in evidenza alcuni dati per contribuire a ragionare meglio sui possibili futuri scenari.

In tal senso gli autori, che sono stati direttamente coinvolti nei tre cicli precedenti sia come organizzatori sia come docenti, facendo seguito a un precedente lavoro (Bocci, 2017) e assumendo come sfondo di riflessione alcune analisi acquisite dal vaglio della letteratura (Ianes, Demo, Zambotti, 2010; Ianes, 2014; d'Alonzo, Cottini, 2014; de Anna, Gaspari, Mura, 2016; Sánchez Utgé, Mazzer, Pagliara, de Anna, 2017; Bocci, 2018) presentano e discutono in questa sede alcuni dati emersi da una rilevazione ad hoc che ha riguardato le Università di Roma Tre e Cassino e del Lazio Meridionale, attraverso la quale sono stati in-

dagati una serie di aspetti che riguardano da un lato le valutazioni che i corsisti frequentanti hanno fornito in merito al format del corso, ai contenuti e alle attività effettivamente erogate (in termini di aspettative, di qualità, di rilevanza sul piano professionale, ecc...).

2. Obiettivi, metodologia e strumenti di ricerca

Si tratta di una indagine esplorativa, quali-quantitativa, i cui obiettivi concernono la rilevazione, in termini di apprezzamento dei corsisti, in merito ai seguenti aspetti: 1) la qualità del corso nella sua globalità; 2) le singole componenti (lezioni, laboratori, tirocini); 3) il format ministeriale (cfr. Tab.1); 4) la qualità dell'erogazione del corso nelle sedi di frequenza (Roma Tre-Cassino); 5) una serie di indicatori ritenuti significativi/rilevanti ai fini dell'impatto del corso sulla dimensione professionale dei corsisti.

Attività Formativa	Cfu/Ore	SSD
Insegnamenti	36/270	M-PED/03 = 20; M-PED/01 = 1; M PSI/04 = 8; IUS/09 = 3; MED/39 = 4
Laboratori	9/180	M-PED/03 = 4; M-PED/04 = 1; M PSI/04 = 2; M PSI/07 = 1; M/DEF/01 = 1
Tirocinio Diretto	6/150	Da svolgersi a scuola il Tutor dei Tirocinanti
Tirocinio indiretto	3/75	Da svolgersi per 50 ore all'Università con il Tutor Coordinatore e 25 a scuola con il Tutor dei Tirocinanti
Tirocinio TIC	3/75	Da svolgersi all'Università o a scuola con Tutor/Esperti

Tab.1- Sintesi Attività Formative del Corso di Specializzazione per il sostegno

Per quel che concerne lo strumento, ci si è avvalsi di un questionario costruito ad hoc, organizzato con le seguenti nove domande. Le chiediamo di:

1. esprimere una valutazione complessiva, in termini di soddisfazione/apprezzamento, dell'intero Corso di specializzazione per il sostegno che ha frequentato;
2. fornire una valutazione complessiva, in termini di apprezzamento, delle singole componenti del corso di specializzazione per il sostegno;
3. esprimere una valutazione, in termini di soddisfazione/apprezzamento, sul format del Corso così come è stato concepito dal Ministero;
4. esprimere una valutazione, sempre in termini di soddisfazione/apprezzamento, su come è stato erogato il corso nella sede da lei frequentata;
5. fornire una valutazione complessiva, in termini di apprezzamento, degli insegnamenti erogati dai docenti durante il Corso, in merito ai seguenti aspetti;
6. fornire una valutazione complessiva, in termini di apprezzamento, dei laboratori condotti dai docenti esperti in merito ai seguenti aspetti;
7. fornire una valutazione, in termini di apprezzamento, del Tirocinio per quel che concerne i seguenti aspetti;
8. attribuire una valutazione al fatto che durante il Corso sia stata data la possibilità ai docenti del ciclo primario e a quelli del ciclo secondario di condividere parte delle attività e di potersi confrontare;
9. esprimere una valutazione, in termini di grado di soddisfazione, in merito ad alcuni aspetti che dovrebbero aver avuto un impatto significativo sulla sua formazione a seguito della frequenza alle diverse attività proposte dal Corso di specializzazione per il sostegno.

Il questionario è stato somministrato al termine del percorso formativo, il quale è iniziato nelle due sedi a Novembre 2017 e si è concluso a Giugno 2018 con la discussione dell'esame di specializzazione.

3. Partecipanti

All'indagine hanno partecipato 107 corsisti che, nell'A.A. 2017/18 (benché il corso sia stato attivato per l'A.A. precedente) hanno frequentato le attività formative previste dal format nelle sedi di Roma Tre e di Cassino e del Lazio Meridionale.

Caratteristiche dei soggetti: il 20% erano maschi e l'80% femmine con un'età media di circa 40 anni (39 anni per i maschi e 42 per le femmine). Più della metà (il 53%) ha frequentato il corso per la scuola secondaria di secondo grado, mentre per la scuola secondaria di primo grado il 14 %, per la scuola dell'infanzia l'11% e per la scuola primaria il 21%. Un dato molto significativo del campione è quello relativo all'esperienza di insegnamento sul sostegno: solo il 5 % non aveva mai avuto esperienza di insegnamento, l'11% tra 1 e 2 anni, il 26 % tra 3 e 4 anni e ben il 58 % aveva da 5 anni e più di servizio di insegnamento sul sostegno.

4. Risultati

Riguardo l'apprezzamento del corso (domanda 1), la quasi totalità di coloro che hanno compilato il questionario ha espresso parere positivo: il 75% con "molto" e il 21% con "abbastanza". Questo dato ampiamente positivo è stato rilevato anche sulle singole attività formative previste nel corso.

L'apprezzamento del corso, nella sua realizzazione, non trova parimenti riscontro in quello riguardante l'impostazione ministeriale del corso stesso (domanda 3). La percentuale della rispo-

sta “molto” si riduce infatti al 25%. Questo dato induce a riflettere su come l'erogazione del corso da parte delle università abbia in qualche modo sopperito anche alle diverse criticità insite nel disegno ministeriale.

Un generale apprezzamento risulta anche nei dati relativi alla coerenza di contenuti e di attività didattiche rispetto alle esigenze formative dei corsisti, anche se emerge l'esigenza di entrare maggiormente nei dettagli di carattere applicativo rispetto alle specificità delle diverse disabilità.

Ulteriore dato che merita particolare attenzione riguarda quello relativo alle attività di tirocinio sia diretto, svolto a scuola, che indiretto, svolto presso l'università (Tab.2). Nonostante molti corsisti avessero alle spalle diversi anni di insegnamento sul sostegno (oltre l'80% ha più di tre anni di servizio), è emerso un forte apprezzamento sia sul piano relazionale con le figure dei tutor (coordinatore o del tirocinio), percepite come modelli di riferimento e capaci di fornire guida, sia sul piano dell'impatto sulla dimensione professionale.

Descrizione	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
I docenti tutor del tirocinio indiretto hanno offerto una guida significativa nello sviluppo del percorso progettuale	65%	26%	6%	3%
I docenti tutor del tirocinio indiretto hanno proposto riferimenti teorici in grado di orientare concretamente (in termini di rilevanza e fattibilità dei contenuti proposti) le attività da svolgere a scuola	58%	34%	7%	2%
I docenti tutor del tirocinio indiretto sono stati un modello significativo di riferimento	63%	28%	7%	3%

Sezione 1

Il docente tutor del tirocinio diretto ha favorito, agevolato e sostenuto l'esperienza di sviluppo professionale a scuola	60%	31%	7%	3%
Il docente tutor del tirocinio diretto è stato un modello significativo di riferimento (anche nella pratica della riflessività condivisa)	64%	24%	8%	3%

Tab.2 - Valutazione, in termini di apprezzamento, del Tirocinio

Anche a livello qualitativo la valutazione è positiva: le molte attestazioni da parte dei corsisti sulla validità del percorso – esempio 1: “non saprei oggi al termine di questo anno di formazione immaginarmi in classe senza il bagaglio conoscitivo ed esperienziale acquisito”; esempio 2: questo corso dovrebbe essere rivolto a tutti i docenti e non solo a quelli specializzati per il sostegno”; esempio 3: “all’inizio pensavo che 1500 ore da svolgere in un anno fossero troppe, ora so per certo che avrei voluto durasse si più per consolidare e sperimentare ulteriormente quanto studiato” – sono in netto contrasto con il possibile indirizzo che il decisore politico sembra stia optando di intraprendere, ossia di giungere al servizio con soli 24 CFU di ambito pedagogico-psicologico, antropologico e didattico e il superamento del concorso. Ciò significa anche determinare che in futuro per la scuola del ciclo secondario si possa accedere al corso di specializzazione senza abilitazione e con il solo possesso dei già citati 24 CFU i quali, come sovente accade, sono in gran parte o in toto riconosciuti per essere già stati acquisiti durante la frequenza dei corsi di laurea.

5. Conclusioni

Sul piano delle politiche istituzionali inerenti la formazione, i dati in nostro possesso invitano a investire ulteriormente in una formazione che abbia una struttura ben articolata e di congrua durata. Se prima del corso 1.500 ore sembrano molte, in uscita grazie all'acquisizione di una maggiore consapevolezza dei benefici di una formazione di altro livello finiscono agli occhi dei corsisti con sembrare addirittura poche. Un maggiore durata e una redistribuzione degli insegnamenti (come del resto si sta anche profilando per il CdL in Scienze della Formazione Primaria) può consentire anche un approfondimento sulle specifiche aree della disabilità e sulle didattiche inclusive (o speciali per l'inclusione come taluni preferiscono definirle). La distensione nella durata consentirebbe anche di valorizzare ulteriormente il tirocinio che riveste (ne abbiamo avuto ennesima conferma) un aspetto irrinunciabile, di fondamentale importanza, per l'acquisizione di quell'*habitus* professionale necessario per svolgere al meglio il ruolo di insegnante.

Riferimenti bibliografici

- D'Alonzo, L., & Cottini, L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education For Inclusion* (numero monografico), II/2.
- Bocci, F. (2017). Valorizzare il corso di formazione per la specializzazione alle attività di sostegno: l'esperienza laboratoriale di Roma Tre. In G. Domenici (ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 77-83). Roma: Armando.
- 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* (pp. 141-171). Trento: Erickson.
- Cottini, L., Morganti, A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'educazione*. Roma: Carocci.

- De Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (eds.)(2016). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2010). *Gli Insegnanti e l'Integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (ed.)(2014). Oltre l'insegnante di sostegno: cambiamenti strutturali verso la didattica inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale* (numero monografico), 13/3.
- Sánchez Utgé, M., Mazzer, M., Pagliara, S.M, & de Anna L. (2017). La formazione degli insegnanti di sostegno sulle TIC. Analisi dei prodotti multimediali del corso di specializzazione per le attività di sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V/1, 129-142.

I.4

I disturbi dello spettro dell'autismo: dagli esiti della formazione degli insegnanti alle politiche per l'inclusione

The disorders of the autism spectrum: from the outcomes of teacher training to inclusive policies

Lucia Chiappetta Cajola, Marina Chiaro, Amalia Lavinia Rizzo
Marianna Traversetti, Fabio Bocci

Università degli Studi Roma Tre

abstract

In accordo con i paradigmi internazionali (UNESCO, 2009; CoE, 2018), il MIUR ha avviato in questi anni varie iniziative di formazione degli insegnanti (L. 170/2010; MIUR, 2016) al fine di “interpretare l’inclusione come modalità quotidiana di gestione delle classi” (*ivi*, p. 38). L’Università è impegnata, dunque, nell’azione di promozione e miglioramento della qualità della formazione di insegnanti inclusivi (Chiappetta Cajola, 2013), come nel caso dell’attivazione del Master in “Didattica e Psicopedagogia dei Disturbi dello Spettro Autistico” mirato a soddisfare il diritto allo studio e all’inclusione degli allievi con tali disturbi. In relazione alla qualificazione degli insegnanti in servizio, è stata condotta una ricerca a carattere teorico-esplorativo (Lucisano, Salerno, 2012) che ha coinvolto i corsisti del citato Master, svoltosi nell’a.a. 2016/17 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre.

Al fine di valutare la proposta formativa del Master (in termini di efficacia dell’impostazione metodologico-didattica, di qualità delle lezioni in presenza/distanza e del tirocinio diretto/indiretto e della spendibilità nella pratica didattica a scuola), la ricerca ha previsto una *web-survey* costruita a partire da due dimensioni di analisi: 1. la *customer satisfaction*, intesa come percezione da parte dei corsisti della qualità della formazione (Leblanc, Nguyen, 1999; Marzo Navarro *et al.*, 2005; Zanella, 2001); 2. l’autovalutazione dei docenti rispetto alla capacità di predisporre ambienti adeguati, e in grado di facilitare l’apprendimento e la partecipazione anche degli allievi con disturbo dello spettro dell’autismo

(Bocci, 2008; Chiappetta Cajola, 2015, 2018; Cottini, 2011), dei quali si registra una presenza scolastica in forte crescita (ISTAT, 2018). Tra gli esiti della ricerca sarà significativo rilevare la ricaduta positiva della formazione sui livelli di professionalizzazione dei docenti e sulla qualità della didattica inclusiva, anche al fine di fornire ai competenti decisori informazioni utili per lo sviluppo delle politiche dell'inclusione.

According to the international paradigms (UNESCO, 2009, CoE, 2018), the Italian Ministry of Education has completed various teacher training initiatives (L.170 / 2010, MIUR, 2016) in order to "interpret the inclusion as a modality to manage daily the classes" (ibid, p.38). Therefore, the University is committed to promote and improve the inclusive quality of teaching (Chiappetta Cajola, 2013). For example, the Master in "Teaching and Psychopedagogy for Autism Spectrum Disorders" was aimed to satisfy the right and the inclusion of students with Autism who are growing in the Italian school (ISTAT, 2018). To improve the professionalism of teachers, a theoretical-exploratory research was conducted (Lucisano, Salerno, 2012) which involved the participants of the aforementioned Master's Degree, during the academic year 2016/17 at the Department of Education of Roma Tre University. In order to evaluate the training proposal of the Master (about the effectiveness of the methodological-didactic approach, the quality of the lessons in presence/on-line, the internship and the utility in the didactic practice at school), the research has foreseen a web survey built from two dimensions of analysis: 1. the customer satisfaction, as perception of the quality of training (Leblanc, Nguyen, 1999; March Navarro et al., 2005; Zanella, 2001); 2. the self-assessment of teachers about the ability to provide adequate environments, and to facilitate learning and participation of students with autism (Bocci, 2008; Chiappetta Cajola, 2015, 2018; Cottini, 2011). Among the results of the research it will be significant to note the positive impact of the training on the levels of professionalization of teachers and on the quality of education, also in order to provide usefull informations to the competent decision-makers for the development of inclusive policies.

Parole chiave: formazione degli insegnanti; autismo; didattica inclusiva; politiche per l'inclusione.

Keywords: teacher training; autism; inclusive teaching; policies to school inclusion.

1. Introduzione

Com'è noto, la formazione in servizio degli insegnanti è uno dei nodi cruciali per definire la qualità del sistema formativo e per garantirne uno sviluppo che sia in grado di fronteggiare le sfide educative che l'attualità le pone dinanzi come decisive (UNESCO, 2009; CoE, 2018). Per tale ragione è oggi quanto mai accertato che la formazione debba essere significativa, calibrata sulle reali esigenze dei docenti, essere agita nei contesti di appartenenza e avere una ricaduta effettiva sulla pratica scolastica (MIUR, 2016). In tal senso, le sfide poste alla scuola dall'inclusione di tutti e di ciascuno, sono sempre più avvertite come fondamentali per definire non solo il ruolo e la funzione degli insegnanti ma anche il senso e il significato dell'insegnare oggi nel sistema di istituzione (Chiappetta Cajola, 2013, 2018). In questa prospettiva, anche a seguito dell'evoluzione della normativa, finalizzata a rendere sempre più efficaci le risposte ai bisogni educativi di tutti gli allievi, con particolare attenzione ai "profili di funzionamento umano" (WHO, 2001, 2007, 2017) che si caratterizzano per maggiore vulnerabilità, sono stati avviati una serie di Master focalizzati su specifiche tematiche di grande rilevanza¹ indirizzati prevalentemente a insegnanti in servizio su *posto comune* e finalizzati a implementare le conoscenze e le competenze dei docenti di ogni ordine e grado in queste aree di intervento. Tali Master, scaturiti nel 2011 da un Accordo-quadro tra MIUR e Conferenza Nazionale permanente dei Presidi di Scienze della Formazione (CNPSF) e da una susseguente convenzione tra lo stesso MIUR e diverse Università italiane, hanno avuto come lo-

1 I Master attivati sono stati i seguenti: *Didattica e psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento*; *Didattica e Psicopedagogia per alunni con ADHD*; *Didattica e Psicopedagogia per alunni con disabilità sensoriali*; *Didattica e Psicopedagogia per alunni con disturbi dello spettro autistico*; *Didattica e Psicopedagogia per alunni con disabilità intellettive*; *Educazione psicomotoria inclusiva*.

ro caratteristica peculiare quella di porre in primo piano la questione pedagogico-didattica e non solo clinica dei temi affrontati, anche nell'ottica del paradigma bio-psico-sociale in via sempre più di divulgazione (WHO, 2001; D.leg.vo 66/2017), di rendere le scuole partecipi direttamente del processo formativo sia attraverso la frequentazione delle ore di tirocinio previsto (esperienze dirette) nella stessa sede di servizio, sia nella richiesta ai docenti frequentanti i Master di divenire a loro volta formatori del loro colleghi o, quantomeno, dei divulgatori facendosi vettori di attenzione sempre più diffusa e capillare delle conoscenze e delle competenze acquisite.

Nello specifico del nostro intervento, l'oggetto di analisi è la seconda edizione del Master in *Didattica e Psicopedagogia per alunni con disturbi dello spettro autistico* svolto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre. Scopo del Master – le cui attività a carattere teorico-pratico consistenti in insegnamenti e tirocini suddivisi in tre moduli, sono state erogate in modalità blended (50% in presenza e 50% a distanza) con cadenza bisettimanale per un totale di 1500 ore (60 CFU) – è stato quello di fornire *conoscenze e competenze atte all'individuazione dei segnali delle difficoltà dello spettro autistico, alla progettazione didattica, all'utilizzo di strumenti e metodologie didattiche idonei e alla valutazione nei casi di alunni con Disturbi dello Spettro Autistico in contesto scolastico*. In modo particolare, gli ambiti di intervento sono stati i seguenti: *Classificazione, criteri diagnostici e diagnosi funzionale* (MED/39); *Procedure e strumenti di valutazione e programmi di intervento psicoeducativo* (M-PSI/04); *Quadro teorico e riferimenti normativi* (IUS/09); *Pedagogia Speciale* (M-PED/03); *Pedagogia e Didattica speciale* (M-PED/03); *Didattica Speciale* (M-PED/03) differenziata per ordine e grado; *Tecnologie per la disabilità* (M-PED/03); *Autismo e Ricerca Educativa* (M-PED/03). *Esperienze Dirette a scuola*.

In questa sede, sulla scorta dell'esperienza formativa condotta, diamo conto di una ricerca finalizzata ad acquisire dati e informazioni sull'impianto formativo, sulla modalità di erogazione

e sugli esiti anche in vista di una possibile auspicata futura riattivazione di questi percorsi, i quali dal nostro punto di vista dovrebbero essere erogati sistematicamente e non per brevi periodi e dovrebbero sempre essere accompagnati da rilevazioni in merito alla loro effettiva efficacia, anche in termini di apprezzamento da parte dei docenti che ne hanno usufruito.

2. L'obiettivo, metodologia e strumenti di ricerca

L'obiettivo principale della ricerca è consistito nel valutare la proposta formativa del Master rivolto ad insegnanti in servizio rilevando, nello specifico: l'efficacia dell'impostazione metodologico-didattica; la qualità delle lezioni in presenza/distanza; la qualità del tirocinio diretto/indiretto; la spendibilità di quanto proposto dalle lezioni e nel tirocinio nella pratica didattica a scuola. La ricerca si è configurata come uno studio esplorativo (Corbetta, 2003) condotto mediante una *web-survey* implementata sulla piattaforma *Lime Survey* a disposizione del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Oltre agli item per la rilevazione dei dati ascrittivi (ordine di scuola, anni di servizio, servizio su posto comune o di sostegno), la survey proponeva una prima sezione con 8 domande chiuse relative alla valutazione complessiva del Master in un'ottica di *customer satisfaction* (Leblanc, Nguyen, 1999; Marzo Navarro *et al.*, 2005; Canella, 2001) e una seconda sezione con 11 domande chiuse in cui si chiedeva ai docenti di autovalutarsi rispetto alla capacità sviluppata a seguito del Master di predisporre ambienti adeguati, e in grado di facilitare l'apprendimento e la partecipazione anche degli allievi con disturbo dello spettro dell'autismo (Bocci, 2008; Chiappetta Cajola, 2015, 2018; Cottini, 2011). In relazione alla prima dimensione di analisi (prima sezione sulla *customer satisfaction*), dopo aver risposto a ciascuna domanda chiusa, scegliendo tra una scala di valutazione costruita sui valori *Modesta*, *Accettabile*, *Buona*, *Ottima*, i corsisti avevano la possibilità di

chiarire la propria percezione sulla qualità della formazione ricevuta indicando in forma discorsiva gli elementi essenziali che li avevano condotti a tale valutazione e anche eventuali altri commenti. Le domande della seconda sezione (sull'autovalutazione dei docenti) erano costruite su una scala da 1 a 10, in cui 1 corrispondeva a *“non so quasi niente, non saprei cosa fare”*, 6 corrispondeva a *“credo di possedere una padronanza sufficiente a questo riguardo”* e 10 corrispondeva a *“mi posso considerare un vero esperto a questo riguardo”*. La compilazione del questionario è stata effettuata dai corsisti nel periodo intercorso tra la stesura della tesi di Master e la discussione della tesi stessa e, quindi, quando la formazione poteva dirsi sostanzialmente conclusa.

3. Partecipanti

All'indagine hanno partecipato i 90 docenti che, nell'a.a. 2016/17, hanno frequentato e portato a termine la seconda edizione del Master in *“Didattica e Psicopedagogia dei disturbi dello spettro autistico”* presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'università Roma Tre.

La maggior parte dei corsisti era in servizio nella scuola primaria (54,4%), a seguire erano presenti docenti della scuola secondaria di II grado (17,8%), docenti della scuola secondaria di I grado (16,7%) e docenti della scuola dell'infanzia (11,1%).

Più della metà dei corsisti è in possesso della specializzazione per le attività di sostegno (60,0%) ed anche in servizio su posto di sostegno (58,9%).

L'85,6% è un insegnante di ruolo. La maggior parte dei corsisti (30,0%) ha un'anzianità di servizio compresa tra 5 e i 10 anni, il 21,1% tra i 10 e i 15, il 21,1% tra i 15 e i 20. Sono presenti anche insegnanti *“giovani”* (il 14,4% ha meno di 5 anni di servizio) e insegnanti *“anziani”* (il 13,3% ha più di 25 anni di servizio).

4. Risultati

La metà dei corsisti (50%) ha ritenuto *Buona* la qualità complessiva del Master, per il 36,7% la qualità è stata *Ottima*.

Questa valutazione si riferisce tanto all'impostazione metodologico-didattica (*Buona* per il 51,1% e *Ottima* per il 35,6%), quanto ai contenuti erogati (*Buoni* per il 50,0% e *Ottimi* per il 36,7%) e alle lezioni (*Buone* per il 56,7% e *Ottime* per il 35,6%).

Per quanto riguarda la qualità del tirocinio indiretto svolto presso l'università, il 46,7% dei corsisti lo ha ritenuto *Buono* e un'analoga percentuale lo ha ritenuto *Ottimo*. Il tirocinio diretto svolto a scuola è stato considerato *Buono* dal 47,8% dei corsisti e *Ottimo* dal 34,4%.

Per quanto riguarda la spendibilità a scuola degli apprendimenti del Master, il 43,3% dei corsisti l'ha valutata *Buona* e il 45,6% *Ottima*.

Tale valutazione positiva ha riguardato anche l'apporto amministrativo degli uffici considerato *Buono* dal 63,3% e *Ottimo* dal 22,2%.

Dall'analisi delle risposte della seconda sezione (aggregate per i valori 8, 9 e 10 e presentati in tabella), emerge che ben più della metà dei docenti, a seguito della frequenza del Master si autovalluta come docente in grado di affrontare "da esperto" la presenza degli allievi con disturbo dello spettro dell'autismo nella propria scuola.

Sezione 1



Tab.1. - Percentuale dei docenti che si autovalutano “esperti”
(Risposte aggregate 8,9,10; base rispondenti 90)

5. Conclusioni

La valutazione dei docenti coinvolti sia in merito alla soddisfazione generale sia alla capacità percepita al termine del corso di saper predisporre ambienti adeguati e in grado di facilitare l'apprendimento e la partecipazione anche degli allievi con disturbo dello spettro dell'autismo è *medio-alta*.

Ciò ci induce a ritenere che sia il format del Master sia l'erogazione è stata valutata positivamente in termini di efficacia dell'impostazione metodologico-didattica; della qualità delle lezioni in presenza/distanza; della qualità del tirocinio diretto/indiretto e della spendibilità nella pratica didattica a scuola.

Sul piano delle politiche istituzionali inerenti la formazione in servizio, tale risultato si pone a favore di una riattivazione di questi Master mediante un rinnovo del finanziamento ministeriale, in modo da poter sistematicamente proporre ai docenti una formazione di qualità all'interno di una idea chiara di scuola inclusiva e di formazione in servizio legata anche a pratiche di ricerca-azione.

Riferimenti bibliografici

- Bocci, F. (2008). La sindrome di Asperger. Una lettura pedagogico-speciale. In A.M. Favorini, F. Bocci, *Autismo, Scuola e Famiglia. Narrazioni, riflessioni e interventi educativo speciali* (pp. 160-184). Milano: FrancoAngeli.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione. In L. Chiappetta Cajola, A.M. Ciraci, *La didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* (pp.15-124). Roma: Armando.
- Chiappetta Cajola, L. (eds.) (2015). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2018). Organising teaching and assessment from an inclusive perspective. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17, 1, febbraio, pp. 20-27.
- CoE/Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento*.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche* (Vol.3). Bologna: Il Mulino.
- Cottini, L. (2011). *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*. Roma: Carocci.
- ISTAT (2018). *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado*. Anno scolastico 2016-2017.
- Leblanc, G., Nguyen, N. (1999). Listening to the customer's voice: examining perceived service value among business college students. *International Journal of Educational Management*, 13(4), pp. 187-198.
- Lucisano, P., Salerni, A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Marzo Navarro, M., Pedraja Iglesias, M., Rivera Torres, P. (2005). A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. *International Journal of educational management*, 19(6), pp. 505-526.
- MIUR (2016). *Piano per la formazione in servizio dei docenti 2016-2019*.
- UNESCO (2009). *Better Education for All: When We're Included Too*. Paris: UNESCO.

- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF*.
- WHO (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health for children and Youth. ICF-CY*.
- WHO (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*.
- Zanella, A. (2001). *Valutazione e modelli interpretativi di customer satisfaction: una presentazione di insieme*. Università Cattolica del Sacro Cuore, Istituto di statistica.
- D.leg.vo 66/2017. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*.

I.5

La valutazione dell'insegnamento come pratica riflessiva condivisa

Teacher appraisal as shared reflection practice

Marta De Angelis*MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca***Sergio Miranda, Rosa Vegliante***Università degli Studi di Salerno***abstract**

Il tema riguardante la valutazione dei docenti e del loro insegnamento risulta oggi, in Italia, di indubbia attualità. Numerosi sono stati, fino ad ora, i tentativi di rispondere in maniera adeguata a questa specifica esigenza. Dall'introduzione del 'merito distinto' alla fine degli anni Cinquanta, sino ai più recenti cambiamenti avvenuti in seguito alla L.107/2015, ciò che scaturisce è sicuramente un quadro complesso che presenta molteplici punti di riflessione critica. D'altro canto, la qualità dell'insegnamento viene oggi ritenuta come una delle principali variabili che influenzano gli apprendimenti degli studenti, producendo significativi effetti anche sull'efficacia delle politiche educative di un Paese.

Partendo da queste premesse, il contributo propone un approfondimento delle attuali pratiche di valutazione rivolte agli insegnanti affinché emerga una riflessione personale e collettiva su questa tematica che possa tradursi, poi, in buone pratiche utilizzate da tutti gli operatori scolastici. L'importante ruolo attribuito al processo di valutazione è considerato in chiave di sviluppo professionale: la valutazione formativa, infatti, non ha come principale scopo quello di attribuire 'premi' e 'sanzioni', ma si pone l'obiettivo di avviare percorsi riflessivi sui punti di forza e di debolezza delle azioni educativo-didattiche, in un'ottica sia individuale che di sistema.

A nostro avviso, la professionalizzazione degli insegnanti richiede un personale sforzo di analisi da parte dei docenti sulle pratiche lavorative messe in atto, al fine di meglio definire e sostenere la propria identità professionale. È solo restituendo la valutazione degli insegnanti anche agli insegnanti che può es-

sere possibile introdurre forme di valutazione che accolgano il favore positivo dei diretti interessati, mediante l'accrescimento delle proprie competenze professionali ed, *in primis*, di quelle riflessive e di ricerca, ritenute tappa obbligatoria da cui partire per impostare percorsi di natura valutativa.

Over the last decades, in Italy, teachers' evaluation is a topic of high relevance. Until today, numerous attempts have been made to respond adequately to this specific need. From the introduction of the 'distinguished merit' at the end of the Fifties, up to the most recent changes that took place following the L.107 / 2015, what emerges is certainly a complex frame that presents multiple points of critical reflection. In fact, the quality of teaching is now considered as one of the main variables that influence students' learning, producing significant effects also on the effectiveness of a country's educational policies. Starting from these premises, the contribution proposes a deepening of the current teachers' evaluation practices, in order that a personal and collective reflection emerges on this issue by all school operators. The important role attributed to the evaluation process is considered in terms of professional development: training assessment, in fact, does not have as its main purpose to assign 'prizes' and 'sanctions', but aims to start reflective paths on strengths and weaknesses of educational-didactic actions, both from an individual and a system perspective. In our opinion, the professionalization of teachers requires a personal effort of analysis by the teachers on their work practices, in order to better define and sustain their professional identity. It's only by returning the evaluation of teachers also to teachers that can be it is possible to introduce forms of evaluation that welcome the positive favor of those directly involved, through the enhancement of their professional skills and, above all, the reflexive and research ones, considered mandatory step from which to set up evaluative pathways.

Parole chiave: qualità dell'insegnamento; auto/valutazione; riflessività; professionalizzazione.

Keywords: teaching quality; self-appraisal; reflexivity; professionalism.

1. Introduzione

La centralità che gli insegnanti assumono nel contribuire alla qualità degli apprendimenti degli alunni è oggi confermata da diverse evidenze empiriche (Darling-Hammond & Bransford 2005; Hattie, 2012; Calvani, 2012). A tale centralità non pare corrispondere, però, un ruolo altrettanto importante nei processi decisionali riguardanti tale professionalità, tra cui la valutazione dell'agire didattico. Eppure già Dewey, nel 1929, ne «Le fonti di una scienza dell'educazione», suggerisce di evitare che agli insegnanti venga assegnata la funzione prevalente di *canali di ricezione e di trasmissione*, e mai di propulsori di ricerca e di innovazione. Ciò è vero per l'intero ambito delle scienze empiriche in educazione, compreso quello docimologico.

Il mancato coinvolgimento dei docenti nella ricerca educativa, infatti, rischia di annullarne le ricadute nelle pratiche didattiche, dato che questi ultimi non riescono ad attribuirvi il necessario valore ed il giusto significato. Ciò è confermato dalla *storia valutativa* concernente il tentativo, nel nostro Paese, di elaborare un sistema condiviso di valutazione del merito degli insegnanti. Dall'introduzione del "merito distinto" alla fine degli anni Cinquanta, ad opera dell'allora Ministro Aldo Moro, sino ai recenti cambiamenti avvenuti in seguito alla L.107/2015, ciò che scaturisce è sicuramente un quadro complesso che presenta molteplici punti di riflessione critica¹.

Le esperienze valutative che si sono succedute negli anni, infatti, mancano di una visione globale riguardo quale idea di scuola e di valutazione sostenere, privilegiando a volte modelli di tipo rendicontativo, legati ad incentivi economici, altre volte modelli formativi maggiormente orientati allo sviluppo profes-

1 Per un approfondimento sull'argomento si rimanda a A.M. Notti, M. De Angelis, "La valutazione degli insegnanti in Italia: problematiche attuali e prospettive future di ricerca", *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXIV, 9/2018, pp. 1-11.

sionale e al miglioramento dell'intera istituzione scolastica. Da Berlinguer a Gelmini, fino ad arrivare alle ultime vicende politiche, abbiamo assistito ad un fallimento dei tentativi di valutazione degli insegnanti ed ad una mancata chiarezza su quale modello utilizzare per compierla (Lucisano & Corsini, 2015).

Per dirla con le parole di Previtali, «si potrebbe facilmente ipotizzare una sindrome italiota della valutazione dei docenti, una specie di coazione ossessiva a ripetere sperimentazioni che hanno le giuste condizioni per non portare a nessun risultato, permettendo al sistema di mantenersi costantemente in una patologia cronica in cui non si scontenta nessuno e nessuno è contento» (Previtali, 2012, p. 90).

2. Per un'idea di valutazione condivisa

Date queste premesse, appare doveroso e di necessaria urgenza riuscire a coinvolgere i docenti nella formulazione ed elaborazione di tali esperienze valutative, pena la mancata realizzazione e riuscita di queste iniziative. In Italia, «l'unica strada percorribile per poter procedere ad una valutazione degli insegnanti che non sia destinata al fallimento e sia costellata di timori e riserve, pare essere una valutazione progettata e costruita con i docenti stessi» (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014, p. 247). Sembra opportuno riflettere, dunque, su quali siano le modalità più idonee per valutare e sostenere la professionalità degli insegnanti, partendo da quelle che sono le loro convinzioni ed opinioni.

In relazione alle modalità di valutazione, nella terza indagine condotta dall'Istituto IARD nel 2008 su un campione di 4000 docenti, le tecniche maggiormente quotate per la valutazione degli insegnanti di scuola primaria risultano essere le seguenti: autovalutazione di un gruppo di docenti (53,9%); autovalutazione del singolo docente (52,4%); questionario agli studenti (44,8%); osservazione sistematica da parte del dirigente scolastico (44,1%). Contrarietà è manifestata per la valutazione in base

ai risultati dei test degli apprendimenti e per la valutazione di un ente esterno o di esperti esterni (Gasperoni, 2010, p. 350). Questi dati debbono essere presi in considerazione prima di attuare qualsivoglia forma di valutazione e rendicontazione dell'operato degli insegnanti. L'insegnante, dal suo punto di vista privilegiato, riesce infatti a vedere e a comprendere cose che un osservatore esterno non riesce né a vedere né a comprendere (MacBeath & McGlynn, 2002).

L'autovalutazione, in tutte le sue forme, rimane un prerequisito essenziale per ogni rendicontazione esterna che voglia ritenersi davvero efficace (Carnoy et al., 2003). Non sono rari, infatti, casi in cui pratiche di valutazione esterna sono state ostacolate dagli attori interni alla scuola per aver intravisto in quest'ultima una minaccia personale ed una forma di selezione che poco rispetta i principi di equità previsti dal sistema educativo. Probabilmente perché «i professionisti dell'educazione, come gli insegnanti, possono contestare l'esperienza e la metodologia degli esperti della valutazione, quando si ritengono i migliori conoscitori di ciò che succede nelle classi» (Scheerens, 2011, p. 75).

Il coinvolgimento degli insegnanti nel processo valutativo, inoltre, consentirebbe di sostenere una visione orientata al miglioramento e allo sviluppo delle proprie competenze professionali, in quanto permetterebbe di effettuare un bilancio personale delle proprie pratiche lavorative. Il feedback scaturito, a nostro avviso, dovrebbe essere rivolto essenzialmente all'acquisizione di una maggiore consapevolezza, da parte dei docenti, dei propri punti di forza e di debolezza al fine di migliorare anche le pratiche messe in atto in classe con gli studenti. In Europa, però, la valutazione degli insegnanti in servizio non è sempre utilizzata per esaminare i bisogni di uno sviluppo professionale, ed in Italia non è mai utilizzata a tale scopo (Commissione Europea/EA-CEA/Eurydice 2018). Al bonus premiale previsto dalla Legge 107/2015, difatti, non corrispondono reali azioni di miglioramento né una riflessione da parte dei docenti su quello che è il proprio agito scolastico: il rischio è che in questo modo non vi

sia una reale ricaduta sulle pratiche didattiche a partire dalla propria valutazione.

Per quanto riguarda il riconoscimento del merito a seguito delle procedure valutative, appare una frattura tra i diversi paesi europei: la metà dei sistemi d'istruzione ha un sistema di progressione basato su una struttura di carriera multilivello, mentre la metà di essi (tra cui l'Italia) ha una struttura di carriera piatta in cui gli insegnanti non possono passare a livelli di carriera superiori (*Ivi*).

La *vecchia* progressione economica basata unicamente sull'anzianità non sembra più essere adeguata nel riconoscere e valorizzare le competenze e le esperienze professionali di ogni singolo docente. Tra i neoassunti italiani, le proposte di avanzamento di carriera che sembrano raccogliere maggiori consensi riguardano una differenziazione basata su un diverso impegno nell'insegnamento, che premia chi si occupa di particolari bisogni educativi degli alunni o svolge ulteriori attività di insegnamento rispetto a quelle previste per contratto (67,8% di consensi), ed una differenziazione basata sull'assunzione di responsabilità organizzative nella scuola (62,9%) (Gianferrari 2009).

Probabilmente occorrerebbe prendere in considerazione l'idea di introdurre, in futuro, diversi livelli di avanzamento stipendiale ai quali accedere dopo un'opportuna valutazione sia interna che esterna (come accade già in Inghilterra). Il premio *una tantum* non appare, secondo gli insegnanti, un'incentivazione sufficiente a sorreggere permanentemente la tensione verso il miglioramento professionale (Associazione TREEELLE - Fondazione Per La Scuola, 2011).

3. Autovalutazione e riflessività

Nel precedente paragrafo ci siamo soffermati sulle ricadute positive che processi di autovalutazione possono avere nelle pratiche didattiche, e sull'importanza delle finalità possedute da queste

pratiche valutative. L'utilizzo di tali tecniche potrebbe costituire un reale punto di incontro tra le esigenze di rendicontazione che investono oggi il mondo della scuola e le esigenze di valorizzazione del ruolo degli insegnanti.

Ad ogni modo, l'utilizzo di strategie di autovalutazione richiede, per non costituire unicamente un ulteriore impegno burocratico, non solo che gli insegnanti attribuiscono ad esse un valore positivo (Andrade & Valtcheva, 2009), ma anche che vengano coinvolte in maniera diretta le proprie competenze riflessive (Pollard 2014). Ciò mette in luce un legame importante, quello tra la valutazione dell'insegnamento e l'esercizio delle competenze riflessive.

L'importanza attribuita alle competenze di natura riflessiva e di ricerca trovano la loro matrice concettuale già nel pensiero di Dewey (1929) in relazione all'«insegnante investigatore» e, successivamente, in quello di «insegnante ricercatore» di Stenhouse (1975), fino ad arrivare alla definizione di «professionista riflessivo» di Schön (1983), riferita non solo alla categoria degli insegnanti ma a tutte quelle categorie professionali che si trovano a dover risolvere, nell'esercizio della propria pratica professionale, situazioni problematiche caratterizzate da incertezza e indeterminazione, passando dalla *razionalità tecnica* alla *riflessione in azione*.

Si tratta, insomma, di protrarre «quello stato di dubbio che stimola ad una completa ricerca, in modo da non accettare un'idea o asserire positivamente una credenza finché non si siano trovate fondate ragioni per giustificarla» (Dewey, 1933, p. 76), passando dalla condizione di «ricercatore riflessivo ingenuo» a quella di «ricercatore riflessivo esperto» (Mortari, 2013, p. 31) e abbandonando l'episodicità della propria azione di riflessione e ricerca per sistematizzare, in maniera scientifica, l'elaborazione delle proprie esperienze educative.

A partire da questa capacità riflessiva, investigativa dell'insegnante, prende avvio la strutturazione della sua professionalità, configurandosi come la continua ricerca di soluzioni pertinenti in grado di generare cambiamento e innovazione (Capperucci &

Piccioli, 2015). La competenza riflessiva, intesa come «[...] una forma di azione che interpreta e traduce in condotta agita una dimensione che innerva l'identità professionale dell'insegnante, qualificata da consapevolezza di sé, ricostruzione ininterrotta della propria professionalità, rilettura costante della medesima in riferimento alle trasformazioni del contesto e agli obiettivi dell'attività formativa» (Viganò, 2005, p. VIII), diviene tappa obbligatoria da cui partire per impostare percorsi di natura valutativa sia a livello dei singoli attori che a livello di sistema delle istituzioni scolastiche.

Per poter mettere in atto un efficace processo di valutazione c'è bisogno, innanzitutto, che i docenti ricerchino soluzioni, riflettano e si confrontino con se stessi e con gli altri, trasformandosi da mero *oggetto* di giudizio a *soggetto* riflessivo e critico del proprio agire lavorativo e professionale.

Le finalità attribuite al processo di valutazione debbono essere considerate obbligatoriamente in chiave di sviluppo professionale: la valutazione formativa, infatti, non ha come principale scopo quello di attribuire 'premi' e 'sanzioni', ma si pone l'obiettivo di avviare percorsi riflessivi sui punti di forza e di debolezza delle azioni educativo-didattiche, in un'ottica sia individuale che di sistema.

È a partire da questa capacità critico-riflessiva che può prendere avvio un'efficace e proficua valutazione formativa e condivisa della professionalità dell'insegnante.

Riferimenti bibliografici

- Andrade, H., Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through Self-assessment. *Theory Into Practice*, 48, pp. 12-19.
- Associazione TREELLE - Fondazione Per la Scuola (2011). *VALORIZZA. Un approccio reputazionale per la valutazione degli insegnanti. Come identificare e premiare gli insegnanti maggiormente apprezzati e rispettati per le loro abilità professionali nel contesto di ogni scuola*, http://www.treelle.org/files/III/Valorizza_italiano.pdf (consultato settembre 2018).

- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Capperucci, D., Piccioli, M. (2015). *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*. Milano: Franco Angeli.
- Carnoy, M., Elomore, R., Siskin, L. (Eds)(2003). *The new Accountability. High Schools and High-stakes Testing*. New York-London: Routledge Falmer.
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe, Progression and Support*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Darling-Hammond L., Bransford J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*, tr. it. di M. Tioli Gabrieli e L. Borelli. Firenze: La Nuova Italia, 1984.
- Dewey, J. (1933). *Come pensiamo*, tr. it. di A. Guccione Monroy. Firenze: La Nuova Italia, 1961.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014). *La valutazione della scuola. A cosa serve e perché è necessaria all'Italia*. Roma-Bari: Laterza.
- Gasperoni, G. (2010). La valutazione dell'insegnamento. In A. Cavalli, G. Argentin (Eds.), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola: terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Gianferrari, L. (2009). Profilo professionale e competenze dei docenti neoassunti. Esiti di una ricerca interregionale (Emilia Romagna-Piemonte-Puglia) a.s. 2007/08. *FGA Working Paper*, 10, 1.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Lucisano, P., Corsini, C. (2015). Docenti e valutazione di scuole e insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VIII, 15, dicembre, pp. 99-100.
- McBeath, J., McGlynn, A. (2002). *L'autovalutazione nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*, tr. it. di M.A. Scalise. Trento: Erickson, 2006.
- Mortari, L. (2013). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Notti, A.M., De Angelis, M. (2018). La valutazione degli insegnanti in Italia: problematicità attuali e prospettive future di ricerca. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXIV, 9, pp.1-11.

Sezione 1

- Pollard, A. (2014). *Reflective teaching in school*. London: Bloomsbury.
- Previtali, D. (2012). *Come valutare i docenti?* Brescia: La Scuola.
- Scheerens, J. (2011). Valutazione scolastica interna ed esterna. In J. Scheerens, S. Mosca, R. Bolletta (eds.), *Valutare per gestire la scuola. Governance, leadership e qualità educativa* (p. 75). Milano-Torino. Bruno Mondadori.
- Schön, D.A., (1983). *Il professionista riflessivo*, trad.it. di A. Barbanente. Bari: Dedalo 1993.
- Stenhouse, L., (1975). *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*, tr. it. di C. Angelini. Roma: Armando, 1977.
- Viganò, R. (2005). Prefazione. In K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante.*, Milano: Vita e Pensiero.

I.6

Progetto regionale “Lombardia in gioco: a scuola di sport” a supporto dell’educazione motoria nelle scuole primarie**Regional project “Lombardia in gioco: a scuola di sport” for promoting physical education in primary school****Francesco Casolo***Università Cattolica del Sacro Cuore***abstract**

Negli anni scolastici 2015-2016, 2016-2017 e 2017-2018 la Regione Lombardia ha incaricato il CONI Regionale di coordinare e gestire un progetto per l’implementazione dell’educazione fisica nella scuola primaria al fine di favorire, in relazione all’età, lo sviluppo nei bambini di quattro aree fondamentali: morfologico-funzionale, affettiva, cognitiva e sociale. Questo progetto dal nome “Lombardia in gioco: a scuola di sport”, attivo anche per il corrente anno scolastico, ha visto l’Università Cattolica nel ruolo di capofila e di coordinamento di 5 Università Lombarde che hanno operato in sinergia per formare degli esperti e per monitorare tutti gli attori del progetto. Questi i numeri relativi all’a.s.2017-2018: Bambini 111.638 di cui 3822 disabili, Genitori c.a.189.000, Classi 5307, Istituti scolastici 234, Dirigenti Scolastici 222, Esperti 381, Docenti universitari 14. Il processo di implementazione dell’educazione motoria si è realizzato attraverso l’intervento di esperti laureati in Scienze motorie e sportive che hanno affiancato il maestro durante le ore curricolari di educazione fisica per supportarlo nell’impostazione e nella conduzione di 20 lezioni del calendario scolastico. La formazione degli esperti è avvenuta presso le sedi universitarie lombarde attraverso l’articolazione di moduli formativi riguardanti gli aspetti della didattica delle attività motorie nel periodo 6-11 anni e il monitoraggio. Questo contributo intende fornire i dati relativi agli esiti e alla valutazione complessiva di tutte le componenti dell’intero progetto: bambini, genitori, dirigenti scolastici e insegnanti.

In the years 2015-2016, 2016-2017 and 2017-2018 the Regional Italian National Olympic Committee (CONI) has been designated by the Lombardy Region to coordinate and manage a project focused on the implementation of physical education (PE) in primary school children in order to promote the development of four critical areas: morphological-functional, affective, cognitive and social. This project named “Lombardia in gioco: una scuola di sport”, running also in the current school year i.e. 2018-2019, has seen the Catholic University of Milan acting as a leader and coordinator of five major Lombardian universities, which have in turn worked synergistically for the training of the experts and for the monitoring of all the actors of this educational intervention. These are the numbers regarding the involvement in 2017-2018: 111.638 children, of which 3822 disabled, 189.000 parents, 5307 school classes, 234 educational institutions, 222 school principals, 381 trained experts, 14 university professors. The PE implementation project was accomplished through the intervention of experienced and trained Motor and Sport Sciences graduates who supported and assisted the teachers during twenty curricular PE hours within a school year. The training of the experts was carried out by the same Lombardian Universities through theoretical and practical training modules concerning the teaching and didactics of motor and sport activities during the developmental years i.e. 6-to-11 years, and the monitoring procedures. This contribution aims at providing some data regarding the outcomes and the overall evaluation of the main components of the entire project: children, parents, school principals and teachers.

Parole chiave: educazione motoria; Advocacy; valutazione di sistema.

Keywords: physical education; advocacy; system evaluation.

1. Introduzione

“Le attività di movimento promuovono il benessere della persona, la sua salute fisica e mentale, prevengono le malattie, promuovono le relazioni sociali e la qualità della vita, producono benefici economici e contribuiscono alla sostenibilità ambientale. Le comunità, che per migliorare la salute promuovono l’attività fisica, possono ottenere molti di questi benefici offrendo una serie di opportunità facilmente accessibili nei diversi contesti di vita e di lavoro e per tutte le fasce d’età”¹. Negli anni scolastici 2015-2016, 2016-2017 e 2017-2018 la Regione Lombardia ha incaricato il CONI Regionale di coordinare e gestire un progetto per l’implementazione dell’educazione fisica nella scuola primaria al fine di favorire, in relazione all’età, lo sviluppo nei bambini di quattro aree fondamentali: morfologico-funzionale, affettiva, cognitiva e sociale. Il progetto “Lombardia in gioco: a scuola di sport” si è realizzato grazie a una vera e propria azione di advocacy² o chiamata all’azione di un insieme di azioni coordinate individuali e sociali di supporto alle politiche locali volte ad ottenere consenso sociale per un particolare obiettivo o programma di salute. Gli enti che hanno collaborato al progetto sono stati: Regione Lombardia, Comitato Regionale Lombardo del CONI, Ufficio Scolastico Regionale Lombardo, le 5 Università Lombarde (Unicattolica, Unimi, UniBs, UniPv e UniInsubria), l’Ass. Regionale dei Comuni Lombardi e il Comitato Paralimpico Regionale. Attivo anche per il corrente anno scolastico, il progetto ha coinvolto l’Università Cattolica nel ruolo di capofila e di coordinamento di 5 Università Lombarde che hanno operato in sinergia per formare degli esperti e per monitorare tutti gli attori del progetto. Questi i numeri relativi all’a.s.2017-2018: Bambini 111.638 di cui 3822 disabili, Genitori c.a.189.000, Classi 5307,

1 *The Toronto Charter for Physical Activity: A Global Call to Action* (2010).

2 WHO Health Promotion Glossary, 1998.

Istituti scolastici 234, Dirigenti Scolastici 222, Esperti 381, Docenti universitari 14. Il progetto si è realizzato attraverso l'intervento di esperti laureati in Scienze motorie e sportive che hanno affiancato i maestri durante le ore curricolari di educazione fisica per supportarli nell'impostazione e nella conduzione di 20 lezioni del calendario scolastico. Ad integrazione e in sinergia i maestri erano tenuti a proseguire l'intervento motorio-educativo nella seconda ora settimanale portando a 40 il numero delle lezioni dedicate. La formazione degli esperti e dei supervisori è avvenuta presso le sedi universitarie lombarde attraverso l'articolazione di moduli formativi riguardanti le indicazioni ministeriali, gli obiettivi specifici di apprendimento, le unità didattiche e gli aspetti della didattica delle attività motorie nel periodo 6-11 anni con una attenzione particolare alla variabilità della pratica e ai giochi cooperativi.

2. Materiali e metodi

L'analisi dei parametri antropometrici ha riguardato la misurazione dell'altezza e del peso per poter calcolare l'indice di massa corporea ($BMI = \text{kg}/\text{m}^2$) e poter classificare i bambini, in base al sesso e all'età, in una situazione di normalità ponderale, di sottopeso, sovrappeso o di obesità. In aggiunta sono state misurate a) la massima potenza aerobica (Fitness cardio-respiratoria) attraverso la performance dei bambini in un test di camminata (6MWT) 6 Minute Walking Test (Li, 2005); b) la forza muscolare attraverso un test da campo, lo Standing Broad Jump (SBJ) o salto in lungo da fermo (Artero, 2011); c) le qualità di destrezza (Motor fitness) attraverso lo Shuttle Run Test (SRT) 4×10 m (Artero, 2011). In aggiunta sono stati misurati: d) l'attività fisica spontanea tramite il questionario PDPAR (Weston, 1997) che analizza tipo, frequenza, durata e intensità delle attività motorie svolte e frequenza e durata dei tempi di sedentarietà, prendendo in considerazione il giorno precedente la compilazione; e) la scala

di autoefficacia scolastica (Caprara, 2001), che consente di misurare le convinzioni che i bambini hanno riguardo alle loro capacità di studio, motivazione e supporto al proprio apprendimento e individuare modalità di studio che lo favoriscano; e) il livello di gradimento individuale verso l'attività motoria attraverso il questionario PACES-It (versione italiana di Carraro et al., 2008). A completamento del progetto è stato inserito anche un monitoraggio di sistema ove, attraverso semplici questionari in parte a risposta multipla e in parte a risposta aperta abbiamo raccolto i pareri e le informazioni di ritorno da Maestri, Genitori e Dirigenti scolastici. I questionari sono stati somministrati utilizzando un modulo di Google Drive, inviato alle famiglie o ai dirigenti scolastici e alle insegnanti sotto forma di link che ha ricondotto al questionario di competenza. Ogni soggetto in questo modo ha compilato il proprio questionario in condizione di assoluta privacy. Ogni risposta è stata raccolta su di un file Excel correlato al questionario, permettendo di monitorare in tempo reale l'andamento delle risposte.

3. Risultati

Confrontando i valori di BMI³ della popolazione totale (M+F) con i valori pubblicati da Cole (2000) è emerso che complessivamente il 66% del campione è risultato normopeso (NW), il 18% in sovrappeso (OW), il 6% obeso (OB) e il 10% sottopeso (UW). Per poter analizzare le variazioni antropometriche, il BMI è stato normalizzato nel BMI Z-Score ((BMI Z-Score=BMI-MEDIA)/DS), calcolato per sesso e per età. Confrontando i valori del 6MWT con i valori normativi di Lammers (2008), per età, è emerso che complessivamente il 91% del cam-

3 BMI = Body Mass Index o Indice di massa corporea. Si calcola: peso in kg/altezza in m².

pione è risultato avere valori superiori alla media. Confrontando i valori dello SBJ con i valori normativi di Roriz De Oliveira (2014), per sesso ed età, è emerso che complessivamente più della metà del campione è risultato avere valori superiori alla media. Confrontando i valori del 4 × 10 m SRT con i valori normativi di Roriz De Oliveira (2014), per sesso ed età, è emerso che complessivamente circa metà del campione è risultato avere valori pari o superiori alla media. Nella popolazione totale è stato osservato un miglioramento generale medio delle abilità motorie del 5,94%, nello specifico del 5,03% per il 6MWT, del 6,71% per lo SBJ e del 6,07% per il 4x10m SRT. Tutti i parametri si modificano linearmente al variare dell'età. In riguardo al PDPAR i bambini lombardi presentano tempi di sedentarietà molto elevati, arrivando alle 5 ore nelle ore post-scolastiche e superando le 2 ore massime consigliate dalle attuali linee guida (Tremblay, 2011). Confrontando i livelli di attività fisica (MVPA) con quelli ad oggi consigliati dalle linee guida internazionali (WHO, 2010), i bambini mediamente non raggiungono i 60 minuti di attività moderata e vigorosa raccomandati (52%), ma superano i 20 minuti di sola attività vigorosa (41%). Nella valutazione dei risultati derivanti dalla scala di auto-efficacia scolastica si evince una notevole linearità nella sicurezza percepita in relazione agli item proposti. Gli alunni sono nella media positivamente orientati all'assolvimento dei compiti proposti. Gli item e le risposte risultano omogenee e correlati tra loro e con il punteggio totale (organizzazione/programmazione, focus attentivo, aspettative insegnanti/genitori). I coefficienti di attendibilità delle risposte sono rispettati e favorevolmente associati al normale sviluppo di un discente tra i 6 e i 10 anni. Anche il questionario di gradimento dell'attività motoria PACES-It rivela omogeneità e attendibilità delle risposte in riferimento alle aree di divertimento e piacevolezza dell'attività praticata. A tutte le età, un'adeguata attività fisica (in termini di quantità, qualità e intensità) è stata dimostrata essere in grado di apportare benefici fisiologici e psicologici. Una delle principali cause della significa-

tiva diminuzione della diffusione della pratica sportiva e di attività fisico-motoria, nell'adolescenza e nell'infanzia, è il basso livello motivazionale. Per questo è importante escogitare interventi atti a coinvolgere gli alunni, inclusivamente, con il gioco e l'attività motoria. Sui questionari di gradimento del 2017-2018 rivolti alle figure di sistema è emerso che i genitori (N= 11.027), insegnanti (N= 1442) e insegnanti di sostegno (201) hanno risposto al questionario informatico in maniera decisamente positiva con risultati che superano l'80% del gradimento medio generale. Parimenti si sono dimostrati i dirigenti scolastici (74% della totalità degli aderenti, N= 125), che hanno risposto al questionario di gradimento informatico con interesse, confidando nella loro futura partecipazione e nelle potenzialità di eventuali riproposizioni.

4. Conclusioni

In pieno accordo con le attuali linee programmatiche del Ministero della Pubblica Istruzione, il progetto "Lombardia in gioco: a scuola di sport" conferma l'opportunità e l'efficacia dell'inserimento del laureato in Scienze Motorie nel contesto della scuola primaria Italiana per promuovere le attività motorie. Un programma di educazione fisica condotto da specialisti permette di migliorare le qualità motorie dei bambini, più di un intervento non qualificato. Tale efficacia viene attestata dagli esiti che emergono dal triennio 2015-2018 di questo progetto e che possono essere così riassunti: a) un miglioramento medio del 6% delle qualità motorie dei bambini (fitness cardio-respiratoria, forza muscolare e qualità di destrezza; b) l'efficacia di una didattica basata sulla variabilità della pratica, sull'enjoyment e sui giochi cooperativi; c) il gradimento di tutte le componenti del sistema: bambini, insegnanti, genitori e dirigenti scolastici.

Riferimenti bibliografici

- Artero, E.G., España-Romero, V., Castro-Piñero, J., Ortega, F.B., Suni, J., Castillo-Garzon, M.J., Ruiz, J.R. (2011). Reliability of field-based fitness tests in youth. *Int J Sports Med.*, 32(3), pp. 159-69.
- Caprara, G.V. (2001). *La valutazione dell'autoefficacia*. Trento: Erickson.
- Carraro, A. (2008). ProQuest Social Sciences Premium Collection. *Soc Behav Pers* 36, 7.
- Cole, T.J., Bellizzi, M.C., Flegal, K.M., Dietz, W.H. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. *BMJ*, 320(7244), pp. 1240-3.
- Lammers, A.E., Hislop, A.A., Flynn, Y., Haworth, S.G. (2008). The 6-minute walk test: normal values for children of 4-11 years of age. *Arch Dis Child*, 93(6), pp. 464-8.
- Li Am, Yin, J., Yu, C.C., Tsang, T., So, H.K., Wong, E., Chan, D., Hon, E.K., Sung, R. (2005). The six-minute walk test in healthy children: reliability and validity. *Eur Respir J.*, 25(6), pp. 1057-60.
- Roriz De Oliveira, M.S., Seabra, A., Freitas, D., Eisenmann, J.C., Maia, J. (2014). Physical fitness percentile charts for children aged 6-10 from Portugal. *J Sports Med Phys Fitness*, 54(6), pp. 780-92.
- Tremblay, M.S., Leblanc, A.G., Janssen, I., Kho, M.E., Hicks, A., Murumets, K., Colley, R.C., Duggan, M. (2011). Canadian sedentary behaviour guidelines for children and youth. *Appl Physiol Nutr Metab.*, 36(1)pp. 59-64; pp. 65-71.
- Weston, A.T.1, Petosa, R., Pate, R.R. (1997). Validation of an instrument for measurement of physical activity in youth. *Med Sci Sports Exerc.*, 29(1), pp. 138-43.
- World Health Organization (WHO) (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. Technical Report Series. Geneva: Switzerland.

I.7

Sperimentazione di un modello adattativo multilivello per la misura delle abilità in matematica degli studenti del grado 10 nelle rilevazioni su larga scala

Experimentation of an adaptive multistage model or the measurement of math skills of grade 10 students in large scale surveys

Emanuela Botta

Università degli Studi di Roma, La Sapienza

abstract

L'obiettivo della ricerca di dottorato presentata in questo articolo è quello di realizzare una prova adattativa multilivello (MST) per la misura delle abilità in matematica degli studenti del grado 10, seconda secondaria di secondo grado. Il modello di prova che si vuole realizzare viene illustrato e confrontato con sia con i modelli lineari sia con i modelli adattativi classici. Si presentano inoltre i passaggi fondamentali necessari alla realizzazione e alla messa in campo di una prova di questo tipo, descrivendo le analisi effettuate sui dati nelle varie fasi di lavoro e i loro risultati. Le analisi effettuate confermano l'efficacia del modello.

The aim of the phd research presented in this article is to perform a multistage adaptive test (MST) for the measurement of the mathematical skills of the students of grade 10. The test model to be implemented is illustrated and compared with both linear test and classic adaptive test. Furthermore, the fundamental steps necessary for the construction and implementation of a MST test are presented, describing the analyzes carried out on the data in the various work phases and their results. The results confirm the effectiveness of the model.

Parole chiave: prove adattative; prove adattative multilivello; abilità in matematica; analisi fattoriale; MST, funzione informativa.

Keywords: adaptive tests; multistage adaptive tests; mathematical skills; factor analysis; MST, information function.

1. Introduzione

I test adattativi hanno cominciato a diffondersi, anche su larga scala, allo scopo di fare fronte ad alcune criticità emerse con l'uso dei classici test lineari a forma fissa, in cui ogni studente affronta la stessa prova, costituita dal medesimo insieme di item. Nella progettazione di prove finalizzate a stimare le abilità di un'intera popolazione o di un ampio campione i soggetti coprono un ampio intervallo del continuo dell'abilità, la prova dovrebbe dunque misurare l'abilità in uno spettro di risultati largo e dovrebbe essere sensibile a guadagni educativi piccoli ma significativi. Questi due bisogni sono soddisfatti al meglio dai test adattativi, che adeguano la difficoltà di una prova al rendimento dello studente durante lo svolgimento della prova stessa (Hambleton, Zaal & Pieters, 1991; Sands, Waters & McBride, 1997; Sireci, 2004; Wainer, 2000). È però opportuno osservare che tali strumenti non sono progettati per diagnosticare da soli punti di forza e di debolezza in relazione a un dato costruito. La valutazione diagnostica dovrebbe basarsi su ulteriori elementi quali l'insieme delle valutazioni effettuate in classe, i compiti a casa, l'osservazione in classe. Modelli di questo tipo si adattano inoltre alla misura delle abilità degli studenti per scopi di valutazione di sistema e di rendicontazione (Weiss, 1985, Weiss & Kingsbury, 1984, Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991). I punteggi degli studenti nelle prove, rispetto ai diversi costrutti di interesse, possono infatti essere aggregati e sintetizzati per fornire indicatori significativi ad esempio a livello di classe o di scuola. Si osserva che l'adozione di modelli simili è avvenuta prevalentemente in quei paesi che hanno inteso assegnare alla valutazione su larga scala un valore pedagogico, volendo fornire sia gli elementi necessari per la valutazione di sistema che uno strumento per sostenere i docenti nell'analisi dei livelli di abilità dei singoli studenti o dei gruppi classe (Wandall, 2009).

2. Test lineari e test adattativi

In generale i test adattativi computerizzati (CAT, *Computer Adaptive Testing*) sono i più adeguati in situazioni in cui l'intervallo della abilità da stimare risulta essere molto ampio e vi è la necessità di una grande precisione della misura. Il CAT è un modello di somministrazione della prova che utilizza le potenzialità di elaborazione offerte dal computer per selezionare gli item da sottoporre agli studenti. Il software infatti seleziona gli item da somministrare a un determinato candidato in base alla competenza del candidato stesso. A differenza dei test tradizionali in cui tutti i soggetti sostengono un'unica prova, il computer adatta la prova a ciascun candidato. La personalizzazione si ottiene tenendo traccia delle prestazioni del soggetto in ciascun item della prova e utilizzando queste informazioni per selezionare l'item successivo da somministrare. I test adattivi *computer-based* inoltre consentono di ridurre la durata della prova senza perdere informazioni sulla competenza dello studente (Bartram & Hambleton, 2006; Wainer, 2000). A parità di lunghezza della prova, un test adattivo fornisce una maggiore precisione sulla stima dell'abilità del soggetto rispetto a una prova lineare a forma fissa (Weiss, 1985).

Il modello statistico alla base dei test CAT è la teoria della risposta all'item (IRT, *Item response theory*). L'IRT posiziona gli item della prova e l'abilità stimata degli studenti su una scala comune e fra le sue diverse caratteristiche di interesse in questo ambito specifico c'è in particolare la capacità di fornire stime dell'abilità su una scala comune anche per studenti che sostengono prove diverse. Questo consente di collocare studenti con diversi livelli di competenza, che eseguono prove diverse in relazione alla loro abilità, sullo stesso continuum della misura dell'abilità. Esistono diversi modelli di test adattivi computerizzati (Thompson & Weiss, 2009, Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991, Sands, Waters & McBride, 1997, e Wainer, 2000), ma la maggior parte ricade o nella categoria delle prove adattative a livello

di item o in quella delle prove adattative a livello di *testlet*. Un *testlet* (o modulo) è un gruppo di item che insieme costituiscono una sorta di “mini-prova”.

I modelli adattivi a livello di item selezionano un nuovo item dopo la risposta dello studente a ogni singola domanda. Se lo studente ha risposto correttamente alla domanda, viene somministrato un item leggermente più difficile, altrimenti ne viene somministrato uno leggermente più semplice. L'adattabilità a livello di item è il modo migliore per adattare un test alle prestazioni dello studente, tuttavia, tali modelli richiedono anche di item molto grandi e calibrate su campioni di grandi dimensioni (Choppin, 1976), oltre a consentire un controllo generalmente molto scarso sul contenuto della prova, poiché è virtualmente possibile che venga somministrato un numero estremamente ampio di prove tutte differenti fra loro.

Per ovviare a questi inconvenienti sono emersi i modelli adattivi multilivello (MST, *multistage test*). In questo tipo di prova gli studenti rispondono a un insieme di item prima che il software esegua una stima della loro abilità e selezioni il successivo insieme di item (modulo) da somministrare. L'MST combina le caratteristiche adattive del CAT con l'opportunità di pre-assemblare parti della prova prima della somministrazione, il che consente di valutare e controllare il bilanciamento del contenuto e l'integrità generale della forma, oltre che di semplificare il processo di somministrazione (Jodoin, Zenisky, & Hambleton, 2006; Luecht, 2005; Sireci, 2004; Crofts, Sireci & Zenisky, 2012).

3. Obiettivi della ricerca

L'obiettivo di questa ricerca è la costruzione e la sperimentazione sul campo di un test adattativo multilivello *computer based* per stimare l'abilità in matematica degli studenti del grado 10. Per la costruzione del modello si è scelto di utilizzare un modello IRT a un parametro, la difficoltà dell'item.

Sezione 1

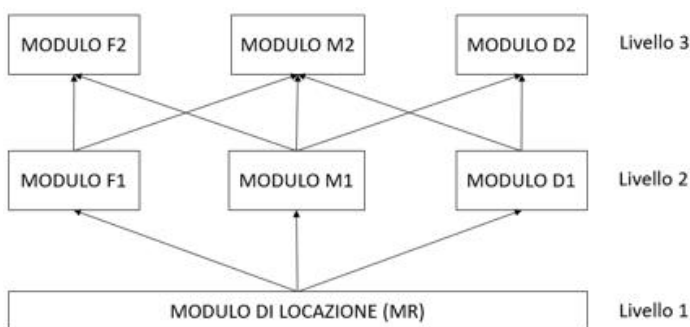


Fig.1: Modello di prova MST 1 – 3 – 3

I test adattativi multilivello (Luecht, Brumfield & Breithaupt, 2006) hanno una struttura stratificata, composta da più stadi o livelli sovrapposti, in ciascuno dei quali sono presenti tanti blocchi di item quanti sono gli intervalli in cui si intende suddividere il continuo dell'abilità da misurare. Ogni blocco di item è composto di item centrati attorno a uno specifico livello di difficoltà e adeguati a misurare con la massima precisione possibile nel corrispondente intervallo di abilità. Il disegno di un test adattivo multilivello è caratterizzato dal numero di livelli (o stadi) presenti all'interno del test e dal numero di blocchi di item presenti a ciascun livello. Il disegno del test multilivello che è stato costruito è 1 - 3 - 3, il test è dunque costituito da 7 moduli distribuiti su tre livelli. Come si può osservare in figura 1 il livello di ingresso contiene un solo modulo, generalmente chiamato modulo di *routing* o di locazione e finalizzato a ottenere una prima stima dell'abilità dello studente sufficientemente precisa da consentire la scelta del modulo da somministrare al livello successivo. Il modulo di *routing* è quindi generalmente costituito da un numero consistente di item e ha complessivamente difficoltà media. I livelli successivi sono entrambi composti da tre moduli di difficoltà rispettivamente bassa (F), media (M) e alta (D).

L'implementazione della prova ha previsto alcune fasi fondamentali:

- definizione del costrutto che si intende misurare, finalizzato alla stima dell'abilità matematica degli studenti intesa come insieme delle loro conoscenze e delle loro abilità in matematica oltre che della loro capacità di applicarle alla risoluzione dei problemi e alla comprensione e produzione di argomentazioni in ambito matematico;
- costruzione di una banca di item con caratteristiche adeguate,
- disegno del modello MST e costruzione dei moduli sulla base di specifiche tecniche e statistiche predefinite,
- definizione delle regole di scoring e delle regole di navigazione fra i moduli, con l'eventuale determinazione dei cut-score corrispondenti a ogni biforcazione del modello.

4. Costruzione della prova, analisi dei dati e primi risultati

4.1 *La costruzione della banca*

Per la realizzazione del disegno nel suo complesso è stato necessario disporre di un'ampia banca di item calibrata in modo uniforme rispetto alle caratteristiche degli item. Per la costruzione della banca si è deciso di procedere in tre fasi. Nella prima fase si è proceduto alla realizzazione del primo nucleo della banca, per il quale è stato effettuato il pre-test di 18 forme, ancorate fra loro con cinque item comuni, contenenti complessivamente 460 item, su un campione di 123 scuole, 4672 studenti, distribuiti su tutto il territorio nazionale (Nord, Centro, Sud e isole) e sui diversi indirizzi scolastici (Licei, tecnici e professionali). Il campionamento è stato effettuato a più stadi con una selezione di comodo delle scuole, una selezione casuale di almeno due classi in ogni scuola e infine l'assegnazione casuale delle forme agli studenti. Nella seconda fase è stato effettuato, con le stesse modalità, il pre-test di 11 forme, conte-

nenti 403 item, su un campione di circa 100 scuole e circa 6000 studenti. Le forme del secondo pre-test sono ancorate fra loro con sette item comuni anche alle forme della prima fase. Al termine delle analisi dei risultati delle fasi precedenti si è proceduto all'unione e ricalibrazione delle due banche.

In entrambe le fasi per l'implementazione della banca e la verifica delle sue proprietà sono state effettuate diverse analisi, individuate dopo una attenta analisi di quanto disponibile in letteratura (Agresti, Finlay, 2012; Barbaranelli, Natali, 2005; Comrey, 1992; Hattie, 1985; Hu, Bentler, 1999; McDonald, 1981; Gallucci, Leone, 2012; Nunnally, Bernstein, 1994; Steiger, 1990; Steiger, Lind, 1980). Due analisi fattoriali esplorative (EFA) una iniziale per l'individuazione di eventuali item non adatti al modello unidimensionale e una finale per la verifica empirica dell'unidimensionalità della banca. Successivamente si è proceduto alla calibrazione concorrente di tutte le forme fra loro ancorate per porre tutti gli item lungo la stessa scala, sia in relazione al parametro di difficoltà, sia in relazione alla stima dell'abilità degli studenti (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991 e XCalibre™, 2014). Per le analisi fattoriali è stato utilizzato il software MPLUS 7.1. (Muthén, Muthén, 1998-2010), che prevede una specifica procedura per l'analisi di dati categoriali o dicotomici (Muthén, 1983 e 1989) mentre per le analisi relative alla selezione degli item è stato utilizzato il software X-Calibre 4.2.

Dopo la procedura di *linking*, effettuata secondo il modello di media e sigma (Hambleton, Swaminathan, Rogers, 1991) la banca risulta costituita da 497 item, oltre agli item di ancoraggio, con indice di discriminatività R compreso fra 0,18 e 0,66.

4.2 La costruzione della prova

Generalmente la somministrazione di un test multilivello prevede che siano definite delle regole di navigazione (*routing rules*) all'interno della struttura, necessarie a stabilire le condizioni

sotto le quali avviene il passaggio da un modulo a un altro (Luecht, Brumfield & Breithaupt, 2006). Le stime dell'abilità sono calcolate per ogni studente in ciascun punto di decisione in base a tutti gli item a cui ha risposto fino a quel momento. Al termine dell'intero test (cioè tutti e tre i livelli), l'abilità del candidato viene stimata sulla base delle risposte a tutti item del percorso effettuato.

Per la costruzione del test è stato necessario individuare un intervallo lungo il continuo dell'abilità da assumere come riferimento. A partire dall'abilità media (-0,407) sono stati costruiti tre intervalli, ciascuno di ampiezza una deviazione standard (1,224). All'interno di ciascun intervallo sono stati selezionati gli item necessari alla costruzione dei moduli con l'obiettivo di massimizzare l'informazione e di ottenere un bilanciamento rispetto alle caratteristiche del costruito.

5. Primi risultati

I risultati finora sono stati molto soddisfacenti, tutti i moduli presentano un ottimo valore della funzione informativa in relazione al suo valore ideale, e l'informazione si mantiene molto alta in tutto l'intervallo di abilità considerato in entrambi i livelli.

Nella tabella 1 sono riportate le regole di *routing*.

Sezione 1

LIVELLO A CUI SI DEVE ACCEDERE	MODULI SVOLTI	LIMITE INFERIORE PUNTEGGIO	LIMITE SUPERIORE PUNTEGGIO	MODULO DA ASSEGNARE
1		0	0	MR
2	MR	0	6	F1
2	MR	7	10	M1
2	MR		16	D1
3	MR, F1	0	17	F2
3	MR, F1	18	24	M2
3	MR, M1	7	12	F2
3	MR, M1	13	22	M2
3	MR, M1	23	28	D2
3	MR, D1		17	M2
3	MR, D1	18	34	D2

Tab.1 - Regole di *routing*

Nella tabella 2 è riportata la composizione dei moduli in relazione agli ambiti del costrutto di riferimento.

Modulo	Dati e previsioni	Numeri	Relazioni e funzioni	Spazio e figure	Numero di item
MR	4	4	4	4	16
F1	5	5	4	4	18
M1	5	4	5	4	18
D1	4	5	4	5	18
F2	3	3	3	3	12
M2	3	3	3	3	12
D2	3	3	3	3	12
Totale per ambito	27	27	26	26	

Tab.2 - Composizione dei moduli

Riferimenti bibliografici

- Agresti, A., Finlay, B. (2012). *Metodi statistici di base e avanzati per le scienze sociali*. Milano: Pearson.
- Barbaranelli, C., Natali, N. (2005). *I test psicologici: teorie e modelli psicometrici*. Roma: Carocci.
- Bartram, D. & Hambleton, R.K. (2006). *Computer-based testing and the internet: Issues and advances*. West Sussex, England: John Wiley & Sons.
- Choppin, B. (1976). *Developments In Item Banking*. First European Contact Workshop, Windsor, UK.
- Comrey, A.L., Lee, H.B. (1992). *A First Course in Factor Analysis*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ), 2a ed. (trad. it. *Introduzione all'analisi fattoriale*, LED, Milano 1995).
- Crotts, K., Sireci, S.G., & Zenisky, A. (2012). Evaluating the content validity of multistage-adaptive tests. *Journal of Applied Testing Technology*, 13(1).
- Gallucci, M., Leone, L. (2012). *Modelli statistici per le scienze sociali*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Hambleton, R.K., Swaminathan H., Rogers H.J. (1991). *Fundamentals of Item Response Theory*. London: Sage Publications, Inc.
- Hambleton, R.K., Zaal, J.N., & Pieters, P. (1991). Computerized adaptive testing: Theory, applications, and standards. In R.K. Hambleton & J.N. Zaal, *Advances in educational and psychological testing* (pp. 341-366). Norwell, MA: Kluwer.
- Hattie, J. (1985). Methodological Review: Assessing Unidimensionality of Tests and Items. *Applied Psychological Measurement*, 9, pp. 64-139.
- Hu L., Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria in fix indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), pp. 1-55.
- Jodoin, M.L., Zenisky, A.L., & Hambleton, R.K. (2006). Comparison of the psychometric properties of several computer-based test designs for credentialing exams with multiple purposes. *Applied Measurement in Education*, 19, pp. 203-220.
- Luecht, R. (2005). Some useful cost-benefit criteria for evaluating computer-based delivery models and systems. *Journal of Applied Testing Technology*.
- Luecht, R., Brumfield, T., & Breithaupt, K. (2006). A testlet assembly de-

- sign for adaptive multistage tests. *Applied Measurement in Education*, 19(3), pp.189-202.
- Mcdonald, R.P. (1981). The Dimensionality of Tests and Items. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 34, pp. 100-117.
- Muthén, B. (1983). Latent Variable Structural Equation Modeling with Categorical Data. *Journal of Econometrics*, 22, pp. 48-65.
- Muthén, B. (1989). Latent Variable Modeling in Heterogeneous Populations. *Psychometrika*, 54, pp. 557 -585.
- Muthén, L.K. and Muthén, B.O. (1998-2010). *Mplus User's Guide. Sixth Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nunnally, J.C., Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw – Hill.
- Sands, W.A., Waters, B.K., & McBride, J.R. (1997). *Computerized adaptive testing: From inquiry to operation*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sireci, S.G. (2004). Computerized-adaptive testing: An introduction. In J. Wall & G. Walz, *Measuring up: Assessment issues for teachers, counselors, and administrators* (pp.685-694). Greensboro, NC: CAPS Press.
- Steiger, J.H. (1990). Structural Model Evaluation and Modification: An Interval Estimation Approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25, pp.173-180.
- Steiger, J.H., Lind J.M. (1980). *Statistically Based Tests for the Number of Common Factors*, relazione presentata all'Annual Meeting of the Psychometric Society, Iowa City (IA).
- Thompson, N.A., & Weiss, D.J. (2009). Computerized and adaptive testing in educational assessment., *The transition to Computer-Based Assessment, JRC Scientific and Technical Reports, UE*, pp.127-130.
- Wainer, H. (2000). *Computerized adaptive testing: A primer* (2nd edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wandall, J. (2009). National Tests in Denmark, CAT as a Pedagogic Tool., *The transition to Computer-Based Assessment, JRC Scientific and Technical Reports, UE*, pp. 45-50
- Weiss, D.J. (1985). Adaptive testing by computer. *Journal of consulting and clinical psychology*, 53(6), p. 774.
- Weiss, D.J., & Kingsbury, G.G. (1984). Application of computerized adaptive testing to educational problems. *Journal of Educational Measurement*, 21(4), pp. 361-375.
- XCalibre™, (2014). *Item Response Theory Calibration Software User Manual*. Assessment System Corporation.

I.8

Quale dispersione?**Misurare per apparire o misurare per prevenire?****Which drop out?****Measure to appear or measure to prevent?****Federico Batini, Irene D.M. Scierri***Università degli Studi di Perugia***abstract**

Le valutazioni delle politiche nazionali in materia di istruzione incrociano spesso una dimensione particolarmente cruciale quale quella della dispersione scolastica. Esaminando i diversi rapporti si evidenzia una difficoltà a confrontare numeri e percentuali a causa delle differenti modalità di calcolo e della diversità di costrutti che, tuttavia, ricadono spesso sotto la medesima denominazione. In particolare, l'utilizzo sinonimico di "dispersione" e "abbandono" costituisce un problema non solo terminologico. L'ambiguità dei termini può infatti indirizzare ad una lettura più o meno realistica del fenomeno, col pericolo di limitare investimenti di risorse e forze per il contrasto del fenomeno stesso.

L'articolo, confrontando gli ultimi rapporti istituzionali e non istituzionali – a livello nazionale ed europeo, con approfondimenti locali – intende proporre una riflessione sui significati da attribuire ai principali costrutti, con lo scopo di individuare quelli più idonei a guidare opportune politiche di tipo preventivo. Il contributo tenta, infine, di determinare una stima attendibile della dispersione scolastica in Italia.

Evaluations of national education policies are often related to the particularly crucial dimension of the early school leaving.

* Il contributo è stato elaborato in maniera condivisa, tuttavia Federico Batini ha redatto i paragrafi 1, 2 e 4 e Irene D.M. Scierri ha redatto il paragrafo 3.

Looking at the various reports, there is a great difficulty in comparing numbers and percentages because of both the different ways of calculating and the diversity of constructs which often share, however, the same names. In particular, the synonymous use of “dispersion” and “abandonment” is not only a terminological issue. The ambiguity of the terms can in fact lead to a more or less realistic reading of the phenomenon, with the risk that it would limit the investments in terms of resources to counter the phenomenon itself. By comparing the latest institutional and non-institutional reports – at a national and European level, with local in-depth studies – the article intends to propose a reflection on the meanings to be attributed to the main constructs, with the aim of identifying those most suitable to guide appropriate preventive policies. Finally, the contribution attempts to determine a reliable estimate of the early school leaving in Italy.

Parole chiave: dispersione scolastica; early leaving from education and training; indicatori di dispersione scolastica, politiche preventive di dispersione scolastica.

Keywords: school drop out; early leaving from education and training; indicators of school drop out, preventive policies for school drop out.

1. Introduzione

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso comprendente una molteplicità di dimensioni e livelli con riferimento ai diversi fattori che dilatano o interrompono il normale percorso scolastico (Benvenuto, 2011). In breve, nel suo senso più ampio si ha dispersione ogni volta che si verifica una perdita di risorse, di tempo, di apprendimento, ma anche «ogni volta che ci si trova di fronte ad un sentimento di grave malessere che impedisce all'alunno di vivere un'esperienza scolastica pienamente formativa» (Bombardelli, 2001, p. 75). Nel suo senso più stretto, invece, la dispersione scolastica riunisce le varie forme di interruzione della frequenza e le ripetenze. Appare chiaro, dunque, che “dispersione” e “abbandono” non sono sinonimi, costituendo quest'ultimo solo uno dei fattori che concorrono a definire la prima. Analogamente nella letteratura internazionale viene sottolineato come sia riduttivo utilizzare il termine “drop-out” con riferimento ai soli studenti che non completano il percorso di studio (Morrow, 1986; Solomon, 1989; LeCompte & Dworkin, 1991).

Il problema di una corretta definizione del costrutto e delle sue dimensioni non è solo terminologico. Molto spesso l'abbandono è l'esito finale cui si giunge quando sono presenti altre dimensioni di dispersione, in primo luogo le ripetenze. In tal senso una corretta e tempestiva stima di tutte le dimensioni è indispensabile per prevenire tale esito.

Le rilevazioni quantitative effettuate a livello internazionale e nazionale forniscono dati essenziali per monitorare lo stato di salute del sistema di istruzione e formazione e indirizzare politiche e risorse per contrastare il problema della dispersione scolastica. A tal fine occorre avere una visione non ambigua e condivisa del costrutto e avere a disposizione dati che riescano a fornire un quadro d'insieme soddisfacente.

2. Misure di abbandono scolastico: rapporti EUROSTAT e MIUR

Gli indicatori attualmente utilizzati nelle rilevazioni europee e in quelle italiane del Miur fanno riferimento all'abbandono scolastico, con alcune differenze nelle modalità di conteggio. In ambito europeo l'indicatore utilizzato è quello degli *early leaving from education and training* (ELET): giovani compresi tra i 18 e i 24 anni che possiedono al più il titolo di istruzione secondaria inferiore o una qualifica di durata non superiore ai 2 anni in formazione. L'Eurostat pubblica periodicamente i dati relativi agli ELET con l'obiettivo di monitorare la quota di popolazione che ha raggiunto il *benchmark* del 10% fissato nella Strategia Europa 2020. Secondo l'ultimo aggiornamento¹ (agosto 2018), la media UE28 per il 2017 è pari al 10,6% di ELET, mentre la media italiana è del 14%.

Lo scopo di tale indicatore non è quello di intervenire tempestivamente sull'abbandono, né potrebbe esserlo dato che misura un fenomeno "ex post", ma più semplicemente quello di permettere un confronto tra i paesi europei rispetto a un *benchmark* di riferimento. Il suo limite è quello di fotografare una situazione riferita al passato, registrando l'esito di un percorso quando ormai è troppo tardi. Per tale motivo molti paesi europei utilizzano altri indicatori per quantificare l'abbandono a livello nazionale.

In Italia il Miur utilizza i dati provenienti dall'Anagrafe Nazionale degli Studenti (ANS) con lo scopo di «quantificare il fenomeno della dispersione scolastica a livello nazionale» (Miur, 2017, p. 5), definendo la dispersione come «allontanamento dal sistema scolastico e formativo» (p. 3). Vi è in realtà una sovrapposizione dei termini "dispersione" e "abbandono": quella che, in alcuni passaggi degli ultimi rapporti, viene definita dispersione, è il solo abbandono.

1 I dati sono disponibili e periodicamente aggiornati al sito internet: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training.

In relazione alle modalità di misurazione dell'abbandono, nel nuovo approccio, presentato nel focus del 2017, viene considerato «non solo l'abbandono nel corso dell'anno scolastico ma anche quello che avviene tra un anno e l'altro, sia all'interno dello stesso ordine di scuola sia nel passaggio tra cicli scolastici» (Miur, 2017, p. 10). Secondo tali dati, nell'anno scolastico 2015-16, lo 0,83% di coloro che frequentavano a settembre 2015, ha abbandonato gli studi prima di giugno o nel passaggio fra un anno e il successivo (l'1,35% se si considera anche l'abbandono nel passaggio tra cicli). Nella scuola secondaria di secondo grado l'abbandono riguarda il 4,31%.

L'analisi riportata nel rapporto del 2017 sull'abbandono è dettagliata e restituisce le varie sfaccettature del fenomeno dell'abbandono in sé. Quello che lascia perplessi è la sovrapposizione dei termini “dispersione” e “abbandono” che rischia di fornire, ai lettori poco attenti e ai non addetti ai lavori, un'immagine distorta del fenomeno. Ancora più grave è l'assenza di una misura delle altre dimensioni della dispersione, in primo luogo le ripetenze.

Pare che il Miur abbia messo da parte la precedente definizione di dispersione che accoglieva la connotazione corretta del termine come «la dissipazione di intelligenze, di risorse, di potenzialità» (Miur, 2000, p. 8). Analogamente distingueva esplicitamente “dispersione” e “abbandono” e le conseguenti modalità di conteggio: «l'entità degli abbandoni scolastici è rappresentata dal numero degli studenti che durante un determinato anno scolastico interrompono gli studi senza comunicarlo alla scuola. [...] In una definizione del concetto di dispersione che comprenda anche i fenomeni di irregolarità e di insuccesso scolastico, gli indicatori che delineano l'area di esposizione al fenomeno sono il tasso di ripetenza e ritardo, tasso di non ammissione e di ammissione con debito formativo.» (Miur, 2008, pp. 3-5).

Si stimava, quindi, la dispersione a partire dal dato relativo alla percentuale di successo formativo: «Andando a considerare l'età degli iscritti per ciascun anno di corso risulta infatti che la

quota degli studenti regolari diminuisce dal primo al quinto anno per effetto del numero di anni di ripetenza che si sommano nel corso degli studi. Alla fine del percorso della scuola secondaria il 72,7% degli studenti conclude gli studi senza aver incontrato ostacoli.» (Miur, 2008, p. 5).

3. Misure di dispersione scolastica: rapporto OECD, dossier tutto-scuola e indagine censuaria in Valdelsa

L'OECD, nel rapporto *Education at a Glance* del 2017, tra gli indicatori utilizzati per analizzare i sistemi di istruzione di paesi membri e paesi partner, inserisce la percentuale di studenti che completano la scuola secondaria superiore². Secondo tale rapporto, in media, nei paesi che hanno inviato dati di coorte reale³, il 68% degli studenti che entrano nella scuola secondaria superiore si diploma entro la durata teorica del percorso intrapreso, il 20% è ancora in formazione e il 12% non si è diplomato né si è iscritto. La quota di dispersione nel suo complesso è quindi pari al 32% (20% di "ritardo" e 12% di "abbandono").

Per paesi che hanno presentato dati di coorte incrociata la

2 I dati sui tassi di completamento si riferiscono all'anno scolastico 2014/2015 e sono stati raccolti attraverso uno speciale sondaggio condotto nel 2016 (OECD, 2017).

3 Le percentuali di questo indicatore sono calcolate utilizzando due metodi diversi, a seconda della disponibilità dei dati. Il primo metodo, coorte reale (*true-cohort*), segue i singoli studenti dall'ingresso in un programma secondario superiore fino a un determinato numero di anni dopo. Il completamento del percorso viene quindi calcolato come la quota di partecipanti che si sono diplomati in quel periodo. Il secondo metodo, coorte incrociata (*cross-cohort*), viene utilizzato quando dati relativi ai singoli studenti non sono disponibili. La percentuale di completamento del percorso, in questo caso, è data dal rapporto tra il numero di diplomati al termine di un dato percorso e il numero di entrati all'inizio dello stesso percorso un determinato numero di anni prima. (OECD, 2017, p. 154).

media di completamento è pari all'84%. È importante tenere presente la differenza tra tassi di completamento di coorte reale e di coorte incrociata. I paesi con dati di coorte reale sono infatti in grado di riportare esattamente quanti studenti di una coorte di ingresso si sono diplomati in un determinato tempo. Ciò significa che il tasso di completamento della coorte reale comprende studenti che si sono diplomati prima o esattamente alla fine del periodo (anche se si sono laureati in un diverso programma secondario superiore rispetto a quello iniziato) ed esclude gli studenti che si sono laureati dopo l'atteso lasso di tempo. D'altra parte, i dati che si riferiscono a una coorte incrociata corrispondono alla percentuale di completamento confrontando una coorte di diploma di un determinato anno e una coorte di ingresso un certo numero di anni prima. Pertanto, include tutti gli studenti che si sono diplomati quell'anno, indipendentemente dal tempo impiegato per completare con successo il programma. In altri termini, in tale dato vengono inclusi anche coloro che si diplomano in ritardo. Un altro limite del metodo *cross-cohort* è che risulta più vulnerabile ai cambiamenti nella popolazione studentesca legati all'immigrazione.

La metodologia delle coorti incrociate viene utilizzata da Tuttoscuola che raccoglie analiticamente i dati relativi all'organico di fatto resi pubblici dal Ministero dell'Istruzione dal 1995. Tuttoscuola rileva, infatti, gli iscritti al primo anno di un ciclo quinquennale di scuola superiore e monitora il numero di iscritti agli anni successivi. La misura della dispersione, relativa a un ciclo, è così ottenuta dallo scarto tra gli iscritti al primo anno e gli iscritti al quinto.

Per ogni ciclo quinquennale, dal 1995 ad oggi, sono mancati tra il 25% e il 35% di studenti (con un trend in diminuzione: dal 35% del 2000-01 al 24,7% del 2017-18) (Tuttoscuola, 2018).

Il limite dell'approccio adottato da Tuttoscuola è l'impossibilità di conteggiare quanti di questi "fuoriusciti" dal sistema di istruzione superiore statale siano rientrati nella scuola non statale o nei corsi regionali di istruzione e formazione professionale. In

tal senso, come evidenziato anche dal Miur, l'avvio dell'anagrafe integrata tra sistema dell'istruzione statale e paritaria e sistema formativo regionale è fondamentale per avere un quadro più preciso e non sovrastimato del fenomeno della dispersione nel suo complesso.

Aggiungiamo a questo un secondo limite importante che, al contrario, tende a sottostimare il fenomeno. Come evidenziato nel rapporto dell'OECD, infatti, i dati elaborati su coorti incrociate e non reali hanno il difetto di far confluire nel conteggio di coloro che giungono al termine di un percorso formativo gli studenti che si erano iscritti nei cicli precedenti e che sono rimasti indietro. In altri termini le bocciature riducono la dispersione delle coorti successive.

Un approccio simile è stato da noi adottato per effettuare una rilevazione censuaria del livello di dispersione nel territorio della Valdelsa toscana⁴.

Tuttavia, per correggere, almeno in parte, la sottostima del fenomeno dovuta alla mancanza di dati di coorti reali, alla quota degli iscritti all'ultimo anno sono stati sottratti i bocciati o non ammessi all'esame di Stato (non avendo a disposizione il numero di bocciati annuali per l'intero ciclo).

I livelli di dispersione scolastica, relativi alla scuola superiore statale dei cicli 2011-12/2015-16 e 2012-13/2016-17, sono risultati essere rispettivamente del 34,4% e del 29,4%.

Tali percentuali sono molto vicine ai dati Tuttoscuola relativi alla Toscana del ciclo scolastico 2013-14/2017-18, che stima la percentuale di dispersione al 28,1%.

Oltre ad una rilevazione della misura della dispersione per cicli scolastici, è stata calcolata anche la dispersione complessiva per anno scolastico, così composta: somma delle bocciature, dei

4 La rilevazione è avvenuta durante l'anno scolastico 2016-17 ed è stata realizzata attraverso la compilazione di un questionario on line da parte di tutte le scuole del territorio.

ritiri e delle non frequenze, rapportata al numero totale degli iscritti (sommando tutti i livelli di classe). Per la scuola superiore di secondo grado la dispersione all'interno dell'anno scolastico 2015-16 era del 20% mentre nell'anno scolastico successivo del 15,3%, di cui oltre la metà è costituita da bocciature (56,3% e 51,7%). Se consideriamo la dispersione al primo anno (che rappresenta oltre il 40% del totale) essa è rispettivamente del 33,2% e del 28,22% per diminuire progressivamente nelle classi successive alla prima.

4. Conclusioni

La rilevazione di un fenomeno complesso e multidimensionale quale la dispersione scolastica presenta le difficoltà che abbiamo cercato di far emergere, seppur sinteticamente, in questo contributo. Come evidenziato dal rapporto OCSE preso in esame, una rilevazione precisa può essere fatta solo su dati provenienti da coorti reali. Questo in Italia è possibile grazie all'ANS che raccoglie i dati relativi a ciascun alunno presente nel sistema scolastico italiano a partire dal primo anno della scuola primaria (dal 2016 sono stati inclusi anche i dati degli alunni frequentanti le scuole dell'infanzia appartenenti al sistema nazionale di istruzione). Il decreto n. 76 del 2005 prevede anche l'integrazione dell'ANS con le Anagrafi Regionali degli Studenti. Con i dati presenti nell'ANS, tra cui gli esiti finali per ogni anno di corso e le eventuali interruzioni di frequenza e trasferimenti ad altre scuole, sarebbe possibile avere un quadro molto preciso della dispersione scolastica, quantificando gli abbandoni, le non frequenze e le bocciature.

In conclusione, l'indicatore costruito in base allo scarto tra numeri di iscritti ad inizio ciclo e a fine percorso, appare quello più efficace per una stima complessiva del fenomeno della dispersione scolastica, con le dovute modifiche:

- calcolo sulla base di dati provenienti da coorti reali, per evitare di sottostimare il fenomeno conteggiando tra i regolari i bocciati delle coorti precedenti e per tenere sotto controllo i flussi migratori;
- riferimento all’anagrafe integrata tra sistema di istruzione e formazione professionale, per monitorare gli spostamenti tra sistema scolastico e sistema di istruzione e formazione professionale, in modo tale da non sovrastimare la dispersione non considerando i trasferimenti a questi percorsi.

A questo conteggio longitudinale è opportuno affiancare un monitoraggio annuale che, come attuato nell’indagine censuaria in Valdelsa, tenga conto e distingua le diverse dimensioni del fenomeno dispersivo; è, inoltre, opportuno prevedere un adeguato “criterio di gestione” delle interruzioni di frequenza senza comunicazione.

Su quale aspetto della dispersione occorre, dunque, puntare i riflettori? Se si fa esclusivo riferimento all’abbandono, otteniamo numeri “non preoccupanti” – il 14% degli ELET, il 4,31% di studenti delle scuole superiori – ma si è di fronte ad uno stadio del problema in cui è difficile agire per riportare nel sistema i “dispersi”. Se, invece, consideriamo la dispersione nel suo complesso, siamo di fronte a percentuali ben diverse che, come abbiamo visto, oscillano intorno al 25-30% per le scuole superiori e di cui una buona parte è costituita dalle ripetenze. Se il fine principale è quello di “misurare per prevenire”, bisogna innanzitutto evitare di porre in secondo piano il problema delle ripetenze – che costituiscono molto spesso l’anticamera dell’abbandono – e distinguere correttamente piani e dimensioni della dispersione al fine di «progettare e attuare piani di intervento efficaci, proponendo la scuola, e tutte le istituzioni di istruzione e formazione, come punto di snodo insostituibili per la difesa del diritto di tutti allo studio e all’istruzione [...]» (Batini, Benvenuto, 2016, p. 72).

Riferimenti bibliografici

- Batini, F., Benvenuto, G. (2016). Le parole disperse. La voce degli studenti drop-out e la ricerca etnografica in pedagogia (Student drop-out voice and ethnographic research in education). In G. Szpunar, P. Sposetti, A. Sanzo (eds.), *Narrazione e educazione*. Roma: Nuova Cultura.
- Benvenuto, G. (2011). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.
- Bombardelli, O. (2001). Scuola e famiglia contro la dispersione scolastica. In O. Bombardelli (ed.), *Educatori del terzo millennio*. Tione di Trento: A.ge-Uciim.
- Eurostat (2017). *Early leavers from education and training*, testo disponibile al sito: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training.
- Le Compte, M.D., Dworkin, A.G. (1991). *Giving Up on School. Student Drop-outs and Teacher Burnouts*. Newbury Park: Corwin Press.
- Miur – Ufficio Statistica e Studi (2000). *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*, giugno 2000. Roma.
- Miur – Ufficio Statistica e Studi (2008), *La dispersione scolastica*, maggio 2008. Roma.
- Miur – Ufficio Statistica e Studi (2017), *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*, novembre 2017. Roma.
- Morrow, G. (1986). Standardizing practice in the analysis of school drop-outs. In G. Natriello (ed.), *School Dropouts*. New York: Patterns and Policies, Teachers College Press.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Solomon, P.R. (1989). Dropping out of academics: black youth and the sports sub-culture 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, Albany.
- Tuttoscuola (2018). *La scuola colabrodo*, settembre 2018.

I.9

Il difficile percorso degli immigrati nella scuola italiana Riflettere sull'inclusione secondo i risultati di PISA

The difficult path of immigrants in italian schools Reflections on the inclusion according to the results of PISA

Giorgio Asquini, Marta Cecalupo

Sapienza, Università di Roma

abstract

Il numero degli studenti stranieri è cresciuto costantemente negli ultimi 20 anni, ma si sta stabilizzando poco sopra quota 800.000, circa il 10% della popolazione scolastica, anche per effetto della parallela diminuzione degli studenti nativi. Bisogna però ricordare che oltre la metà (61%) degli studenti stranieri è nata in Italia, ed è quindi di seconda generazione. ISTAT e MIUR stanno accompagnando il fenomeno con un aggiornamento costante dei dati, ma è possibile considerare anche un altro punto di vista, quello dell'OCSE e dell'indagine PISA.

A partire dal 2000 uno dei principali temi emersi da PISA ha riguardato proprio le performance degli studenti non nativi e la conseguente riflessione sulle politiche attuate dai Paesi per favorirne l'inclusione. L'analisi comparativa può risultare molto utile per capire in che modo affrontare i diversi problemi (sociali, linguistici, didattici) che caratterizzano la presenza degli studenti stranieri in un sistema di istruzione.

Nel corso dei diversi cicli i risultati nelle diverse competenze degli studenti immigrati sono stati sempre più bassi rispetto agli italiani, ma soprattutto costantemente più negativi rispetto agli immigrati degli altri paesi. Accanto ai risultati di profitto è importante analizzare i fattori di benessere, individuale e sociale, che possono rinforzare la resilienza degli studenti immigrati. Viene discusso un modello derivato da una recente pubblicazione OCSE finalizzato all'inclusione degli studenti immigrati.

The number of foreign students has grown steadily over the last 20 years, but it is stabilizing slightly above 800,000, about 10% of the school population, partly due to the parallel decrease in native students. However, it should be remembered that over half (61%) of foreign students were born in Italy, and are therefore second generation. ISTAT and MIUR are accompanying the phenomenon with a constant updating of data, but we can also consider another point of view, that of the OECD and its PISA survey.

Starting from 2000, one of the main themes emerging from PISA focused on the performances of non-native students and the consequent reflection on the policies implemented by Countries to promote their inclusion. The comparative analysis can be very useful to understand how to deal with the different problems (social, linguistic, educational) that characterize the presence of foreign students in an educational system. During the various cycles the results in the different Literacies of immigrant students in Italy were always lower than italians, but above all constantly more negative than immigrants of other countries. In addition to achievement, it is important to analyze the individual and social well-being factors that can enhance the resilience of immigrant students. A model derived from a recent OECD publication aimed at the inclusion of immigrant students is discussed.

Parole chiave: inclusione, immigrati, OCSE-PISA, resilienza.

Keywords: inclusion, immigrants, OECD-PISA, resilience.

1. Introduzione

È un dato ormai consolidato che le scuole italiane siano sempre più multietniche. Negli ultimi vent'anni c'è stata una costante crescita degli studenti stranieri nel nostro sistema scolastico, oggi circa il 10% della popolazione scolastica complessiva. L'evoluzione della presenza degli studenti con background migratorio, che secondo i dati MIUR relativi all'A.S. 2016/2017 sono 826.000 (MIUR, 2018, p. 9), è determinata sempre più dalla crescita degli studenti di seconda generazione, nati in Italia ma con entrambi i genitori senza cittadinanza italiana (ISTAT, 2016). Come si evince dalla Fig.1 in cinque anni il numero di studenti immigrati di seconda generazione è cresciuto del 35,4%.

Anni scolastici	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria	
				I grado	II grado
nati in Italia					
2012/2013	371.332	131.503	164.050	54.331	21.448
2013/2014	415.672	140.943	182.315	64.338	28.076
2014/2015	450.429	142.519	199.636	73.196	35.078
2015/2016	478.522	141.864	213.003	80.845	42.810
2016/2017	502.963	140.671	221.643	89.129	51.520
<i>var % 2016/17 su 2015/16</i>	5,1	-0,8	4,1	10,2	20,3
per 100 alunni					
2012/2013	4,2	7,8	5,8	3,1	0,8
2013/2014	4,7	8,5	6,4	3,7	1,0
2014/2015	5,1	8,7	7,1	4,2	1,3
2015/2016	5,4	8,9	7,6	4,7	1,6
2016/2017	5,8	9,2	7,9	5,2	1,9
per 100 alunni con cittadinanza non italiana					
2012/2013	47,2	79,9	59,4	31,8	12,2
2013/2014	51,8	84,0	64,3	37,9	15,4
2014/2015	55,3	84,8	68,4	43,8	18,7
2015/2016	58,7	85,2	71,6	49,4	22,8
2016/2017	60,9	85,3	73,4	53,2	26,9

Fig.1: Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per ordine di scuola (valori assoluti e percentuali) – AA.SS. 2012/13 – 2016/17

Fonte: MIUR 2018, p.19

Si può notare che la crescita è maggiore tanto più cresce il livello scolastico, con una sostanziale stabilità per il livello della scuola dell'infanzia e una crescita del 20% solo nell'ultimo anno per la secondaria di II grado. Pertanto pur in presenza di una sta-

bilizzazione dei flussi in entrata l'incidenza degli studenti con status migratorio è destinata a crescere per diversi anni, per la crescita di età dei bambini che già si trovano nei segmenti pre primario e primario.

2. Alunni stranieri in Italia

Sempre secondo i dati ISTAT e MIUR, circa il 70% del totale di questi studenti hanno una cittadinanza riconducibile a 10 paesi (MIUR, 2018, p.29), con la presenza maggiore per quelle aree di emigrazione storica verso l'Italia, ovvero in ordine Romania, Albania e Marocco. Studiando il fenomeno dal punto di vista della distribuzione nelle diverse regioni d'Italia, (MIUR, 2018, p.15) si evince che la Lombardia è la regione con il più alto numero di studenti immigrati (207.979), circa un quarto del totale presente in Italia, mentre la stessa regione assorbe solo il 15% degli studenti con cittadinanza italiana. Se consideriamo anche Emilia Romagna, Veneto, Lazio, Piemonte e Toscana queste sei regioni accolgono il 75% degli studenti immigrati, con una netta sovra rappresentazione (a parte il Lazio in perfetto equilibrio) rispetto all'intera popolazione scolastica. Al contrario in tutte le regioni meridionali l'incidenza degli immigrati rispetto agli studenti nativi è nettamente inferiore, con il caso della Campania, con appena il 2,9% del totale nazionale degli studenti immigrati, a fronte del 12,2% di studenti italiani.

Dal punto di vista numerico quindi i dati sarebbero già sufficienti per definire una strategia di inclusione degli studenti che tenga conto dell'evoluzione del fenomeno (stabile nei livelli iniziali, in rapida crescita nelle secondarie) e delle diversità territoriali, dettate dalla ovvia aspirazione delle famiglie immigrate a stabilirsi nelle aree dove è più probabile trovare lavoro.

Tutte le scuole italiane si trovano comunque di fronte alla sfida dell'inclusione di questi studenti, in primo luogo con la problematica della conoscenza della lingua italiana. La barriera lin-

guistica è una delle principali dimensioni che ostacola l'integrazione e che influisce sulla regolarità dei percorsi scolastici. A tale proposito nell'A.S. 2016/2017 il divario tra studenti italiani e quelli di origine migratoria è ancora notevole. Gli studenti italiani con ritardo nella frequenza scolastica sono il 10% a fronte del 31,3% degli studenti immigrati (MIUR, 2018, p.52), con il massimo divario nella secondaria di secondo grado, 59% di immigrati in ritardo rispetto al 21% di studenti italiani.

A completamento del quadro prospettico che dovrebbe guidare una politica inclusiva c'è il dato relativo alla Strategia Europea 2020, con l'indicatore degli *Early Leaving from Education and Training* (ELET) che ha evidenziato che gli studenti della fascia 18-24 con cittadinanza non italiana sono quelli che hanno più difficoltà nel percorso scolastico e un rischio più alto di abbandono prematuro degli studi, pari al 30,1% a fronte del 12,1% per gli studenti italiani (European Commission, 2018, p. 30).

Per questo aspetto è interessante anche il dato relativo alla diversità di genere, con una diffusa prevalenza dei maschi circa il rischio di abbandono, ma con una netta riduzione della diversità di genere per gli studenti stranieri nelle regioni settentrionali, dove la differenza si riduce sia rispetto al dato nazionale, sia rispetto ai compagni di origine italiana (Tab. 1).

Area	Genere	Italiani	Stranieri	Totale
Nord	Femmine	5,8	29,0	9,0
	Maschi	9,7	31,5	12,2
Centro	Femmine	6,1	25,9	8,3
	Maschi	10,7	30,0	13,2
Sud	Femmine	14,2	44,7	15,2
	Maschi	20,3	56,5	21,5
Italia	Femmine	9,4	30,5	11,3
	Maschi	14,3	35,1	16,1

Tab.1: Giovani (18-24) che abbandonano prematuramente gli studi per genere e cittadinanza (2016, valori %)

Fonte: Elaborazione da MIUR 2018, p. 55

Ma se la definizione di una politica inclusiva degli studenti immigrati deve partire dai numeri in gioco e dalla loro evoluzione, i contenuti, a partire da quelli linguistici già accennati, devono basarsi anche su altre evidenze, fortunatamente disponibili.

3. Gli immigrati nei dati OCSE PISA

L'immigrazione è un dato comune a molti paesi. L'indagine OCSE-PISA permette di confrontare le diverse realtà nazionali, fornendo informazioni utili per rendere più inclusivo il sistema scolastico (OECD, 2015). I risultati dei nostri studenti immigrati sono stati sempre più bassi rispetto ai compagni italiani, ma soprattutto costantemente peggiori rispetto agli immigrati di altri paesi. Riportiamo a titolo indicativo il confronto per la *Literacy* in Matematica fra il 2003 e il 2012 (Tab.2). Sono riportati solo i paesi con un'evoluzione statisticamente significativa.

Paese	Differenza punteggio 2012 Non immigrati-Immigrati	Cambiamento differenza punteggio 2003-2012 fra Non immigrati e Immigrati
Ungheria	-31	-35
Australia	-26	-29
Rep. Slovacca	-5	-70
Nuova Zelanda	0	-14
OCSE	37	-10
Italia	48	26
Germania	54	-27
Svizzera	63	-12
Belgio	75	-25

Tab.2: Differenze di punteggio in Matematica fra Non immigrati e Immigrati (PISA 2003 e PISA 2012, solo paesi con differenze significative di punteggio)

Fonte: Elaborazione da OECD, 2013, pp.75 e 230-1

L'Italia è l'unico paese in cui il divario è aumentato in modo significativo (26 punti), mentre fra i paesi OCSE è mediamente diminuito di 10 punti. Ci sono paesi in cui il divario è maggiore (Germania, Svizzera, Belgio), ma con un trend positivo, cioè le

differenze stanno diminuendo. Di fatto siamo a passati da essere uno dei paesi con minor differenze (22 punti in PISA 2003) a uno di quelli nettamente sopra la media, a riprova che le politiche educative non hanno portato risultati inclusivi apprezzabili. Da segnalare che alcuni paesi hanno di fatto annullato le differenze (Nuova Zelanda, Repubblica Slovacca) o addirittura rovesciate a favore degli immigrati (Ungheria, Australia).

Uno dei fattori di rischio che l'OCSE associa agli studenti *Low Performers*, è proprio il loro background migratorio (OECD, 2016). Se consideriamo i risultati del recente ciclo 2015, gli studenti immigrati (in particolare di prima generazione) ottengono un risultato inferiore rispetto ai compagni (OECD, 2018a, p.61). In media ben il 51% degli studenti immigrati non è riuscito a raggiungere la conoscenza accademica di base in Lettura, Matematica e Scienze, rispetto al 28% di studenti senza background migratorio. In questo caso il dato italiano è in linea con quello OCSE e di poco peggiore dei paesi dell'Unione Europea.

La capacità degli studenti di superare le difficoltà connesse con il background migratorio, in particolare di prima generazione, dovrebbe essere giudicata non solo dal profitto scolastico, ma anche dalle dimensioni chiave del benessere (OECD, 2018b, p. 5):

- il senso di appartenenza a scuola (il 41% degli studenti immigrati lo percepisce debolmente rispetto al 33% degli studenti non immigrati);
- la soddisfazione per la vita (per il 31% degli immigrati è bassa rispetto al 28% dei compagni);
- il livello di ansia correlato al lavoro scolastico (il 67% degli immigrati la prova nella scuola superiore, rispetto al 61% dei compagni).

Circa il senso di appartenenza alla scuola l'Italia è il paese che ha registrato il più forte calo dal 2003 al 2015 fra gli immigrati di seconda generazione (OECD, 2018a, p. 68).

4. Conclusioni

L'istruzione può sicuramente fornire un supporto agli studenti immigrati per acquisire le competenze necessarie ad ogni cittadino, ma per farlo deve anche considerare i fattori di benessere sociale e individuale. Questo implica intervenire sullo svantaggio socio-economico e sulle barriere linguistiche, due dei maggiori ostacoli all'integrazione degli studenti immigrati. Per quest'ultimo aspetto basta ricordare che parlare a casa una lingua diversa dalla lingua nazionale spiega gran parte della differenza nel profitto tra gli immigrati che parlano o non parlano la lingua nazionale (OECD, 2018a, p.128), con un divario in Lettura che per i paesi OCSE è di 16 punti (23 per l'Italia).

La scuola può svolgere sicuramente un ruolo significativo nell'aiutare gli studenti immigrati a integrarsi pienamente e a migliorare gli aspetti accademici, sociali, emotivi e motivazionali (Pitzer & Skinner, 2016). Pertanto l'obiettivo delle politiche sull'istruzione deve essere quello di promuovere la resilienza degli studenti immigrati, attraverso diverse azioni (Fig.2).

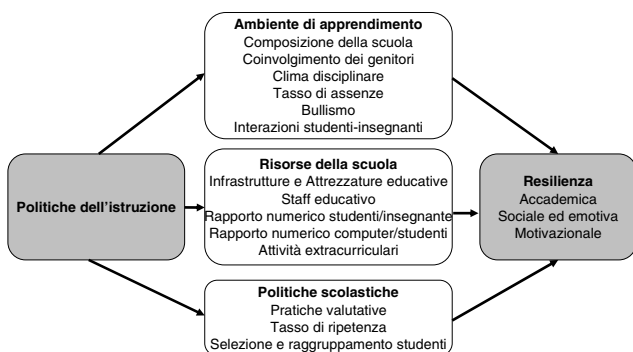


Fig.2: Come le politiche dell'istruzione possono promuovere la resilienza degli studenti immigrati

Fonte: Adattamento da OECD, 2018a, p.191

La figura 2 presenta un modello concettuale su come le politiche educative possono promuovere le varie dimensioni della resilienza degli studenti immigrati, sia plasmando l'ambiente di apprendimento nelle scuole, sia utilizzando nella maniera più corretta le risorse che le scuole possiedono (OECD, 2018a; Agasisti et al., 2018). Diversi studi mostrano infatti che non è solo la quantità delle risorse che vengono utilizzate, ma piuttosto il modo in cui si utilizzano tali risorse che determina i risultati dell'apprendimento per gli studenti svantaggiati (Wei et al., 2011; Nicoletti & Rabe, 2012; OECD, 2013; OECD, 2016). L'analisi accurata del contesto educativo in cui opera la scuola, la definizione puntuale dello stato in cui si trovano gli studenti immigrati circa le competenze linguistiche, i fattori socioeconomici e di benessere sono la necessaria preconditione per progettare un supporto efficace finalizzato ad attivare la resilienza di questi studenti.

Riferimenti bibliografici

- Agasisti, T. et al. (2018). *Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA*. OECD Education Working Papers, No. 167, OECD Publishing, Paris.
- European Commission (2018). *Education and Training Monitor 2018*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- ISTAT (2016). *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*. ISTAT, Centro diffusione dati, 15 marzo 2016.
- MIUR (2018). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2016/2017*, MIUR - Ufficio Statistica e studi.
- Nicoletti, C., Rabe, B. (2012). *The effect of school resources on test scores in England*. ISER Working Paper Series, Institute for Social and Economic Research, Colchester.
- Pitzer, J., Skinner, E. (2016). Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year: The roles of teacher support, self-appraisals, and emotional reactivity. *International Journal of Behavioral Development*, 41/1, pp. 15-29.

- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2018a). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2018b). *How do the performance and well-being of students with an immigrant background compare across countries?*, PISA in Focus, 82, OECD Publishing, Paris.
- Wei, Y., Clifton, R.A., Roberts, L.W. (2011). School resources and the academic achievement of Canadian students. *Alberta Journal of Educational Research*, 57/4, pp. 460-478.

I.10

**L'uso dei video
per il miglioramento dei processi formativi**
**The use of video
for the improvement of formative processes**

Antonio Marzano, Rosa Vegliante, Sergio Miranda

Università degli Studi di Salerno

abstract

La prospettiva di ricerca *evidence based* e la letteratura di settore mostrano la diffusione crescente dell'uso dei video a scopo didattico. Al riguardo, la meta-analisi di Hattie del 2009, integrata nel 2015, riporta un effect size pari allo 0,54 nelle pratiche didattiche che prevedono la combinazione sistematica di *Computer Assisted Instruction* (CAI) e tecnologie video. Il valore dell'effect size avvalorava l'efficacia dell'uso dei video in termini di miglioramento degli apprendimenti. La visione di un video consente di porre l'attenzione sui contenuti più rilevanti così da controllare il flusso delle informazioni emergenti, eliminare ciò che non è strettamente connesso con gli obiettivi stabiliti e coniugare canali comunicativi differenti. L'ambito di riferimento è la video-educazione, che raccoglie tutte le forme di utilizzo dei video nel contesto educativo, in una duplice accezione: lineare e discontinua. In tale scenario, la video-annotazione è una forma di documentazione che fa emergere la conoscenza tacita, riporta alla luce il non detto, avvalendosi di strumenti che rilevano il comportamento verbale e non verbale, tratto dall'esperienza. Gli obiettivi del lavoro consistono nell'evidenziare le potenzialità del video nei percorsi di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Il contributo si articola in due parti: nella prima si descrivono gli aspetti teorici, metodologici e pratici dell'impiego dei video nella ricerca pedagogica; nella seconda si ricostruisce un'evidenza oggettiva dell'esperienza specifica. La video-documentazione restituisce una "istantanea di natura processuale" del vissuto professionale e/o della vita della classe, rimarcando lo stretto legame che sussiste tra teoria e prassi, giacché sulla base dell'osservazione a posteriori della scena educativa, si possono analizzare e migliorare i modelli operativi.

The prospect of the evidence based education research and the related literature show the growth of the use of videos for educational purpose. In this regard, the meta-analysis of Hattie, carried out in 2009 and integrated in 2015, reports an effect size of 0.54 in teaching practices providing the systematic combination of Computer Assisted Instruction (CAI) and video technologies. The value of this effect size proves the effectiveness of the use of video in terms of improvement of learning. Watching a video allows focusing on the most relevant content, controlling the flow of emerging information, erasing what is not strictly connected with the established objectives and combining different communication channels. The system of reference is the video education, which collects all forms of video used in the educational context, in the dual statement: the linear one, which follows the times of the educational scene and the discontinuous one that allows stopping and analyzing the selected segments. In this scene, the video annotation is a form of documentation that brings out silent knowledge, brings to light the unspoken, by using tools that detect verbal and non-verbal behavior, drawn from the experience. The purpose of the work described this paper is to highlight the potential of video in the initial and in-service teacher training courses and to present a video case, based on the analysis of laboratory practices, carried out by groups of students attending a degree course for future teachers. This contribution is divided into two parts: the first one has an epistemological character which highlights the theoretical, methodological and practical aspects of using video in pedagogical research; the second part is more practical and shows a specific experience. The video documentation gives a snapshot of the professional experience and / or the life of the class, emphasizing the close link between theory and praxis, since innovative operative models can be obtained on the basis of the subsequent observation of the educational scene.

Parole chiave: evidence based education, videoricerca, videodocumentazione, formazione docenti

Keywords: evidence based education, video-Research, video documentation, teacher training

1. Introduzione

Con l'affermarsi dell'*Information and Communications Technology* (ICT), le tecnologie entrano a pieno titolo nell'ambito educativo; tra queste il video si inserisce all'interno della *situated research* (Tochon, 1999) e funge da valido strumento di osservazione, in grado di rilevare i contenuti emergenti per comprendere i processi attivati dagli attori coinvolti (Margiotta, 2014). Attraverso l'analisi ripetuta delle videate, si perviene a risultati validi, affidabili e replicabili, da condividere in maniera costruttiva, al fine di apportare eventuali modifiche nel processo di insegnamento/apprendimento (Galliani & De Rossi, 2014).

La videoricerca si avvale di un approccio multiprospettico e interdisciplinare, di natura costruzionista, per trattare la complessità dei fenomeni educativi (Galliani & De Rossi, 2014). La documentazione può avvenire a partire da una analisi *lineare*, che segue i tempi della scena educativa o *discontinua* che permette di soffermarsi nella visualizzazione degli spezzoni selezionati. *Evidence based education* mostra la diffusione crescente dell'uso del video anche a scopo didattico. A riguardo, la meta analisi di Hattie (2009; 2015) riporta un effect size pari allo 0,54 nelle pratiche didattiche che prevedono la combinazione sistematica di Computer Assisted Instruction (CAI) e tecnologie video. Il valore dell'effect size prova l'efficacia didattica dell'*interactive video methods* in termini di miglioramento degli apprendimenti.

2. Premesse teoriche

L'uso del video nella ricerca educativa si snoda attualmente lungo tre direttrici: la *video-ricerca*, la *video-documentazione* e i *video-collaboratories*. La prima si avvale dei video digitali per analizzare e interpretare gli eventi, al fine di comprendere il fenomeno osservato e individuare possibili soluzioni ai problemi emergenti (Goldman & Segall, 1998). La seconda utilizza l'insieme

delle tecniche narrative per annotare gli episodi, così come si sono verificati, mettendo a fuoco le dinamiche, i punti di forza e le criticità della situazione educativa (De Rossi & Gentilini, 1997). La terza rinvia alla codifica e alla condivisione in rete, soffermandosi sui sistemi di archiviazione e comunicazione della conoscenza (Galliani & De Rossi, 2014).

Il video è una valida risorsa per l'apprendimento (Bonaiuti, 2013), è un «contenitore di esperienza» (Riva, 2004, p. 112), uno strumento di osservazione che, se inserito in uno specifico contesto, esplicita l'impianto teorico alla base delle pratiche messe in atto dagli attori partecipanti. Da un'attenta descrizione dei contenuti (*thin description*), riguardante le azioni, i processi e i fattori che connotano la scena educativa (Recker, Walzer & Willy, 2000), si giunge alla relativa interpretazione dei dati (*thick description*), così da restituire una visione olistica della situazione videoripresa (Galliani, 2014). La video-annotazione consente di documentare l'univocità del caso in questione, di riflettere sulle azioni, così da porre attenzione sulle variabili contestuali, per attribuire significato al flusso di informazioni e generalizzare i dati (Tochon, 2009).

Il video, al pari di uno «specchio» (Tochon, 2007, p. 20), opera in questi termini: conferisce ai soggetti *videoripresi* la possibilità di analizzare a posteriori, in modalità ripetuta e rallentata, le azioni filmate; decostruisce l'esperienza, in maniera riflessiva e condivisa, per ri-costruire concettualmente la situazione vissuta (Tochon, 2009). In tal modo, è possibile cogliere la natura costruttivista alla base della video-educazione, giacché a partire dalla visione delle azioni si giunge alla co-costruzione di un significato condiviso, tratto del dato ripreso, che si qualifica per essere situato, sociale e distribuito (Vygotskij, 1962, 1978; Bruner, 1990, 1996).

Goldman e McDermott (2009) individuano tre diversi filoni che orientano la video analisi: *riformatore*, fondamentale per la ricerca sull'apprendimento, permette di ridefinire una data situazione-problema (che generalmente riguarda un apprendi-

mento individuale) fornendo una soluzione non considerata prima di intraprendere l'analisi; *interazionale* pone maggiore attenzione sui comportamentali sociali e gli interscambi comunicativi che si ripercuotono sull'apprendimento e *storico*, invece, ricostruisce la sequenzialità e la logicità della scena educativa a lungo termine. La videoricerca, o *date-intensive*, permette di ricavare dati da un determinato setting (fisico, umano, interattivo) (Semerano, 2011) in un preciso arco temporale, guidando i soggetti nella rielaborazione della propria esperienza (Knoublauch et al., 2012). Il focus non è solo il singolo individuo ma ad esso si associano le dinamiche di gruppo (Roth et al, 2006) che devono essere adeguatamente interpretate e concettualizzate per cogliere gli impliciti dagli avvenimenti (Engle, Conant, Greeno, 2007) e valutare le azioni e le pratiche didattiche.

Quanto ripreso dal video diventa *dato*, dopo che il ricercatore analizza e decodifica le singole sequenze e l'insieme dei contenuti, e *fonte di dati* a seguito di un processo di rielaborazione e attribuzione di significato in riferimento al fenomeno ripreso (Goldman, Pea, Barron & Derry, 2009). Dal punto di vista metodologico possiamo distinguere diverse tipologie di video: il *video-modeling* volto ad acquisire specifiche pratiche e a migliorare l'azione didattica (microteaching; video coaching); il *video-documentario* proteso a narrare la sequenzialità degli eventi; il *video-prova* finalizzato a verificare le ipotesi e le elaborazioni teoriche e, infine, la *video-descrizione* indirizzata a rappresentare i fenomeni osservati. Ragion per cui si supera il dualismo quantitativo e qualitativo in una conversione di metodo definito *quisitivo* (Goldman Crosby, Swan & Shea, 2004), permettendo in tal modo di giungere a una descrizione fedele della realtà videoripresa. Attraverso l'analisi dei fotogrammi, l'evento viene scomposto nelle sue unità minime, traendo informazioni sul comportamento verbale e non verbale, sugli elementi sociali, individuali e di carattere contestuale, facendo emergere l'epistemologia alla base delle metodologie operative. Inoltre, si precisa, che le video registrazioni non hanno semplicemente lo scopo di sottolineare

l'evidente ma di "riportare alla luce" il significato nascosto nelle stesse azioni (Knoublauch et al., 2012), anche se ciò può mettere in discussione e ribaltare l'ipotesi iniziale della ricerca (Goldman, Pea, Barron e Derry, 2009).

3. L'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti

Come emerge dalla letteratura di riferimento, a livello internazionale e nazionale (Sherin & Han, 2004; Star e Strickland, 2008; Goldman, Pea, Barron & Derry, 2009; Santagata, 2009; Calvani, Bonaiuti & Andreocci, 2011; Santagata & Guarino, 2011; Bonaiuti, 2012; Calvani, Menichetti, Micheletta & Moricca, 2014; Santagata & Stürmer, 2014; Cescato, Bove & Braga, 2015; Vegliante, Miranda & De Angelis, 2018), nei processi di formazione professionale degli insegnanti, iniziale e in servizio, si registra un uso sempre più diffuso del video, quale strumento in grado di creare e facilitare un legame tra la teoria e la pratica. Le video registrazioni rispecchiano la complessità della realtà d'aula (Goldman, 2007), rappresentano uno stimolo per attivare dei processi conoscitivi circa l'insegnamento e l'apprendimento (Seidel & Stürmer, 2014; Kersting, 2008), e, inoltre, propongono esperienze di insegnamento indirette, evitando agli insegnanti di vivere la pressione del setting d'aula (Miller & Zhou, 2007; Sherin, 2004).

L'uso del video nella formazione degli insegnanti permette di acquisire, avvalendosi di un'analisi microanalitica, le pratiche di insegnamento-apprendimento, basti pensare alla metodologia del *microteaching* (Allen & Clark, 1967; Johnson, 1967; Allen & Ryan, 1969; Cooper & Allen, 1970) che facilita i processi riflessivi circa l'esperienza didattica e offre la possibilità di rivedere, modificare e migliorare la pratica sotto la guida di un tutor o un esperto (Galliani & De Rossi, 2014; Santagata & Stürmer, 2014). A livello nazionale, Cescato, Bove e Braga (2015) evidenziano le potenzialità della video-analisi attraverso un lavoro di ri-

cerca condotto durante il percorso di formazione degli educatori al nido d'infanzia. Il risultati ottenuti sottolineano l'importanza del legame tra la dimensione visuale delle immagini e quella narrativa (Bruner, 1973), con cui occorre revisionare criticamente i comportamenti e promuovere processi trasformativi e di autovalutativi. Vegliante, Miranda e De Angelis (2018), invece, si sono avvalsi del video come strumento per osservare il processo di insegnamento-apprendimento, nello specifico, il lavoro di gruppo svolto dagli studenti di Scienze della Formazione Primaria, durante le attività laboratoriali. L'analisi dei video è avvenuta segmentando in 8 parti da 15 minuti cadauno ogni incontro da 2 ore per ciascuno degli otto gruppi in autoapprendimento presso il laboratorio informatico Rimedi@ dell'Università di Salerno. La lettura a posteriori degli eventi, mediante strumenti di rilevazione aperti e chiusi, ha focalizzato in particolar modo l'attenzione sull'aspetto organizzativo e collaborativo degli studenti e sull'efficacia del lavoro di gruppo.

4. Conclusioni

Le riflessioni proposte fin qui permettono di evidenziare l'uso sempre più diffuso del video digitale in ambito formativo. Esso rappresenta un valido strumento per incoraggiare e stimolare la riflessione costruttiva delle pratiche (Goldman, Pea, Barron & Derry, 2009) e permettere la decodifica a posteriori dell'azione filmata e la ricostruzione dell'esperienza (Tochon, 2009). Le molteplici potenzialità delle videoregistrazioni necessitano di essere supportate da un uso sapiente e responsabile da parte dei formatori ed educatori, chiamati a gestire gli spazi da osservazione e a realizzare analisi microanalitiche dei comportamenti ripresi, da cui è possibile ricavarne consapevolezza e riflessione critica (Cescato, Bove & Braga, 2015).

L'utilizzo del video, nell'ambito della ricerca-formazione, consente di rappresentare e ri-presentare gli eventi educativo-di-

dattici, restituisce un'istantanea della situazione reale, facilitando la connessione tra teoria e pratica e favorisce un atteggiamento riflessivo in vista del miglioramento, proponendo nuovi modelli procedurali a partire dalla valorizzazione del sapere tratto dal pratico (*learning from teaching*).

Riferimenti bibliografici

- Allen, D.W. & Ryan, D. (1969). *Microteaching*, Don Mills: Addison-Wesley.
- Allen, D.W. & Wang, W. (1996). *Microteaching*. Beijing: Xinhua Press.
- Bonaiuti, G., (2013). La video annotazione per osservare e riflettere. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 12, pp. 71-83.
- Bruner, J. S. (1973). *The growth of competence*. New York, NY: Academic Press.
- Bruner, J. S., (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S., (1996). *The culture of education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calvani, A., Bonaiuti, G. & Andreocci, B. (2011). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Italian Journal of Educational Research*, 4(6), pp. 29-42.
- Calvani, A., Menichetti, L., Micheletta, S. & Moricca, C. (2014). Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo dei nuovi educatori. *Italian Journal of Educational Research*, VII (13), pp. 69-84.
- Cescato, S., Bove, C. & Braga, P. (2015). Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 2, 15, pp. 61-74.
- Cooper, J.M., Allen, D.W. (1970). *Microteaching: History and present status*, ERIC No. ED-036-471.
- De Rossi, M. & Gentilini, G. (Eds.) (1997). *How to produce documentation to relate teaching and training experiences*. Padova: Cleup.
- Engle, R. A., Conant, F. R. & Greeno, J. G. (2007). Progressive Refinement of Hypotheses in Video-Supported Research. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Galliani, L. & De Rossi, M., (2014). *Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica. Modelli e criteri*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Goldman, R. (2007). Video representations and the perspectivity framework: Epistemology, ethnography, evaluation, and ethics. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 3-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goldman, R., Crosby, M., Swan, K. & Shea P. (2004). Introducing quisitive research: Expanding qualitative methods for describing learning in ALN. In R. Starr Hiltz, R. Goldman (Eds.), *Learning Together Online: Researche on Asynchronous learning networks* (pp. 103-20). Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B. & Derry, S. J. (2009). *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Goldman, S. & McDermott, R. (2009). Perseverare nella video analisi. In R. Godman, R. Pea B. & Barron B. (Eds.), *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi* (pp.149-166). Milano: Raffaello Cortina.
- Goldman-Segall, R. (1998). *Points of Viewing Children's Thinking: A Digital Ethnographer's Journey*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Hattie, J. A. C. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), pp. 79-91.
- Johnson, W.D. (1976). *Microteaching: A medium in which to study teaching*. *The High School Journal*, 51, pp. 86-92.
- Kersting, N. (2008). Using video clips of mathematics classroom instruction as item prompts to measure teachers' knowledge of teaching mathematics. *Educational and Psychological Measurement*, 68, pp. 845-861.
- Knoblauch A., Hauser F., Gewaltig M.-O., Körner E. & Palm G., (2012). Does spike-timing-dependent synaptic plasticity couple or decouple neurons firing in synchrony? *Front. Comput. Neurosci.* 6, 55. 10.3389/fncom.2012.00055.
- Miller, K. & Zhou, X. (2007). Learning from classroom video: what makes it compelling and what makes it hard. In R. Goldmann, R.

- Pea, B. Barron, S.J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 321-334). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Riva, M.G., (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Santagata, R. (2009). Designing video-based professional development for mathematics teachers in low-performing schools. *Journal of Teacher Education*, 60(1), pp. 38-51.
- Santagata, R. & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM The International Journal of Mathematics Education*, 43(1), pp. 133-145.
- Santagata, R. & Stürmer, K., (2014). Video-educazione: nuovi scenari per la formazione degli insegnanti. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 2, 14, pp. 4-6.
- Seidel, T.& Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in pre-service teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), pp. 739-771, doi:10.3102/0002831214-531321
- Semerano, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7, pp. 97-107.
- Sherin, M.G., (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education* (pp. 1-28). Amsterdam: Elsevier.
- Sherin, M.G. & Han, S.Y., (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), pp. 163-183. doi: 10.1016/j.tate.2003.08.001
- Star, J.R. & Strickland, S.K., (2008). Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), pp. 107-125. doi: 10.1007/s10857-007-9063-7
- Tochon, F. V. (1999). The situated researcher and the narrative reference to lived experience. *International Journal of Applied Semiotics*, 1, pp. 103-104.
- Tochon, F. V. (2007). Dai video-casi alla video-pedagogia. Una cornice teorica per il video-feedback e la riflessione con i video nella pratica di ricerca pedagogica. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry (2009), *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi* (pp. 83-101). Milano: Raffaello Cortina.
- Tochon, F. V. (2009). The Key To Global Understanding: World Lan-

- guages Education. Why Schools Need to Adapt. *Review of Educational Research*, 79(2), pp. 650-682.
- Vegliante, R., Miranda, S. & De Angelis, M. (2018). Video-documentare l'azione in situazione: il lavoro di gruppo nel laboratorio Rimedi@. *Formazione & Insegnamento*, 14, 1, pp. 373-392.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

**Sezione 2: Valutazione dei processi di valutazione
e di autovalutazione delle istituzioni educative**

II.1

La cultura valutativa dei docenti come risorsa per orientare l'autovalutazione scolastica al miglioramento: un percorso di ricerca-formazione**The evaluative culture of the teachers as resource to direct schools' self-evaluation to the improvement: a research-training programme****Giovanni Moretti, Arianna Giuliani***Università Roma Tre***abstract**

Riflettere sui temi della autovalutazione e del miglioramento nella scuola è questione complessa se si considerano i processi interni ed esterni che caratterizzano gli ambienti di formazione. Le esigenze di una normativa orientata a valorizzare gli istituti autonomi come nuclei informativi strategici in cui raccogliere, elaborare ed interpretare dati utili a profilare un quadro della scuola in relazione sia a se stessa sia al territorio di riferimento, pongono sistematicamente interrogativi e sfide a chi opera nel campo della formazione del primo e del secondo ciclo di istruzione (Scheerens, 2000; Barzani & Grimaldi, 2013; Earley & Bubb, 2014; Lucisano, 2016). I Dirigenti Scolastici e gli insegnanti, in tale contesto, dovrebbero porsi come interlocutori consapevoli che cooperano per maturare una cultura valutativa adeguata alle esigenze di una scuola che si trasforma (Domenici, 2000; Lipari, 2002; Moretti, 2014; Faggioli, 2014). Il contributo presenta gli esiti di un percorso di Ricerca-Formazione (R-F) sviluppato con docenti di scuola primaria e secondaria di I e II grado delle scuole dell'ambito territoriale RM9 della città di Roma. Il principale obiettivo della R-F è stato migliorare le conoscenze e le competenze dei docenti relative alle pratiche valutative d'istituto. Coerentemente con il Piano Formazione

* Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. In particolare G. Moretti ha redatto i paragrafi 2 e 4, A. Giuliani i paragrafi 1 e 3.

Docenti 2016-2019, le azioni formative sono state orientate ad accrescere la cultura della valutazione della scuola e a condividere l'utilizzo di un linguaggio comune tra gli attori coinvolti a livello micro e meso nelle pratiche valutative. La R-F ha previsto che i docenti partecipassero ad incontri in presenza, a laboratori e ad attività online. Sono stati approfonditi i temi della Leadership diffusa per l'apprendimento, delle funzioni del Nucleo di Valutazione d'Istituto e sono state condivise strategie di monitoraggio e analisi delle attività educative svolte al fine di individuare priorità di miglioramento e punti di forza e di criticità delle pratiche valutative utilizzate.

Considering the internal and external processes that characterize the formative contexts, reflecting on self-assessment and improvement in school is a complex issue. The requirement of a legislation aimed at enhancing schools as autonomous institutions in which collecting, processing and interpreting data useful for profiling a framework of the school in relation both to itself and to the territory of reference, systematically asks questions and challenges to those who work in the field of first and second cycle of formation (Scheerens, 2000; Barzanò & Grimaldi, 2013; Earley & Bubb, 2014; Lucisano, 2016). In this context, the School Leaders and the teachers should act as conscious interlocutors who cooperate to develop an evaluative culture appropriate to the needs of a changing school (Domenici, 2000; Lipari, 2002; Moretti, 2014; Faggioli, 2014). The paper presents the results of a Research-Training programme (R-F) developed with teachers of primary and secondary schools of I and II degree. The schools are in the RM9 area (city of Rome). The main objective of the R-F was to improve the knowledge and the skills of the teachers related to the evaluation practices of their schools. In line with the "2016-2019 Teacher Training Plan", the training actions were aimed at enhancing the school assessment culture and sharing the use of a common language between the actors involved at the micro and meso level in the evaluation practices. The R-F has foreseen that the teachers participated in in-presence lectures, laboratories and online activities. The main themes focused were Distributed leadership for learning and School Evaluation Unit (their function for evaluating and improving school). Were discussed strategies for monitoring and analyzing educational activities in order to clarify how to detect strengths and weaknesses of the evaluation practices used and to identify priorities for improvement.

Parole chiave: autovalutazione; cultura valutativa; miglioramento; reti di scuole; ricerca-formazione.

Keywords: evaluative culture; improvement; research-training; schools' networks; self-assessment.

1. Introduzione

Le pratiche valutative connesse al *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione* (DPR 80/2013) hanno posto notevoli sfide alle scuole autonome. Queste, infatti, più che in passato sono chiamate a raccogliere, elaborare ed interpretare dati utili a descriversi in relazione sia a se stesse sia al territorio di appartenenza (Scheerens, 2000; Barzanò & Grimaldi, 2013; Earley & Bubb, 2014).

In tale scenario, i Dirigenti Scolastici e gli insegnanti devono farsi interpreti di esigenze connesse all'importanza di cooperare, aggiornarsi e maturare una adeguata cultura valutativa (Domenici, 2000; Notti, 2000; Moretti, 2014; Lucisano, 2016), le Università e gli enti di formazione da parte loro dovrebbero impegnarsi nella progettazione di specifici percorsi formativi e di sviluppo professionale coerenti i bisogni formativi rilevati nei differenti contesti (Lipari, 2002; Faggioli, 2014; Perla, 2016; Sibilio & Aiello, 2018).

Riflettendo sull'art.6 del DPR 80/2013, che definisce nel dettaglio le fasi del procedimento di valutazione (Autovalutazione delle istituzioni scolastiche, Valutazione esterna, Azioni di miglioramento, Rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche), è possibile individuare alcune interessanti prospettive per chi si occupa di formazione e ricerca:

- promuovere la cultura del dato, della valutazione e della autovalutazione come fonte di confronto, dialogo e discussione per insegnanti, dirigenti scolastici, famiglie e studenti;

- predisporre percorsi formativi in cui far conoscere e/o mettere a punto una pluralità di strumenti di monitoraggio e valutazione che siano facilmente utilizzabili nelle attività didattiche ordinarie;
- sensibilizzare i DS e i docenti sull'importanza di garantire affidabilità, validità e trasparenza dei dati raccolti, elaborati e diffusi.

L'impegno condiviso, dunque, dovrebbe essere quello di contribuire a formare docenti consapevoli e «fare massa critica» nelle scuole e promuovendo pratiche di Leadership diffusa per l'apprendimento (Lingard et al., 2005; MacBeath & Swaffield, 2008; Domenici & Moretti, 2011).

2. Disegno della ricerca

Il paper presenta gli esiti di un percorso di Ricerca-Formazione (R-F, Magnoler, 2012; Asquini, 2017) sviluppato con docenti di scuola primaria e secondaria di I e II grado delle scuole dell'ambito territoriale RM9 della città di Roma.

Alla R-F hanno partecipato i 45 docenti – attivi in 11 diverse scuole della rete – che hanno preso parte al percorso di formazione e sviluppo professionale intitolato “Formazione sul rapporto di autovalutazione e miglioramento”.

Il principale obiettivo della R-F è stato migliorare le conoscenze e le competenze dei docenti relative alle pratiche valutative d'istituto. Coerentemente con il *Piano Formazione Docenti 2016-2019*, le azioni formative sono state orientate ad accrescere la cultura della valutazione delle scuole e a condividere l'utilizzo di un linguaggio comune tra gli attori coinvolti a livello micro e meso nelle pratiche valutative.

L'articolazione del percorso di formazione e sviluppo professionale ha previsto il coinvolgimento dei docenti in incontri in presenza, laboratori e attività online.

Gli incontri in presenza sono stati due, uno all'inizio e uno a conclusione del percorso. In entrambi è stata dedicata particolare attenzione a valorizzare la partecipazione attiva di tutti i presenti e a condividere riferimenti sia teorici sia metodologici sui temi chiave dell'azione formativa svolta.

I docenti coinvolti nel percorso di R-F sono stati invitati a svolgere, nel tempo intercorso tra l'incontro iniziale e l'incontro conclusivo, attività online di diversa tipologia.

È stata innanzitutto data l'indicazione di approfondire una Unità didattica e diversi materiali di approfondimento sui temi chiave del percorso di formazione. A seguire la fase di studio iniziale c'è stata la fase di avvio e sviluppo delle attività di laboratorio. Queste hanno previsto di lavorare all'inizio individualmente e poi in gruppo.

Le attività di laboratorio individuali sono state orientate a valorizzare le capacità di analisi, riflessione ed elaborazione dei docenti. In particolare, è stato loro chiesto di impegnarsi in:

- Analisi dei documenti strategici del proprio Istituto (PTOF, RAV, PdM) e riflessione critica attraverso l'uso di una griglia che poneva domande in forma strutturata e semistrutturata su alcune caratteristiche dei documenti.
- Elaborazione di un'idea progettuale per migliorare una delle criticità emerse dall'analisi dei documenti, tenendo anche conto della conoscenza dello specifico contesto scolastico di appartenenza.

Nella Fig.1 è possibile leggere l'estratto di una delle domande poste ai docenti nella griglia di analisi dei documenti strategici della propria scuola.

Sezione 2

Il PTOF esaminato esplicita i diversi tipi di progettazione previsti dalla Legge 107/2015 e dal Regolamento dell'Autonomia (DPR n° 275/1999) ?

	Decisamente sì	Più sì che no	Più no che Sì	Decisamente no	Non saprei
1) Progettazione curricolare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Progettazione extracurricolare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Progettazione educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Progettazione organizzativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fig.1: Estratto griglia analisi dei documenti

A seguito delle attività individuali, online sono state avviate le attività di laboratorio da svolgere in gruppo. Le attività laboratoriali di gruppo sono state volte a valorizzare la capacità dei docenti di riflessione condivisa, collaborazione e produzione di materiali. Ai gruppi è stato chiesto di elaborare massimo 8 slide in cui emergessero riflessioni in merito ai temi approfonditi nell'ambito delle attività di laboratorio individuali. Ogni gruppo ha dovuto condividere l'analisi dei documenti effettuata e formulare una idea progettuale coerente con i bisogni emergenti dalla propria scuola.

Parte del secondo incontro in plenaria è stato dedicato a condividere tali valutazioni critiche, oltre che a condurre un follow-up insieme ai docenti sui temi chiave del percorso di formazione concluso. L'incontro conclusivo è poi proseguito con la presentazione da parte dei gruppi dei lavori svolti nel laboratorio. I gruppi hanno esposto pubblicamente le slide prodotte sia agli esperti universitari sia agli altri docenti dell'ambito territoriale RM9. Durante l'incontro i partecipanti sono stati invitati a confrontarsi su quanto emerso da ogni presentazione e gli esperti universitari hanno fornito feedback sulla qualità e sulla pertinenza dei lavori svolti.

3. Principali esiti

L'articolazione del percorso svolto è stata efficace nel rispondere agli obiettivi che hanno guidato la R-F sviluppata. I docenti, infatti, con i propri lavori hanno manifestato di aver accresciuto

conoscenze e competenze in merito agli strumenti che possono essere efficaci per qualificare le pratiche valutative d'istituto. Anche nel follow-up e nella discussione condotti durante l'incontro conclusivo i docenti hanno manifestato la propria soddisfazione per le attività formative svolte nell'ambito del percorso di sviluppo professionale.

A giudizio degli esperti dell'Università Roma Tre che hanno progettato il percorso formativo, i lavori elaborati e presentati ad un pubblico di pari sono stati di qualità e gran parte dei docenti si è impegnata nell'utilizzare un linguaggio tecnico e condiviso nell'illustrare il proprio contributo.

A conferma del fatto che i docenti hanno accresciuto le proprie conoscenze e competenze relative alle pratiche valutative d'istituto, in ogni lavoro prodotto sia nel laboratorio individuale sia in quello di gruppo ci sono concreti riferimenti ai punti di forza e di debolezza delle pratiche attualmente utilizzate e valide idee progettuali individuate come strategiche per rispondere all'esigenza di orientare l'autovalutazione scolastica al miglioramento. È opportuno evidenziare come per tutte le ipotesi progettuali proposte i docenti abbiano fornito specifiche indicazioni su tempi e strumenti per attuarle, monitorarle e valutarle. Dato, questo, molto incoraggiante se si pensa all'iniziale senso di disorientamento che sembrava caratterizzare i docenti e che li ha motivati a chiedere di essere coinvolti in un dedicato percorso di formazione e sviluppo professionale.

Per quanto non sia possibile avanzare generalizzazioni, i contributi prodotti dai 45 docenti delle 11 scuole coinvolte nella R-F consentono di riflettere sui punti di forza e debolezza che sembrano caratterizzare le scuole italiane nei processi di produzione, diffusione e applicazione dei documenti strategici dei propri Istituti.

Soprattutto i docenti della scuola primaria segnalano come punti di forza situazioni in cui le scuole valorizzano il Curricolo verticale e orizzontale, prevedendo progettazioni condivise con colleghi di altri ordini e gradi e con il territorio.

Interessante è anche quanto emerso in merito al processo di

elaborazione dei documenti di progettazione, monitoraggio e valutazione, in alcuni casi delegato ai pochi docenti incaricati dal DS e in altri frutto di condivisione e negoziazione da parte di tutti gli attori della scuola o di buona parte di loro.

Tra gli elementi che i docenti evidenziano come strategici è il modo in cui i documenti sono scritti e strutturati. Laddove sono chiariti gli intenti e sono dettagliati tempi e strumenti per raggiungere un determinato obiettivo, infatti, si verifica anche una maggiore coerenza tra quanto dichiarato e pratiche ordinarie.

Il profilo “in uscita” dei docenti che hanno preso parte al percorso di R-F è incoraggiante sul piano delle conoscenze e competenze acquisite. Quelle che seguono sono alcune delle idee progettuali da loro proposte:

- ampliare le opportunità con cui progettare sistematicamente in modo condiviso sia all’interno che all’esterno della scuola;
- potenziare le attività di formazione e sviluppo professionale sul tema delle pratiche valutative e autovalutative, coinvolgendo anche i docenti che svolgono funzioni intermedie;
- predisporre diacronicamente banche dati utili per avere informazioni quali-quantitative affidabili nella fase di elaborazione o aggiornamento dei documenti strategici della scuola.

Le idee progettuali presentate in gruppo hanno offerto spunti interessanti per riflettere su come, se incoraggiati e sostenuti con specifici incontri formativi, i docenti hanno piena consapevolezza di dove si è e di dove si dovrebbe andare per innovare e qualificare le pratiche valutative di Istituto.

4. Conclusioni

Sulla base della R-F sviluppata è possibile affermare che i percorsi di formazione e sviluppo professionale dei docenti si confermano contesti privilegiati in cui fare ricerca e, al contempo, la-

vorare alla qualificazione e all'innovazione delle pratiche valutative e didattiche nelle scuole.

Progettare i percorsi di sviluppo professionale in modo da coinvolgere i docenti in attività sia in presenza sia a distanza può essere utile per offrire risposte efficaci alla esigenza dei professionisti in continua formazione. Proporre ai docenti attività laboratoriali che invitano ad analizzare e riflettere criticamente su ciò che è presente e cosa è possibile migliorare nelle pratiche della propria realtà lavorativa, inoltre è strategico per accrescere la consapevolezza come attori della scuola. La presentazione pubblica degli elaborati di gruppo e la successiva discussione, inoltre, sono emerse e sono state descritte da DS e docenti come valide occasioni per mettersi in gioco sia come professionisti sia come scuole che intendono migliorarsi.

Le recenti normative sottopongono le scuole a processi di valutazione interna ed esterna, dunque accrescere la consapevolezza dei docenti circa le pratiche e gli strumenti di valutazione è essenziale per promuovere quella cultura della valutazione ritenuta indispensabile per orientare l'autovalutazione scolastica al miglioramento e non alla sola produzione di documentazione.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (2017). La Ricerca-Formazione come motore del cambiamento, *Education 2.0*.
- Barzanò, G., & Grimaldi, E. (2013). «Policy» valutative e contesti di applicazione. Caratteristiche procedurali. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 3(6), 159-189.
- Domenici, G. (a cura di) (2000). *La valutazione come risorsa. Analisi degli apprendimenti e autovalutazione di istituto*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici, G., & Moretti, G. (Eds.). (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando Editore.
- DPR 80/2013. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.

- Earley, P., & Bubb, S. (2014). Data and Inquiry Driving School Improvement: Recent Developments in England. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 167-184.
- Faggioli, M., (a cura di) (2014). *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*. Parma: Spaggiari.
- Lingard, B., Hayes, D., Mills, M., & Christie, P. (2005). *Leading learning*. Philadelphia: Open University Press.
- Lipari, D. (2002). *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni* Milano: Guerini e Associati.
- Lucisano, P. (a cura di) (2016). *I bisogni formativi dei futuri insegnanti*. Roma: Aracne.
- Magnoler, P. (2012), *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- MacBeath, J., & Swaffield, S. (2008). Leadership for learning. *Connecting Leadership and Learning*, 46-66.
- Moretti, G. (2014). Il supporto alla «leadership» diffusa in relazione agli esiti delle rilevazioni esterne. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 347-368.
- Notti, A.M. (2000). *La valutazione nella scuola dell'autonomia*. Salerno: Edisud.
- Perla, L. (2016). Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2015(1), 9-22.
- Scheerens, J. (2000). Autovalutazione e uso delle informazioni nella scuola orientata ai risultati. In G. Barzanò, S. Mosca & J. Scheerens (a cura di) (2000), *L'autovalutazione nella scuola*, pp.3-52, Milano: Bruno Mondadori.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Ediesse.

II.2

La responsabilità dirigenziale nella valutazione di sistema

The principal accountability in the school system evaluation

Barbara Tomba

Università di Verona

abstract

Il dibattito che ruota intorno alla scuola sta conoscendo negli ultimi anni una svolta valutativa interna basata sulla responsabilizzazione delle singole istituzioni: dei dirigenti, per quanto riguarda l'analisi e la guida, e degli insegnanti per ciò che concerne l'attuazione operativa delle scelte strategiche. La valutazione degli scopi istituzionali non si esaurisce in un atto formale esterno e discendente, ma realizza il paradigma dell'analisi riflessiva sostanziando tutte le azioni relative alla ricerca del senso del proprio operare. La valutazione degli interventi educativi vede la responsabilità centrale attribuita al dirigente, quale analista di sistema, interprete dei bisogni formativi specifici e agente motivante il cambiamento; tramonta la figura del dirigente essenzialmente burocrate e tecnico in favore della dimensione etica della responsabilità della figura dirigenziale.

The debate that has revolved around the school in recent years is characterized by an ever-increasing responsibility of the individual schools: the principals, as guides, and the teachers as those who achieve the strategic objectives. The evaluation is not external but internal, the schools reflect on the aims of their actions. Each school defines its mission and vision. The evaluation of educational interventions is primarily the responsibility of the principal: a system analyst, an agent who motivates change. Not a bureaucrat, but an ethical leader capable of pointing the way to the educational success of the school community.

Parole chiave: valutazione, dirigente scolastico, leadership etica, responsabilità

Keywords: evaluation, principal, ethical leadership, accountability

1. Introduzione

La valutazione degli scopi istituzionali è basata sulla responsabilizzazione delle singole realtà scolastiche e non consiste solo in un atto formale esterno e discendente, bensì il paradigma di analisi riflessiva sta conducendo tutte le azioni relative alla ricerca del senso del proprio operare. La burocratizzazione sta cedendo il passo alla personalizzazione dei processi educativi (Hopkins, 2008) che risveglia quella vitalità sottostante il sistema amministrativo in grado di definire la visione e la relativa missione di ogni istituzione scolastica. La compilazione dei documenti normativamente previsti che individuano le specificità di una realtà formativa quali, il *Rapporto di autovalutazione*, le progettualità atte allo sviluppo, il *Piano dell'offerta formativa*, il focus sull'implementazione qualitativa, il *Piano di miglioramento* e la restituzione ai portatori di interesse del proprio operato per il tramite della *Rendicontazione sociale*, sono la traduzione in atti formali della consapevolezza raggiunta dal sistema.

2. La dimensione etica della responsabilità

La valutazione degli interventi educativi vede la responsabilità centrale attribuita al dirigente, quale analista di sistema, interprete dei bisogni formativi specifici e agente motivante il cambiamento.

Con l'ampliamento della sfera decisionale tramonta la figura del dirigente essenzialmente burocrate e tecnico in favore della *dimensione etica* della responsabilità della figura dirigenziale. La Legge 13 luglio 2015 n. 107 attribuisce una rinnovata centralità alla figura del dirigente scolastico quale *primus inter pares*, ex comma 78, tra gli organi della scuola dell'autonomia. Il dirigente scolastico, chiamato a promuovere la dimensione progettuale dell'istituzione didattico-educativa, alla valorizzazione delle risorse umane e strumentali, al coinvolgimento degli enti locali e

delle realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche, ex comma 14 – punti 4 e 5, nella quotidianità appare tuttora compreso nella dimensione burocratico-amministrativa nell'inderogabile imperativo dell'erogazione del pubblico servizio, che lo costringe verso quella strumentalità che appaga sempre meno la dimensione epistemologica del sapere riferibile al proprio operato e che, viceversa, diviene sempre più spesso per imposizione normativa piuttosto che per autentica consapevolezza.

Le riflessioni, gli studi e le ricerche sul *management* scolastico provengono sovente dall'area degli studi economici. La formazione dei dirigenti scolastici, dalla Legge 15 marzo 1999, n.59, ha gradatamente spostato il supporto e la formazione di questo professionista verso l'ambito economico, con specifico riferimento allo sviluppo delle *management skills*. Tuttavia, l'esperienza empirica quotidiana fa emergere un'evidenza saliente: guidare una scuola non significa solo amministrarla, bensì creare comunità di apprendimento significativo anche attraverso la rivisitazione del concetto di *middle management*.

Nei contesti produttivi consapevoli sembra affermarsi una svolta qualitativa relativa all'elevazione del clima organizzativo aziendale a fattore strategico finalizzato a migliorare il sistema e i livelli di prestazione, quindi l'efficienza. Il benessere organizzativo viene declinato secondo programmi di welfare, in politiche di ascolto, nella maturazione del senso di appartenenza dei lavoratori e la stessa gestione delle imprese sperimenta metodiche atte all'individuazione di segni precoci di malessere e dei fattori potenzialmente critici che potrebbero impedire il raggiungimento degli obiettivi. Viceversa, parte significativa della ricerca attuale sulla leadership associa la scuola all'impresa applicando teorie e paradigmi di estrazione economica a questa istituzione, ispirando indirizzi gestionali che influenzano il legislatore e la stessa amministrazione nella produzione di norme e atti applicativi focalizzati sui costi piuttosto che sui valori, allontanando la leadership dall'auspicata svolta qualitativa rinvenibile nelle ragioni del primo legislatore dell'autonomia scolastica.

Attraverso l'esercizio di una leadership etica è possibile ritornare alle virtù, quelle della legge "Bassanini 1", quelle del contrasto all'autoritatività della pubblica amministrazione, quelle della partecipazione, del coinvolgimento, quelle della specificità dell'autonomia scolastica.

La *leadership* è fondamentale per garantire che il sistema raggiunga i suoi scopi e si allontani da quel intenso individualismo egotistico ed autoreferenziale: che è *moral craft*, un «mestiere morale» (Sergiovanni, 1991).

Il percorso di rinascita può aver origine dallo studio della *phronesis*, che individua lo scopo, fino alla riscoperta delle virtù per determinarne il mezzo.

Al leader spettano compiti strategici: guida alla definizione dei valori, della visione e della direzione, al fine di giungere al miglioramento delle condizioni per il processo di insegnamento-apprendimento. Non imposizione ma creazione di obiettivi di senso, in modo che la funzione di ruolo venga distribuita su un *focus collettivo* anziché individuale e si passi dal leader carismatico al *middle management* e agli operatori del quotidiano, tutti attori nello scenario di una viva consapevolezza.

Il dirigente è uno dei depositari del futuro dell'identità collettiva e può concorrere a tale compito se la riduttiva dimensione manageriale si eleva a *servant leadership e caregiver* ad elevato tasso di *accountability*.

Nel lavoro quotidiano il leader etico accompagna i docenti nella costruzione di *partnership* coi discenti e le loro famiglie, offrendo loro un illuminato appoggio, sa ascoltare e dialogare con il territorio portatore di valore sociale e culturale: sviluppa la Leadership Valoriale (Bellandi, 2006), formando relazionalità autentiche che si arricchiscono nell'incontro consapevole. Egli è colui che esercita l'etica della cura per il raggiungimento del benessere di tutti i soggetti che a vario titolo partecipano alla costituzione della comunità scolastica: «questo apprendere a sentire la qualità del vissuto dell'altro è condizione del generarsi di una postura etica impregnata del senso di responsabilità [...] l'a-

ver cura si attualizza laddove l'agire rivela il senso di responsabilità per il benessere degli altri» (Mortari, 2013).

«La comunità scolastica educa avendo cura» (Mortari, 2013) e, perseguendo ciò che ritiene essere il bene per i propri discenti, forma la cultura della propria scuola, uno scopo perseguibile solo se la scuola è illuminata da alti valori etici che fungono da sfondo e da collante.

Quindi, solo un ritorno all'etica, alla riscoperta delle virtù può offrire una speranza concreta per un rinnovo dei rapporti e, con tale rigenerazione, la possibilità di ottenere delle fondamenta strutturalmente consistenti per sostenere la costruzione del prossimo futuro.

3. Conclusioni

Se la scuola sa darsi uno scopo dichiarato e condiviso, essa sancisce delle regole per il suo perseguimento, regole che risultano essere il corrispettivo morale dei principi etici che hanno ispirato proprio la costituzione di tali norme. Viene confermato il primato dell'etica sulla morale sostenuto da Ricouer perché la visione valoriale comune è la *vision* della scuola, che precede perché fonda la sua *mission*. Tale auspicio di vita etica è possibile anche tra le mura delle istituzioni che si prendono cura dell'altro perché tale prospettiva è «auspicio della vita buona, con e per gli altri, all'interno di istituzioni giuste» (Ricouer, 2007).

Per garantire la costruzione comunità di significati, il capo di istituto può elevare la sua figura a *servant leader*, ovvero posporre la dimensione del potere in favore della disposizione a servire la propria comunità, la quale legitimerà poi il capo come leader degno di essere seguito: «*making sure that other people's highest priority needs are being served*» diceva Greenleaf già negli anni Settanta, una illuminata prospettiva di sviluppo pienamente attuale. Le richieste di più etica nelle organizzazioni centrate sulle persone trovano una risposta adeguata nella teoria della *servant*

leadership che si avvicina a ciò che Platone auspicava ne La Repubblica come ultima forma di leadership ovvero sulla ricerca del bene del tutto; l'esercizio di virtù quali l'umiltà, l'autenticità, l'accettazione dell'altro (van Dierendonck, 2011) donano al *servant leader* le caratteristiche di consapevolezza, cura, empatia, condizioni cruciali per il successo del proprio operare in tempi turbolenti ove i dilemmi morali emergono nella loro urgenza (Shapiro, Jay Gross, 2008).

Riferimenti bibliografici

- CERI-OCSE, (2008). *Personalizzare l'insegnamento*, a cura di D. Hopkins, trad. it. Di S. Nosari. Presentazione di G. Chiosso, Fondazione San Paolo per la scuola. Bologna: Il Mulino.
- Bellandi, G. (2006). *Il talento del leader. Crescere nella vita professionale e personale attraverso una leadership etica e responsabile*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Bari: Carocci.
- Ricouer, P. (2007). *Etica e morale*. Brescia: Morcelliana.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *Rethinking Leadership*. Sage: Corvin Press, California.
- Van Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: A Review and Synthesis, *Journal of Management*, V. 37.
- Shapiro J.P., Jay Gross S. (2008). *Ethical Educational Leadership in Turbulent Times. (Re)Solving Moral Dilemmas*. New York: LEA.

II.3

Autovalutazione e inclusione scolastica

Self-evaluation and school inclusion

Davide Protasi

Sapienza, Università di Roma

abstract

L'inclusione scolastica, negli ultimi anni, è stata oggetto di numerose ricerche finalizzate ad indagare differenti aspetti di un processo complesso che coinvolge tutta la comunità scolastica. In particolare, in detto ambito sono stati sostenuti e promossi modelli e strumenti per l'etero e l'autovalutazione dell'inclusione a differenti livelli, dalle politiche nazionali alle pratiche adottate dalla singola istituzione scolastica, sino ad arrivare ai modelli per la programmazione e la progettazione dell'attività didattica personalizzata per il singolo studente ed il gruppo classe.

Il presente lavoro vuole mettere in evidenza le criticità ed i punti di forza di alcuni modelli di autovalutazione dell'inclusione adottati dalle scuole e sostenuti dalla legislazione vigente alla luce della "posizione" che l'autovalutazione dell'inclusione ha occupato nei RAV (Rapporto di Autovalutazione). In particolare, il contributo vuole offrire una riflessione sui modelli di autovalutazione delle pratiche inclusive partendo da uno studio di analisi e revisione degli strumenti individuati dal MIUR per la l'autovalutazione dell'inclusione: il P.A.I.- Piano annuale per l'inclusione d'istituto e degli strumenti per la didattica in condizioni di B.E.S. (bisogni educativi specifici) quali il PEI (piano educativo individualizzato) ed il PDP (Programma didattico Personalizzato).

Il contributo vuole sostenere un confronto, attraverso la presentazione di risultati di indagine, sulla possibilità di ricercare indicatori maggiormente affidabili nella valutazione dell'inclusione scolastica tramite l'adozione di un modello di autovalutazione multi-dimensionale che tenga in considerazione la peculiarità dei processi inclusivi nel nostro paese dal punto di vista culturale, delle politiche e delle pratiche educative e didattiche.

School inclusion, in recent years, has been the subject of much research aimed at investigating different aspects of a very complex process which involves the entire school community. In particular, in this context, models and tools for peer and self-evaluation of inclusion have been supported and promoted at different levels, from national policy to practices adopted by each school, up to models for school activity planning and programming for each student and for the entire class. This work aims at highlighting strengths and weaknesses of some self-evaluation models used by schools and supported by current law, especially in consideration of the "role" taken by self-evaluation of inclusion in RAV. More specifically, this study wants to give cause for reflection on self-assessment models of inclusion starting from the analysis and review of those tools identified by MIUR for self-evaluation of inclusion: the P.A.I. (Piano Annuale per l'Inclusione: Annual plan for inclusion) and instruments for teaching with B.E.S. children (Bisogni Educativi Speciali: Special Needs) as the PEI (Piano Educativo Individualizzato: Individualised Education Plan) and PDP (Programma Didattico Personalizzato: Personalised Didactic Plan). This work wants to support the necessity, by showing survey results, of finding more reliable indicators for school inclusion evaluation through the use of a multidimensional self-evaluation model which takes into consideration the peculiarity of inclusive dynamics of our country from a cultural, political and educational point of view.

Parole chiave: Inclusione scolastica, B. E. S., Autovalutazione, Differenze

Keywords: School inclusion, S.E.N., Self-evaluation, Difference

1. Introduzione

In Italia manca ancora una qualità dell'inclusione scolastica omogeneamente diffusa, poiché essa si caratterizza come a “macchia di leopardo”: troviamo scuole nelle quali si realizza un'inclusione di qualità, con la presenza di gruppi di lavoro sull'inclusione multidisciplinare e interistituzionale, ed azioni integrative ed ausiliare a quelle tradizionalmente promosse, accanto a situazioni nello stesso contesto territoriale che presentano condizioni completamente differenti sia nei servizi erogati, sia nell'attenzione alla promozione dei processi inclusivi (Ianes, 2015; Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà & Valtellina, 2013).

Tale condizione è, inoltre, accompagnata dalla mancanza in Italia di un “sistema” riconosciuto e validato di valutazione della qualità dell'inclusione scolastica, omogeneamente diffuso e ponderato su specifici indicatori (Caturano, Pirro & Lucchese, 2016).

In tale contesto, i Rapporti di autovalutazione (RAV), che dedicano un asse specifico alla valutazione della qualità dei servizi per l'inclusione, appaiono come un tentativo orientato a colmare questa lacuna sistemica e metodologica e rappresentano un ulteriore tassello di un mosaico che si è iniziato a comporre a partire dall'inizio degli anni 2000 con la diffusione degli approcci bio-psico-sociali anche nella definizione della descrizione funzionale degli alunni con BES.

A tale scopo, le indicazioni operative successive alla normativa (D.M. 27.12.2012 - C.M. n.8 del 2013 prot.561) già identificavano nell' “Index per l'Inclusione” (Booth, Ainscow, 2002, 2008, 2014) uno degli strumenti per la rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività delle scuole di ogni ordine e grado. Mentre, per l'analisi dei bisogni di sostegno e nella definizione degli obiettivi educativo-didattici, la normativa sosteneva l'adozione del manuale dell'OMS (Organizzazione mondiale della sanità) “ICF-CY” (Classificazione Internazionale del funzionamento e delle disabilità vs. Bambini e Adolescenti).

La nostra attenzione si è pertanto focalizzata nell'indagare, al

fine di promuovere un modello di valutazione dell'impatto delle azioni inclusive, la diffusione e l'utilizzo del PAI nelle scuole di ogni grado del Comune di Roma nell'anno scolastico 2017/18 considerando come ulteriore oggetto di indagine le eventuali azioni inclusive documentate, ma che al momento risultano prive di un criterio di valutazione categoriale.

2. Pratiche e strumenti di auto-valutazione, dal PAI ai RAV

L'indagine sull'utilizzo e la diffusione del PAI è stata condotta in forma on-line da settembre 2017 a maggio 2018 ed ha riguardato tutte le scuole ed istituti comprensivi nel comune di Roma.

Al fine di realizzare l'indagine sono stati costruiti 6 specifici indicatori.

- Utilizzo del modello PAI promosso dal Miur;
- Presenza di documentazione descrivente azioni specifiche in favore di studenti con disabilità (Legge 104);
- Presenza di documentazione descrivente azioni specifiche in favore di studenti con DSA (Legge 170);
- Presenza di documentazione descrivente azioni specifiche in favore di studenti con svantaggio economico e socio-culturale (N.M. 27/13, ex l.170);
- Numero Percentuale di studenti in condizione di BES;
- Sviluppo e promozione di iniziative a carattere inclusivo (come eventi tematici, giornate di sensibilizzazione, seminari, corsi, convegni, attività integrative laboratoriali).

Con la Nota Ministeriale prot.1551 del 27 giugno 2013 il Miur fornisce indicazioni sul Piano Annuale per l'Inclusività, richiamando nello specifico la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e la C.M. n.8 del 2013 prot.561 "Strumenti di interventi per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica indicazioni operative".

Dall'indagine condotta, della quale si riportano solo gli indici relativi all'utilizzo del modello promosso dal MIUR e la percentuale degli studenti in condizione di BES; analizzando la documentazione presente sui siti dei diversi istituti, emerge per quel che concerne le scuole secondarie di secondo grado (N=122 – intero universo) che solo 47 Scuole attualmente utilizzano il modello di PAI proposto dal MIUR come documenti “indipendente” dal PTOF (Piano triennale dell'offerta formativa) e di queste solo 44 riportano dati sulla percentuale di studenti e studentesse in condizioni di BES.

Delle 44 scuole che forniscono i dati percentuali sulla popolazione scolastica la media di studenti e studentesse in condizioni di BES è pari a 9,94% con importanti differenze nelle distribuzioni percentuali (val.min 1%, val. max 31%, S.d. = 0,06437827).

Per quel che concerne gli istituti comprensivi del comune di Roma, che raggruppano in buona parte dei casi scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di secondo grado, sono stati indagati 195 su 197 istituti comprensivi, dei quali 97 utilizzano e presentano il PAI nel format indicato dal MIUR come documento indipendente dal PTOF e 87 istituti riportano in valore percentuale la presenza di BES. Anche in questo caso si osserva una elevata discrepanza tra i valori percentuali (v.min 4,8%, v. max 26%, S.d.= 0,05381027).

La diffusione dell'utilizzo nei primi cicli di istruzione vede 97 istituti comprensivi utilizzare il modello di PAI promosso dal MIUR, che in 10 casi risulta essere incompleto.

Tale dato conferma la disomogeneità nelle pratiche adottate dai singoli istituti e la discrepanza nella distribuzione percentuale di studenti BES, anche nella situazione riferita all'intero comune della città di Roma.

In tale scenario, dove l'uso del PAI avrebbe dovuto rappresentare uno strumento di promozione e di sostegno alle pratiche di inclusione, tuttavia, appare complesso immaginare come i Rapporti di Autovalutazione possano sostenere la realizzazione di pratiche inclusive maggiormente efficaci, considerato la scarsa

adesione delle varie realtà scolastiche all'uso del PAI e alla diffusione dei risultati.

Un ulteriore elemento di criticità è determinato, inoltre, dalla struttura stessa dei RAV nelle azioni dedicate alla valutazione della qualità della proposta inclusiva.

Difatti, lo strumento, che dedica uno specifico capitolo ai temi dell'inclusione, focalizza in modo eccessivo l'attenzione sui "servizi" a sostegno dell'inclusione, omettendo nelle sue componenti un rimando alla valutazione dell'efficacia e dell'efficienza di tali servizi in relazione a specifici obiettivi, differenti dalle valutazioni sommative sui livelli di competenza già avviate delle indagini INVALSI.

3. Il PEI ed i PDP

Sotto la spinta di una evoluzione concettuale dei modelli interpretativi del funzionamento umano, anche le modalità di redazione del PEI (Piano educativo Individualizzato), inizialmente concepito su un criterio di deficit ed handicap, iniziano a subire una revisione per produrre uno strumento maggiormente affine ad un modello bio-psico-sociale, capace di allontanarsi dal dualismo medico normale-patologico ed in grado di descrivere le caratteristiche individuali all'interno di una dimensione storico-contestuale definita (Ines & Macchia, 2011; Ianes & Canevaro, 2015).

Le proposte di adesione al nuovo modello permettono la sperimentazione, in alcune realtà scolastiche, del così detto PEI su base ICF-CY. L'ICF-CY è lo strumento dell'OMS che descrive il funzionamento umano secondo un costrutto bio-psico-sociale. La proposta di diffusione dello strumento, inizialmente utilizzato prevalentemente in ambito clinico, trova riscontro anche a livello normativo con una serie di documenti sino al 2017.

Dovrebbe essere redatto entro i primi due mesi dell'anno scolastico e descrive gli obiettivi perseguiti, strategie e metodologie

educative e didattiche, i criteri e le modalità di valutazione che saranno utilizzate con l'alunno. Ciò con il fine di garantire il diritto all'educazione e all'istruzione favorendone l'inclusione scolastica e sociale e il raggiungimento di una piena autonomia attraverso il miglioramento delle abilità sociali e lo sviluppo degli apprendimenti.

Il Piano Didattico Personalizzato (PDP) è un documento di programmazione didattico educativo di competenza della scuola che può avvalersi di specialisti per la sua redazione.

Il PDP è lo strumento utilizzato nelle condizioni di BES come i disturbi dell'apprendimento, tuttavia, il suo utilizzo è esteso a tutta un'ampia serie di condizioni che potrebbero compromettere il successo formativo dello studente. Inizialmente concepito per gli studenti con DSA, è citato all'interno della legge 170/2010 e delle linee guida seguenti, la sua applicazione si è via via estesa a differenti condizioni (Ianes. Camerotti, 2016)

Sulla base di tali premesse è stata condotta da Aprile a Giugno 2018 una ricerca finalizzata ad indagare l'utilizzo dell'ICF-CY nella compilazione del PEI.

Per tal motivo è stato raggiunto un campione di 150 studenti in condizione di BES dei diversi ordini di scuola provenienti prevalentemente dal Lazio. Sono stati considerati i PEI formulati dal 2002 ed i PDP formulati dal 2010. Degli studenti in possesso di un PEI o PDP soltanto uno risultava compilato secondo i criteri dell'ICF-CY.

Malgrado le diverse raccomandazioni, la nostra analisi mette in evidenza l'uso nullo dell'ICF-CY nel gruppo campionato. Tale dato, tuttavia non è sufficiente per poter di fatto descrivere la qualità inclusiva della proposta didattico-educativa ed incoraggia ulteriormente a perseguire una ricerca di modelli di valutazione ed auto-valutazione maggiormente orientati a cogliere l'impatto delle azioni inclusive.

4. Una proposta per un modello di autovalutazione

Da tali premesse è stata avanzata l'ipotesi di effettuare una ricerca in contesto specifico al fine di rilevare gli aspetti maggiormente affini nell'analisi dell'impatto della azioni inclusive.

Per questi scopi è stata proposta una batteria di valutazione composta da tre distinti strumenti per tre differenti livelli di analisi attualmente in fase di sperimentazione.

Lo strumento rivolto agli insegnanti è costituito dal questionario "Index per l'inclusione" (Booth & Ainscow, 2008) già utilizzato in molte realtà scolastiche per la valutazione della qualità dell'inclusione a scuola. Mentre, il questionario rivolto alle famiglie è un questionario originale costruito per cogliere dimensioni legate alle pratiche inclusive nella loro declinazione operativa e didattico-educativa.

Inoltre, è stata proposta una check-list di osservazione sulla coesione del gruppo classe "G.E.Q." – Group Environment Questionnaire (Carron et al., 1985) destinata agli insegnanti nella modalità cartaceo/digitale; tale ulteriore indagine presuppone che la dimensione di coesione/collaborazione rappresenti di fatto un indicatore della realizzazione di un'inclusione concreta ed osservabile. L'ultimo degli strumenti è un questionario originale self-report rivolto alle famiglie di studenti e studentesse con BES finalizzato ad indagare l'effettivo livello di efficacia delle pratiche inclusive adottate su tre aspetti principali quali: partecipazione, raggiungimento degli obiettivi didattici e coinvolgimento delle famiglie nelle scelte educative.

L'esigenza di dotarsi di ulteriori strumenti d'indagine, oltre "L'Index per l'inclusione", nasce dalla considerazione che la storia dell'inclusione scolastica in Italia e in Gran Bretagna sia molto diversa, quindi l'utilizzo dell'Index nel nostro Paese avrebbe dovuto presupporre un lavoro di adattamento maggiormente aderente al contesto.

Inoltre, "l'Index per l'inclusione" si presta ad un'analisi sul "come" produrre uno sviluppo inclusivo, mentre il questionario

originale proposto è finalizzato ad indagare “cosa” produca inclusione, ovvero quell’insieme di pratiche didattiche, strumenti e procedure a garanzia del diritto allo studio e del successo formativo di ogni studente e studentessa.

5. Conclusioni

Dalle analisi effettuate si riscontra una scarsa adesione all’uso dei modelli di auto-valutazione proposti dal MIUR e la mancanza di utilizzo da parte delle istituzioni Scolastiche del PEI su base ICF-CY. Ciò come indice prognostico potrebbe rappresentare un punto di criticità per l’eventuale diffusione ed utilizzo dei rapporti di auto-valutazione nelle scuole. Tali considerazioni invitano a mantenere viva una riflessione sulla valutazione e sull’auto-valutazione della qualità dell’inclusione al fine di raffinare le metodologie ed ampliare la cultura valutativa anche nell’ambito oggetto di indagine.

Riferimenti bibliografici

- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione - Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (edizione italiana a cura di Fabio Dovigo). Roma: Carocci Faber.
- Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Biggs, E. E., Bolt, D. M., Born, T. L., ... & Fesperman, E. (2016). Randomized evaluation of peer support arrangements to support the inclusion of high school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 82(2), pp. 209-233.
- Caturano, M., Pirro, C. & Lucchese, F. (2016). Un modello di ricerca evidence based sull’inclusione scolastica in Italia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1, 1.
- Ianes, D. & Canevaro, A. (eds.) (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*. Trento: Erickson.

- Ianes, D. & Canevaro, A. (eds.) (2016). *Orizzonte inclusione, Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (eds.) (2013). *Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12.2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Macchia, M. (2011). *I bisogni Educativi Speciali sulla base del modello I.C.F.-C.Y. Organizzare le risorse per l'individualizzazione e l'inclusione secondo la speciale normalità*, in "Usare l'ICF a scuola". Trento: Erickson.
- Ianes, D. & Macchia, V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Isidori, M.V. (2016). *Bisogni educativi speciali (Bes) Ridefinizioni concettuali e operative per una didattica inclusiva. Un'indagine esplorativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Opdenakker, M.C. & Damme ,J.V. (2000). Effetti delle scuole, del corpo insegnante e dei corsi sulla realizzazione e il benessere nell'istruzione secondaria: somiglianze e differenze tra risultati scolastici, efficacia scolastica e miglioramento scolastico, 11: 2, pp. 165-196, DOI: 10.1076 / 0924-3453 (200006) 11: 2; 1-Q; FT165.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2002). *ICF/International Classification of Functioning, Disability and Health, trad. it. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Schipper, E., Lundequist, A., Wilteus, A.L., et al. (2015). A comprehensive scoping review of ability and disability in ADHD using the International Classification of Functioning, Disability and Health-Children and Youth Version (ICF-CY). *Eur Child Adolesc Psychiatry*. Aug, 24(8), pp. 859-72. doi: 10.1007/s00787-015-0727-z. Epub 2015 Jun 3.
- Supplemento ordinario alla "Gazzetta Ufficiale,, n. 112 del 16 maggio 2017 - Serie generale

II.4

La documentazione per la valutazione di sistema della scuola e lo sviluppo professionale degli insegnanti**The documentation for the school system evaluation and professional development of teachers****Loredana Perla***Università degli Studi di Bari Aldo Moro***Viviana Vinci***Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria***abstract**

Valutazione, autovalutazione e valorizzazione del merito ai fini dello sviluppo professionale degli insegnanti sono da tempo al centro dell'attenzione delle policies scolastiche (cfr. DPR 80/2013 e successivi provvedimenti attuativi; L.107/2015) e della ricerca didattica nazionale (Alulli, Farinelli, Petrolino, 2013; Galliani, 2015; Marcuccio, 2016; Perla, Vinci, 2017; Robasto, 2017; Perla, Stellacci, Castelli, Vinci, 2017; Perla, in press) e internazionale (Middlewood D., Cardno, 2001; Stronge, Tucker, 2003; Stronge, 2006; Townsend, Bates, 2007; OECD 2009; Flores, 2010). Il progetto di ricerca-formazione "Lo sviluppo professionale continuo del docente: dal Piano di miglioramento alla valorizzazione del merito" – che ha visto in rete 33 istituti scolastici pugliesi, il Dpt. For.Psi.Com. dell'Università di Bari Aldo Moro e l'UCIIM Puglia - ha per oggetto il tema della documentazione connessa alle pratiche di autovalutazione di scuola e di valorizzazione dell'insegnante. Due le principali domande di ricerca: come valorizzare il lavoro di una Scuola e promuovere l'autovalutazione e lo sviluppo professionale dei docenti attraverso la pratica documentativa? Può un repertorio di scritture professionali, ben formalizzato, contribuire a dare impulso ai processi trasformativi della professionalità docente restituendo all'inse-

* Il contributo è frutto di un lavoro condiviso. Tuttavia Loredana Perla è autrice dei paragrafi 1 e 4, Viviana Vinci è autrice dei paragrafi 2 e 3.

gnante il protagonismo professionale che gli è proprio? Lo sfondo teorico del lavoro è quello di una teoria dell'informazione-documentazione riguardata secondo la prospettiva didattica e rivolta allo studio delle pratiche situate (Perla, 2012, 2017; Frisch, 2014, 2016, 2018). L'obiettivo è di offrire un contributo alla costruzione del sapere sull'insegnare attraverso un'analisi delle pratiche documentali introdotte dai processi di autovalutazione di istituto e di valorizzazione professionale: Rav (Rapporti di autovalutazione), PdM (Piani di Miglioramento), schede di valorizzazione del lavoro insegnativo. La ricerca ha permesso di comprendere l'importanza della creatività teorica e metodologica espressa dal saper insegnare nel perseguimento dell'obiettivo del miglioramento continuo della scuola, grazie al buon uso della scrittura professionale e della documentazione. Si propone una rilettura della valutazione assunta come valorizzazione e la formalizzazione di uno strumento prototipico, co-costruito con la rete delle scuole coinvolte nella ricerca, utile per la diffusione di pratiche documentali autovalutative (Perla, in press).

Evaluation, self-evaluation and appraisal for the teachers professional development have long been the focus of the school policies (see DPR 80/2013 and subsequent implementing measures; L.107/2015) and of the educational research, at national (Alulli, Farinelli, Petrolino, 2013; Galliani, 2015; Marcuccio, 2016; Perla, Vinci, 2017; Robasto, 2017; Perla, Stellacci, Castelli, Vinci, 2017; Perla, in press) and international level (Middlewood D., Cardno, 2001; Stronge, Tucker, 2003; Stronge, 2006; Townsend, Bates, 2007; OECD 2009; Flores, 2010). We describe the research "The continuous professional development of the teacher: from the Improvement Plan to the appraisal", conducted with a group of 33 schools in Southern Italy, the Educational Department of University of Bari and UCIIM (teachers' association). The research project aimed to investigate the documentation of practices (connected with schools self-evaluation, teacher evaluation and appraisal procedures). This study attempts to answer the following research questions: 1. How to enhance the work of a school and promote self-assessment and teachers professional development through documentary practice? 2. Can a repertoire of professional writings, effectively formalized, help to give impetus to the transformative processes of teaching pro-

fessionalism, giving back to the teacher the professional role that is proper to him? The theoretical background is a theory of information-documentation concerning the didactic perspective and directed to the analysis of practices (Perla, 2012, 2017; Frisch, 2014, 2016, 2018). The objective is to offer a contribution to the knowledge construction on teaching through an analysis of the documentary practices introduced by the self-evaluation processes and of professional enhancement: Rav (Self-assessment Reports), PdM (Improvement Plans), appraisal documents. The research has allowed us to understand the importance of the theoretical and methodological creativity expressed by the ability to teach in pursuing the goal of school continuous improvement, thanks to the good use of professional writing and documentation. It is proposed a rereading of the evaluation assumed as valorization and the formalization of a prototypical instrumentation, co-constructed with the network of schools involved in the research, useful for the dissemination of self-assessment documentary practices (Perla, in press).

Parole chiave: Valorizzazione, documentazione, valutazione, piani di miglioramento, autovalutazione

Keyword: Appraisal, documentation, evaluation, improvement plans, self-assessment

1. Valutazione, valorizzazione e qualità di insegnamento

Valutazione, autovalutazione e valorizzazione del merito ai fini dello sviluppo professionale degli insegnanti sono da tempo al centro dell'attenzione delle policies scolastiche (cfr. DPR 80/2013 e successivi provvedimenti attuativi; L.107/2015) e della ricerca didattica nazionale (Alulli, Farinelli & Petrolino, 2013; Galliani, 2015; Marcuccio, 2016; Perla, & Vinci, 2017; Robasto, 2017; Perla, et al. 2017; Perla, *in press*) e internazionale (Middlewood D., & Cardno, 2001; Stronge, & Tucker, 2003; Stronge, 2006; Townsend, & Bates, 2007; OECD 2009; Flores, 2010).

I sistemi di valutazione della scuola e di valorizzazione degli insegnanti possono svolgere un ruolo chiave nell'incrementare l'efficacia dell'insegnamento e sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti (Beerens, 2000; Danielson, & McGreal, 2000; Fletcher, 2001; Stronge, & Tucker, 2003; Flores, 2010, 2012; Devos, 2011; Delvaux et al., 2013). Alcuni paesi (ad esempio: Portogallo, Nuova Zelanda, USA) li hanno, infatti, già implementati con successo, dimostrando una correlazione fra valutazione, qualità dell'insegnamento ed esiti dell'apprendimento (Sachs, 2003; Flores, 2005; Day, Flores, & Viana, 2007; Flores, 2010; Darling-Hammond, 2010; Darling-Hammond, Hylar, & Gardner, 2017). Inoltre, secondo Wyatt-Smith e Looney (2016), una manifestazione del recente interesse per la pratica degli insegnanti è la generazione e diffusione di rappresentazioni codificate del loro lavoro, espresse sotto forma di *standard* o codici di condotta (Darling-Hammond, 1996; Sergiovanni, & Starrat, 2002; Sachs, 2003; Kleinhenz, & Ingvarson, 2007; Teaching Council, 2012; Clarke, & Moore, 2013; Conway, & Murphy, 2013). Come hanno osservato Clarke e Moore (2013), i codici e gli standard professionali offrono un linguaggio condiviso all'interno della comunità professionale e la possibilità di rendere pubblico, accessibile e comprensibile, anche all'esterno, quanto viene svolto in un lavoro complesso quale l'insegnamento (Kleinhenz, & Ingvarson, 2007; Wyatt-Smith, & Looney, 2016).

Questi temi, come è noto, sono stati imposti all'attenzione pubblica anche in Italia dal “Regolamento sul Sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione” (DPR n.80/2013) e dai successivi provvedimenti attuativi che hanno contribuito ad accrescere la cultura valutativa media degli insegnanti italiani lasciando inevase, tuttavia, alcune domande fondamentali circa la *metodologia documentale* da assumere a sostegno di quei processi.

2. Il progetto *lo sviluppo professionale continuo del docente*

Il progetto *Lo sviluppo professionale continuo del docente: dal Piano di miglioramento alla valorizzazione del merito* – che ha visto in rete 33 istituti scolastici pugliesi, il Dpt. For.Psi.Com. dell'Università di Bari Aldo Moro e l'UCIIM Puglia – ha per oggetto il tema della documentazione connessa alle pratiche di autovalutazione di scuola e di valorizzazione dell'insegnante.

Due le principali domande di ricerca: come valorizzare il lavoro di una Scuola e promuovere l'autovalutazione e lo sviluppo professionale dei docenti attraverso la pratica documentativa? Può un repertorio di scritture professionali, ben formalizzato, contribuire a dare impulso ai processi trasformativi della professionalità docente restituendo all'insegnante il protagonismo professionale che gli è proprio? L'ipotesi che ha sotteso la strutturazione del protocollo della ricerca è che le Scuole attestano difficoltà nella gestione del processo autovalutativo/valutativo in ragione di una lacuna nella competenza documentativa.

Il progetto ha coinvolto 5-7 persone per scuola (su 33 scuole, per un totale di oltre 300 persone) individuate con criteri omogenei per evitare disomogeneità troppo marcata dei gruppi (NIV e CdV).

Il progetto di ricerca-formazione ha perseguito i seguenti obiettivi:

- offrire un contributo alla costruzione del sapere sull'insegnare attraverso un'analisi delle pratiche documentali introdotte dai processi di autovalutazione di istituto e di valorizzazione professionale: Rav (Rapporti di autovalutazione), PdM (Piani di Miglioramento), schede di valorizzazione;
- proporre una rilettura della *valutazione* assunta come *valorizzazione*;
- formalizzare uno *strumentario prototipico*, co-costruito con la rete delle scuole coinvolte nella ricerca, utile per la diffusione di *pratiche documentali autovalutative* (Perla, *in press*).

Lo sfondo teorico è quello di una teoria dell'informazione-documentazione riguardata secondo la prospettiva della didattica professionale e rivolta allo studio delle pratiche situate (Perla, 2012, 2017; Frisch, 2014, 2016, 2018; Perla, & Schiavone, 2014). Documentare è un agire complesso, un vero e proprio lavoro strettamente legato all'agire valutativo: una buona documentazione – connessa alla rilevazione e interpretazione del dato empirico rilevato – è la premessa indispensabile di qualsiasi valutazione affidabile. Secondo una visione *sistemica* della cultura valutativa, la Scuola, per programmare azioni di miglioramento, dovrebbe partire dall'analisi delle proprie criticità e dei propri punti di forza e attrezzarsi sotto il profilo delle competenze professionali per gestire il cambiamento. Di qui la centralità dei dispositivi di documentazione che devono essere agili, chiari, efficaci nel supportare gli obiettivi del miglioramento.

3. Il training course

Le attività formative del progetto si sono svolte all'interno di Unità formative Certificate, articolate in cinque moduli di azioni distinte, facendo leva, come previsto dal modello formativo già sperimentato in altri corsi (Perla, 2014, 2017; Perla, Vinci, & Agrati, 2017) sull'utilizzo di mediatori diversificati ciascuno dei

quali coerente con le "azioni" dei vari moduli. Ogni modulo è stato organizzato in due parti: una di proposta di attività da parte del docente-trainer, l'altra di lavoro di gruppo, seguendo la logica di un'analisi-di-pratica di progettazione finalizzata alla riconcettualizzazione dell'azione (Maubant, 2011) e alla validazione sul campo del prototipo documentale.

L'Unità formativa Certificata ha avuto la durata di 25 ore, così organizzate:

- un incontro di formazione, della durata di 3 ore, sui concetti chiave del Sistema Nazionale di Valutazione, sul Piano Nazionale Formazione docenti, sulla coerenza interna che lega i vari *step* della valutazione di sistema, dall'autovalutazione delle scuole alla valorizzazione del merito dei docenti;
- due laboratori di 4 ore ciascuno, incentrati: il primo sull'esame di un nuovo Format di Piano di Miglioramento; il secondo laboratorio sull'analisi delle schede del bilancio delle competenze per la costruzione del profilo professionale del docente e delle griglie di valorizzazione del merito dei docenti;
- 11 ore di studio e applicazione nella pratica professionale, comprensive di attività di approfondimento di materiale di studio, di produzione e caricamento di documentazione su piattaforma e-learning dedicata (al termine delle attività di formazione, infatti, ogni docente ha caricato su piattaforma e-learning i materiali prodotti durante le attività laboratoriali; tutti i materiali caricati dalle Scuole sono stati analizzati dall'équipe di ricerca, che ha messo a punto l'adattamento finale);
- 3 ore di esame finale, volta ad accertare conoscenze e competenze maturate, al fine di poter ottenere la certificazione, come previsto dal PNF.

La ricerca formazione si è poi avvalsa di tre scelte metodologiche che abbiamo "testato" in questa ricerca: a) una esplorazione in ingresso delle credenze e rappresentazioni di docenti e dirigenti sulla documentazione per il miglioramento; b) incontri

di co-riflessione fra ricercatori e dirigenti e docenti sulle procedure di valorizzazione del merito; c) una precisa organizzazione tutoriale che ha visto interagire, per ogni gruppo di 10-15 docenti, una coppia di *Tutor coordinatori* (formati preliminarmente dal gruppo DidaSco) e un *Tutor interno*, costituito dal Dirigente Scolastico, coinvolto sin da principio nelle attività formative.

4. Esiti della ricerca

L'incontro con le Scuole ha mostrato con chiarezza la rappresentazione di un sistema valutativo più *subíto* che *partecipato*. Probabilmente la cultura valutativa delle "evidenze", espressa dai modelli effectiveness, poco sistematizzata in un paradigma che serbi autonomia e responsabilità del controllo interno alle comunità professionali degli insegnanti, può aver indotto questa rappresentazione e alzato il muro della "difesa".

La ricerca condotta ha dimostrato che nelle Scuole coinvolte non esiste una vera e propria resistenza alla cultura della valutazione. Esistono invece numerose perplessità circa gli strumenti documentativi introdotti da Miur e Indire (ritenuti difficili, poco chiari, ridondanti) e circa i tempi che la procedura autovalutativa richiede, in quanto comporta un gran dispendio di energie da parte di valutatori ed evaluandi (col rischio di una delegittimazione delle pratiche valutative etichettate come procedure burocratiche e controllanti). Ed esiste, certamente, il timore che il "timone" valutativo si collochi all'esterno delle comunità professionali dopo anni in cui la Scuola è stata formata a un'idea di qualità ermeneutica e co-costruita dall'interno attraverso il rapporto contesto-attori (Perla, 2004). Occorre ricentrare le azioni valutative nei contesti laddove ha luogo l'azione didattica – le Scuole – temperando la "tirannide" dei modelli neo-positivistici della valutazione, connettere il senso della valutazione al miglioramento assunto come responsabilità delle Scuole e non come mero controllo del risultato; recuperare il senso idiografico di

una valutazione come processo regolativo dell'agire scolastico di sistema arginandone le derive di tipo "capitalistico" (Dodier, 2003).

La ricerca condotta rappresenta un esempio virtuoso in cui è stato possibile promuovere la familiarizzazione di insegnanti e dirigenti con le procedure valutative, che sono sempre specchio della qualità della didattica praticata, fino alla co-costruzione di uno strumentario prototipico utile per la diffusione di pratiche documentali autovalutative (Perla, in press): la valutazione, riletta come *valorizzazione*, permette così di perseguire l'obiettivo del miglioramento continuo della scuola.

Riferimenti bibliografici

- Allulli, G., Farinelli, F., & Petrolino, A. (2013). *L'autovalutazione di istituto. Modelli e strumenti operativi*. Milano: Guerini.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2011). *Professional Standards for Teachers*. Melbourne.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in "teaching and teacher education" over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(10), pp. 10-20.
- Avalos, B., & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: the case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), pp. 254-266.
- Beerens, D.R. (2000). *Evaluating teachers for professional growth. Creating a culture of motivation and learning*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.
- Chow, A.P.Y., Wong, E.K.P., Yeung, A.S., & Mo, K.W. (2002). Teachers' perceptions of appraiser-appraisee relationships. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(2), pp. 85-101.
- Clarke, M., & Moore, A. (2013). Professional standards, teacher identities and an ethics of singularity. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), pp. 487-500.
- Cochran-Smith, M. Piazza, P. & Power, Ch. (2013). The Politics of Accountability: Assessing Teacher Education in the United States. *The Educational Forum*, 77, 1, pp. 6-27.

- Conway, P.F., & Murphy, R. (2013). A rising tide meets a perfect storm: new accountabilities in teaching and teacher education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 32(1), pp. 11-36.
- Danielson, C., & McGreal, T.L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53(6), pp. 4-10.
- Darling-Hammond, L. (2010). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: guia para decisores políticos. In M.A. Flores (Ed.), *A Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional: Sentidos e Implicações*. Porto: Areal.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Day, C., Flores, M.A., & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), pp. 249-266.
- Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G., & Peetegem, P.V. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 36, pp. 1-11.
- Fletcher, C. (2001). Performance appraisal and management: the developing research agenda. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, pp. 473-487.
- Flores, M.A. (2005). Teachers' views on recent curriculum changes: tensions and challenges. *The Curriculum Journal*, 16(3), pp. 401-413.
- Flores, M.A. (2010). Teacher Performance Appraisal in Portugal: the (im)possibilities of a contested model. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15(1), pp. 41-60.
- Flores, M.A. (2012). The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: how do teachers experience it at school? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(4), pp. 351-368.
- Frisch, M. (2007). Entrer dans des savoir documentaires et informationnels, en situation d'apprentissage et de formation. *Penser l'Éducation*, Hors-série, pp. 281-290.
- Frisch, M. (2014). Les méthodes de regards croisés en formation: l'ex-

- emple d'un dispositif intégrant de l'information-documentation et construction collective de savoirs en recherche-action-formation. *Recherches en Didactiques*, 18, pp. 57-77.
- Frisch, M. (2016). *Emergences en didactiques pour les métiers de l'humain*. Paris: L'Harmattan.
- Frisch, M. (2018). Accompanying training professionalization processes, using didactic and research in a complex perspective. *Form@re*, 28(2), pp. 62-75.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.
- General Teaching Council for Northern Ireland (GTCNI) (2007). *Professional Competences*. Belfast.
- Kleinhenz, E., & Ingvarson, L. (2007). *Standards for Teaching: Theoretical Underpinnings and Applications*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Marcuccio, M. (2016). Rapporti di Autovalutazione delle scuole emiliano-romagnole e analisi delle reti testuali. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 11(3), pp. 47-65.
- Middlewood, D., & Cardno, C. (Eds.) (2001). *Managing Teacher Appraisal and Performance: A Comparative Approach*. London: Routledge Falmer.
- Oecd (2009). School Evaluation, Teacher Appraisal and Feedback and the Impact on Schools and Teachers. In *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* (pp. 137-188). Paris.
- Perla, L. (Ed.) (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla, L. (Ed.) (2014). *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Per una progettazione nel biennio*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Perla, L. (2017). DocumentAZIONE = ProfessionalizzAZIONE? Scritture per la co-formazione in servizio degli insegnanti In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla (Eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 69-87). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Perla, L., Stellacci, L., Castelli, G. & Vinci, V. (2017). Lo sviluppo professionale del docente: dal Piano di Miglioramento alla valorizzazione del merito. In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla (Eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 759-778). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Perla, L., & Vinci, V. (2016). Rapporti di Autovalutazione e Piani di

- Miglioramento: analisi e mappatura dei bisogni di formazione della Scuola pugliese. Primi step di una ricerca documentativa. *Italian Journal of Educational Research*, 17(9), pp. 191-218.
- Perla, L. (*in press*). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento scolastico*. Brescia: La Scuola-Morcelliana.
- Robasto, D. (2017). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma: Carocci.
- Sachs, J. (2003). Teacher Professional Standards: controlling or developing teaching. *Teachers and Teaching: Theory into Practice*, 9(2), pp. 175-186.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, 18(2), pp. 119-144.
- Sergiovanni, T.J., & Starrat, R.J. (2002). *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw Hill.
- Shinkfield, A.J., & Stufflebeam, D.L. (2012). *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*. Springer Science & Business Media.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.
- Stronge, J.H. (2006). *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice* (2ND edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stronge, J.H. (2006a). *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice* (2ND edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stronge, J.H., & Tucker, P.D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye On Education.
- Teaching Council (2012). *Code of Professional Conduct for Teachers*. Maynooth, Ireland.
- Townsend, T., & Bates, R. (Eds.) (2007). *Teacher Education in a New Millennium: Pressures and Possibilities*. Dordrecht: Springer.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2011). Stimulating professional learning through teacher evaluation: An impossible task for the school leader? *Teaching and Teacher Education*, 27, pp. 891-899.
- Wyatt-Smith, C.M., & Looney, A. (2016). Professional Standards and the Assessment Work of Teachers. In D. Wyse, L. Hatward, J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 805-820). Sage.

II.5

**Luci e ombre nei processi di elaborazione del RAV
(rapporto di autovalutazione):
un'indagine sul punto di vista dei dirigenti scolastici
Lights and shadows in the processing of the RAV
(self-assessment report):
head teacher's point of view**

Guido Benvenuto

Sapienza Università di Roma

Gianluca Consoli

Liceo Scientifico Statale "Peano" di Roma

Ottavio Fattorini

Liceo Scientifico Statale "A. Labriola" di Ostia

abstract

Il processo di autovalutazione delle istituzioni scolastiche, introdotto solo pochi anni fa con il DPR 80/2013, è stato progettato per innescare meccanismi trasformativi dei processi valutativi allo scopo di dare impulso al miglioramento nelle scuole e valorizzarne il ruolo e l'autonomia all'interno del Sistema Nazionale di Valutazione. I primi tentativi di attuazione realizzati dalle scuole negli anni successivi al Decreto, fino alla messa a regime a partire dal 2014/2015 avevano già indicato alcune rilevanti difficoltà e in generale la complessità del processo trasformativo messo in atto.

Alcune domande di ricerca. Quali sono state ad oggi le principali problematiche e criticità incontrate nelle scuole, ma anche quali sono stati i punti di forza di questo processo? Quali processi organizzativi, didattici e formativi possono contribuire a migliorare la elaborazione dei RAV e, attraverso questa elaborazione, possono condurre a implementare l'innovazione e il miglioramento nelle scuole?

Abbiamo voluto indagare, attraverso un questionario conoscitivo, anonimo e inviato a tutti i Dirigenti Scolastici iscritti nel Lazio alla associazione di mestiere più rappresentativa, vale a dire l'associazione nazionale presidi e alte professionalità della

scuola (ANP) i processi di elaborazione del RAV. Abbiamo voluto analizzare se e quanto la spinta trasformativa introdotta dalla decretazione stia riuscendo a realizzare una vera e propria "cultura della valutazione", abbracciando i temi della collegialità, dell'organizzazione, dell'analisi del contesto e delle risorse, della progettazione di piani di intervento e miglioramento nelle scuole. Attraverso la voce dei principali responsabili dei processi di elaborazione dei RAV si è indagato quanto si sia davvero innescato un processo di analisi e riflessione volto a capire i processi interni di istruzione e formazione, quanto questa riflessione riesca a tradursi in un progetto efficace di miglioramento.

The process of self-evaluation of educational institutions, introduced only a few years ago with Presidential Decree 80/2013, was designed to trigger transformative processes of evaluation processes in order to boost school improvement and enhance its role and autonomy within of the National Evaluation System. The first implementation attempts made by schools in the years following the Decree, up to and including full implementation from 2014/2015, had already indicated some significant difficulties and in general the complexity of the transformation process put in place.

Some research questions. What have been the main problems and problems encountered in schools today, but also what were the strengths of this process? What organizational, educational and training processes can contribute to improving the processing of RAVs and, through this elaboration, can they lead to implement innovation and improvement in schools?

We wanted to investigate, through a cognitive questionnaire, anonymous and sent to all the Head teachers registered in Lazio to the most representative trade association, namely the national association headteachers and high professionalism of the school (ANP) processing processes of the RAV. We wanted to analyze if and how much the transformative drive introduced by the decree is succeeding in realizing a real "culture of evaluation", embracing the themes of collegiality, organization, analysis of context and resources, planning of plans for intervention and improvement in schools. Through the voice of the main responsables of the RAV elaboration processes, we investigated how a process of analysis and reflection aimed at

understanding the internal processes of education and training has really triggered, how much this reflection is able to translate into an effective project for improvement.

Parole chiave: Rapporto di autovalutazione, autonomia, miglioramento, innovazione, valutazione.

Keywords: Self-evaluation report, autonomy, improvement, innovation, evaluation.

1. Introduzione

Il processo di autovalutazione delle istituzioni scolastiche, introdotto con il D.P.R. 80/2013 “Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione” (cfr. anche le Note MIUR 1738/2015; 7904/2015; 4173/2016), e centrato sul format del Rapporto di Autovalutazione (RAV) (Invalsi, 2014; 2017), è stato progettato per innescare meccanismi trasformativi dei processi valutativi allo scopo di dare impulso al miglioramento nelle scuole e valorizzarne il ruolo e l'autonomia all'interno del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV). In coerenza con questa finalità, la ricerca condotta, predisponendo un questionario on-line, è stata strutturata intorno a due domande chiave.

- Quali sono state ad oggi le principali criticità incontrate nelle scuole nella elaborazione del RAV, ma anche quali sono stati i punti di forza di questo processo?
- Quali processi organizzativi, didattici e formativi possono contribuire a migliorare la elaborazione del RAV e, attraverso questa elaborazione, possono condurre a implementare l'innovazione e il miglioramento nelle scuole?

2. DalVALeS al RAV

Il SNV è stato implementato come messa a sistema della sperimentazione VALeS, basata sulle tre fasi distinte ma interconnesse dell'autovalutazione, della valutazione esterna e del miglioramento (Boccia, 2016).

Le criticità riscontrate nella sperimentazione VALeS sono state ampiamente evidenziate e si possono riassumere in due tipologie.

- Difficoltà nel processo di autovalutazione: solo un terzo delle

scuole ha prodotto un'autovalutazione di buon livello, basata su una corretta interpretazione degli indicatori. Si è riscontrata spesso una debole coerenza tra l'autodiagnosi delle scuole e la valutazione esterna fatta dai team di esperti inviati dall'Invalsi.

- Difficoltà nella definizione dei piani di miglioramento: le scuole hanno fatto fatica a darsi obiettivi circoscritti e verificabili.

È, dunque, risultato «evidente che in molte scuole mancano ancora le competenze metodologiche per fare valutazione e miglioramento e che le iniziative formative estemporanee intraprese sinora sono del tutto insufficienti» (Barone, 2016, p. 297). Rispetto al processo di elaborazione del RAV ad aggravare questo dato va aggiunto che le scuole del progetto VALeS hanno potuto contare sulla consulenza gratuita degli esperti INDIRE (i quali hanno comunque lamentato lo scarso tempo a disposizione per l'azione di supporto), gratuità tutt'altro che prevista nel SNV.

In ogni caso, già prima della conclusione della sperimentazione VALeS, quindi senza ancora aver verificato le criticità del processo e i risultati ottenuti in termini di miglioramento effettivo indotto nelle scuole, il Legislatore ha proceduto a implementare il SNV come estensione del progetto VALeS. Su questo sfondo critico, pertanto, le due domande guida della ricerca si dimostrano particolarmente pregnanti.

3. Le prime verifiche dei RAV

I primi monitoraggi condotti sui RAV pubblicati confermano in pieno l'ipotesi che il SNV presenti le stesse criticità riscontrate in fase di sperimentazione. Per esempio, nella ricerca esplorativa condotta da Robasto (2017), con software di analisi semantica su 150 RAV estratti casualmente, emergono i seguenti limiti.

- Sono presenti molte concezioni erranee relative ai termini chiave del format del RAV.
- Vi sono molte risposte “mancanti” rispetto alle domande guida del format, che di fatto vengono così trattate come irrilevanti.
- Vi è una diffusa difficoltà a interpretare in modo coerente i dati precaricati nel format, dati che non vengono quasi mai usati come evidenza per l’autovalutazione, in particolare per stabilire lo scarto tra la situazione osservata e la situazione attesa.
- In maniera distorta rispetto al processo di autovalutazione, vengono spesso avanzate delle richieste di risorse e denunciate mancanze altrui.
- Le analisi dei dati non sono correlate in modo coerente alle priorità e ai traguardi, definiti in modo da non essere perseguibili alla luce dei vincoli riscontrati.

Insomma, in linea con i limiti riscontrati nel progetto VALeS, il monitoraggio sui RAV conferma che «i docenti che hanno predisposto i RAV non abbiano avuto modo – e tempo – di maturare sufficienti competenze, anche di ordine docimologico, utili a stilare un piano di autovalutazione, nel format dato, e che pertanto le sezioni di autovalutazione presenti nei RAV attualmente presentino misconcezioni, riflessioni affrettate e/o enfasi di prassi educative non supportate dalla ricerca empirica in ambito pedagogico» (Robasto, 2017, p. 26).

4. Il punto di vista dei dirigenti scolastici

La ricerca condotta ha indagato in via esplorativa il punto di vista dei dirigenti scolastici in merito al processo di elaborazione del RAV, per come si è realizzato nella loro scuola di titolarità, attraverso un questionario conoscitivo anonimo, somministrato online. In particolare, il questionario è stato inviato sia agli iscritti nel Lazio alla associazione di mestiere attualmente più rappresentati-

va, vale a dire ANP (associazione nazionale presidi e alte professionalità della scuola), sia agli appartenenti alla rete delle scuole DA-DA (Didattiche per Ambienti di Apprendimento).

La ricerca ha avuto l'obiettivo precipuo di analizzare se e quanto la spinta trasformativa introdotta dalla decretazione stia riuscendo a realizzare una vera e propria "cultura della valutazione", favorendo i temi della collegialità, dell'organizzazione, dell'analisi del contesto e delle risorse, della progettazione di piani di intervento e miglioramento nelle scuole. In questa ottica il punto di vista dei dirigenti scolastici, che rappresentano i principali responsabili dei processi di autovalutazione nelle scuole, costituisce un angolo visuale prezioso per monitorare quanto si sia effettivamente innescato un processo di analisi e riflessione volto a capire i processi interni di istruzione e formazione, e quanto questa riflessione riesca a tradursi in un progetto efficace di miglioramento.

5. I primi risultati

Presentiamo qui un'esplorativa descrizione dei primi dati raccolti. Appena 27 casi, ma che offrono un primo spunto di riflessione, mentre l'indagine procede per avere una raccolta di dati di maggiore rappresentatività.

I primi risultati, che in larga parte mostrano una forte corrispondenza con le criticità e riflessioni già riscontrate nel progetto VALeS e nelle prime indagini sui RAV pubblicati, mettono in luce che se da una parte i dirigenti scolastici ritengono in maniera significativamente consensuale che il RAV rappresenti un'opportunità di crescita personale (fig. 1) e uno strumento che permette di attivare competenze distribuite (fig. 2), dall'altra parte hanno mostrato pareri diversificati rispetto all'adeguatezza degli indicatori del format (fig. 3) e alla complessità di gestire collegialmente e in modo condiviso il processo di elaborazione del RAV. A proposito degli indicatori predefiniti un'alta percentuale di dirigenti

scolastici li ritiene poco adeguati e, coerentemente, giudica utile la possibilità di inserire indicatori scelti in autonomia dalla scuola. In relazione alla condivisione collegiale del RAV la maggioranza dei dirigenti scolastici è poco o per nulla d'accordo con l'affermazione secondo la quale la deliberazione collegiale rappresenti un passaggio vincolante per il coinvolgimento della comunità scolastica (fig. 4). Diversificata è anche la posizione in merito alla possibilità di rivedere annualmente il Rav (fig. 5), con una parte rilevante di dirigenti scolastici che giudica questa possibilità poco o per niente utile. Al contrario, vi è un ampio consenso nel ritenere le priorità e i traguardi emersi nel Rav coerenti con quelli che il dirigente scolastico immaginava prima che si avviasse il processo formale dell'autovalutazione (fig. 6).

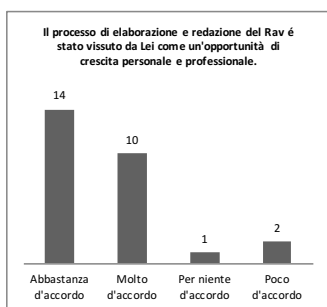


Fig. 1

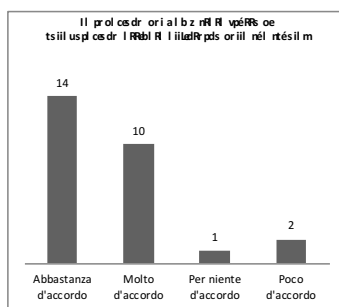


Fig. 2

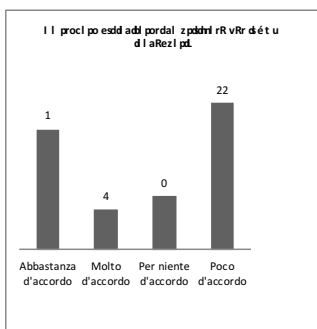


Fig. 3

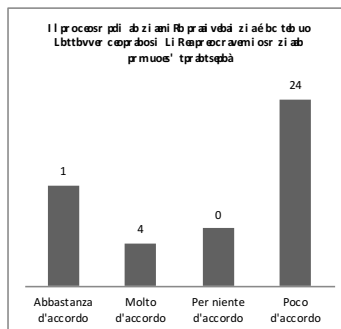


Fig. 4

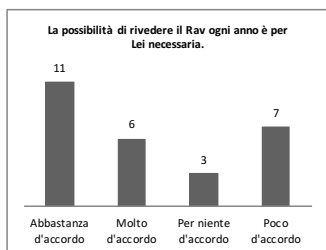


Fig. 5

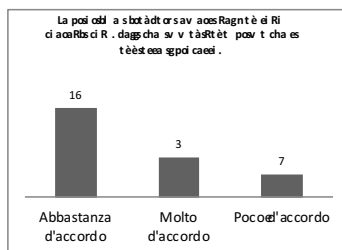


Fig. 6

Dai questi primi e ancora esplorativi dati emerge comunque, accanto alla segnalazione di complessità nella gestione dell'intero processo di autovalutazione, una visione prospettica di possibilità di miglioramento, di un'opportunità da poter sfruttare per gestire il miglioramento della scuola (fig. 7). È ancora, soprattutto, che questo processo non debba essere gestito come mero adempimento formale, per dare credibilità e autenticità al processo stesso e alla sua funzione autovalutativa (fig. 8).

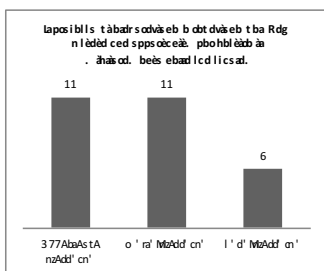


Fig. 7

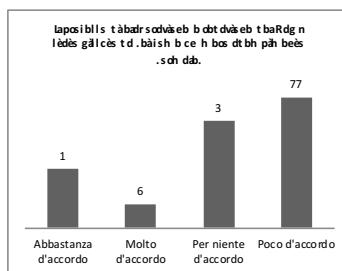


Fig. 8

Quali suggerimenti per il miglioramento nella gestione del processo di autovalutazione? Le considerazioni dei dirigenti scolastici, e quelle già emerse dal progetto VALeS e dalle prime indagini sui RAV pubblicati, vanno in direzioni e richieste di intervento:

- *Sensibilizzazione alla cultura della valutazione*
Va (andava) previsto un ampio processo di formazione che va svolto (andava svolto) prima della redazione dei RAV. Questa formazione deve essere finalizzata in primo luogo a far sviluppare nel personale docente la cultura della valutazione in modo che i docenti siano sensibilizzati alla rilevanza del processo di autovalutazione.
- *Ampia formazione preventiva*
L'ampia formazione preventiva deve (doveva) veicolare le competenze richieste dal processo di autovalutazione a tutto il personale docente. Inoltre, deve (doveva) garantire una formazione specifica più tecnica per il nucleo interno di valutazione (NIV), protagonista indispensabile nella redazione del RAV.
- *Revisione e semplificazione del format del RAV*
Il format del RAV deve essere semplificato e sintetizzato; reso più funzionale al contesto scolastico; basato su dimensioni sulle quali la singola scuola può realmente incidere; dotato di indicatori più specifici per il singolo contesto scolastico. Inoltre, deve contenere dati effettivamente aggiornati.
- *Revisione delle tempistiche del processo di valutazione*
Vanno riviste le tempistiche relative al RAV, che devono essere rese coerenti con quelle degli altri documenti fondamentali della scuola. Inoltre, occorre prevedere tempistiche più distese allo scopo di rendere il processo di autovalutazione più sostenibile per le scuole.

Riferimenti bibliografici e normativi

- Barone, C. (2016). Valutazione e miglioramento tra potenzialità e criticità. *Scuola democratica*, 2, pp. 293-298.
- Boccia, P. (2016). *Il RAV e il PDM nella scuola italiana*. Roma: Anicia.
- D.P.R. 80/2013: "Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione".

- INVALSI (2014). *Rapporto di autovalutazione. Guida all'autovalutazione*. (novembre 2014).
- INVALSI (2017). *Rapporto di autovalutazione. Guida all'autovalutazione*. (novembre 2017).
- Nota MIUR 1738/2015: “Orientamenti per l’elaborazione del RAV”.
- Nota MIUR 7904/2015: “Pubblicazione del RAV e primi orientamenti per il PDM”.
- Nota MIUR 4173/2016: “Riapertura e aggiornamento del RAV”.
- Robasto, D. (2017). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma: Carocci.

II.6

**Promuovere processi riflessivi e dinamiche di rete:
analisi di due percorsi di autovalutazione formativa
nei servizi educativi 0-6****Promoting reflexive processes and dynamics of network:
analysis of two paths of formative evaluation in educa-
tional contexts 0-6****Antonio Gariboldi, Antonella Pugnaghi***Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia***abstract**

In riferimento all'analisi di due differenti percorsi di autovalutazione formativa condotti rispettivamente in 20 scuole dell'infanzia statali della provincia di Como e in 45 nidi d'infanzia pubblici e privati della provincia di Bologna, il contributo intende mettere in evidenza come l'efficacia formativa di un processo di valutazione non si esaurisca nell'elaborazione di un progetto di miglioramento, ma sia connessa alla capacità di attivare indagini riflessive ed autoriflessive, costruire repertori di significati condivisi e alimentare forme di co-partecipazione all'interno delle equipe educative coinvolte (Bondioli, 2015; Bondioli, & Savio, 2014; Gariboldi, Babini, & Vannini, 2014; Fetterman, 2001; Fetterman, Deitz, & Gesundheit, 2010).

Significa, quindi, adottare e implementare un approccio partecipato e corale alla valutazione, valorizzando quest'ultima come un catalizzatore di processi plurimi di apprendimento trasformativo (Bondioli, & Ferrari, 2004; Garaway, 1995; Butler, & Schnellert, 2012). Pertanto, all'interno di una cornice partecipativa, ogni soggetto è chiamato individualmente e collegialmente a coinvolgersi in momenti di analisi, riflessione e confronto finalizzati non solo a progettare e realizzare possibili piani di azione, ma a promuovere lo sviluppo di una comune consapevolezza pedagogica e di una progettualità educativa esplicita e condivisa. Nel con-

* Il contributo è stato ideato in modo condiviso dai due autori. Per quanto riguarda la stesura del testo, Antonio Gariboldi ha scritto il paragrafo 2, Antonella Pugnaghi ha scritto i paragrafi 1, 3 e 4.

abstract testo di un percorso che coinvolge e mette in rete i servizi del territorio, la valutazione può anche configurarsi come dispositivo funzionale ad attivare dinamiche di scambio tra i diversi gruppi di educatori e insegnanti, individuando anche i bisogni formativi di uno specifico contesto territoriale e promuovendo il processo di integrazione tra i soggetti istituzionali implicati (Benedetti, Gariboldi, & Maselli, 2017).

With reference to the analysis of two different paths of formative evaluation conducted respectively in 20 state preschools of the province of Como and in 45 public and private infant-toddler centers in the province of Bologna, the contribution intends to highlight how the formative effectiveness of an process of evaluation is not limited to the elaboration of an improvement project, but it is connected to the ability to activate reflective and self-reflexive investigations, to build repertoires of shared meanings and to foster forms of co-participation within the educational groups involved (Bondioli, 2015; Bondioli, & Savio, 2014; Gariboldi, Babini, & Vannini, 2014; Fetterman, 2001; Fetterman, Deitz, & Gesundheit, 2010).

Therefore, it means adopting and implementing a participatory and choral approach to evaluation, enhancing it as a catalyst for multiple processes of transformative learning (Bondioli, Ferrari, 2004; Garaway, 1995; Butler, & Schnellert, 2012). Therefore, within a participatory framework, each person is called individually and collectively to be involved in moments of analysis, reflection and comparison aimed not only at projecting and implementing possible action plans, but at promoting the development of a common pedagogical awareness and of an explicit and shared educational project. In this sense, in a path that involves and places in network the services of the territory, the evaluation can also be considered a functional instrument to activate exchange dynamics among the various groups of educators and teachers, also identifying the educational needs of a specific territorial context and promoting the process of integration between the involved institutional subjects (Benedetti, Gariboldi, & Maselli, 2017).

Parole chiave: nido d'infanzia, scuola dell'infanzia, valutazione partecipata, formazione situata, apprendimento riflessivo.

Keywords: infant-toddler center, preschool, participatory evaluation, contextual training, reflective learning.

1. Introduzione

Promuovere processi riflessivi costituisce l'intento principale di un approccio partecipato e formativo alla valutazione che mira a sostenere l'incremento della consapevolezza e della capacità di autodeterminazione, favorendo la costruzione e negoziazione di repertori condivisi all'interno dei gruppi di lavoro (Bondioli, 2015; Bondioli, & Savio, 2014; Gariboldi, Babini, & Vannini, 2014; Fetterman, 2001; Fetterman, Deitz, & Gesundheit, 2010).

In questa direzione, la valutazione della qualità educativa viene a delinarsi quale processo «pragmatico, formativo, partecipativo e corale, volto a produrre ricadute operative positive nella realtà educativa, a consentire di rivedere e riorientare l'operatività pedagogica, ma anche a stimolare l'esplicitazione di significati educativi impliciti, la puntualizzazione delle implicazioni concettuali del lavoro quotidiano, per permettere la definizione di una progettazione più chiara e condivisa all'interno del gruppo educativo» (Gariboldi, 2010, pp. 74-75).

L'efficacia formativa della valutazione non si esaurisce nell'elaborazione, realizzazione e verifica dei progetti di miglioramento ipotizzati dai gruppi di lavoro, in quanto essa mira a educare e trasformare «[...] i soggetti che vi si impegnano fornendo loro strumenti per l'assunzione di consapevolezza, autodeterminazione, senso di responsabilità, capacità professionali» (Bondioli, 2004, p. 21).

2. Due percorsi a confronto

Nel contesto di tale approccio sono stati realizzati a distanza di alcuni anni due percorsi di autovalutazione formativa della qualità nei servizi educativi 0-6 di due differenti realtà territoriali. Il primo percorso, attivato nell'annualità 2012-2013 nell'ambito di una più ampia sperimentazione regionale di un sistema di va-

lutazione della qualità educativa, ha previsto il coinvolgimento di 45 nidi d'infanzia pubblici e privati (di cui 24 a gestione pubblica diretta) della Provincia di Bologna. Al secondo percorso, risalente all'anno scolastico 2017-2018, hanno invece partecipato gli insegnanti di 20 scuole dell'infanzia statali della Provincia di Como. Sebbene i due percorsi presentassero alcune differenze rispetto agli strumenti di valutazione utilizzati e alla possibilità di coinvolgere l'intero gruppo educativo del servizio oggetto di esame (nelle scuole statali le insegnanti hanno aderito a diverse proposte di formazione), in entrambi i casi l'itinerario valutativo si è sviluppato come un processo di ricerca-azione che ha previsto un'analogia successione di fasi: la sensibilizzazione e il coinvolgimento del gruppo di lavoro, la pianificazione e realizzazione della raccolta dei dati, l'autovalutazione della qualità svolta individualmente da ciascun educatore o insegnante, l'analisi e discussione collettiva dei dati nel contesto di riunioni di équipe e quindi l'elaborazione del report finale di autovalutazione e la definizione di priorità di intervento.

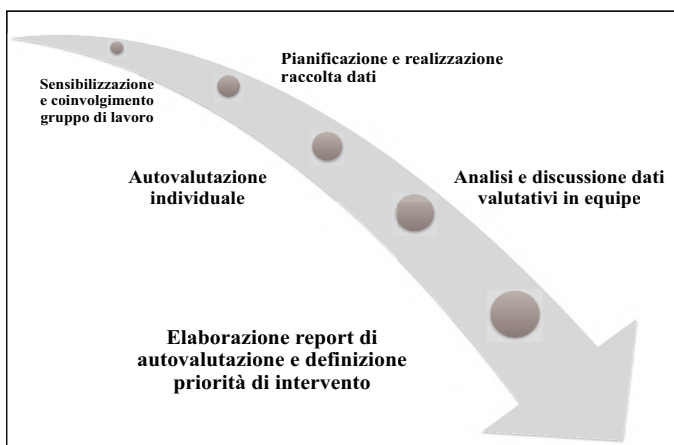


Fig.1: Fasi del processo di autovalutazione

Proprio i report finali di autovalutazione sono qui oggetto di analisi in relazione all'obiettivo di verificare la reale efficacia dei due percorsi nel promuovere processi riflessivi all'interno dei gruppi di partecipanti. Consapevoli che l'analisi è stata limitata alla sola disamina della documentazione prodotta e che non ha incluso le dinamiche effettivamente attivate nel contesto degli incontri di équipe dedicati alla discussione dei dati, si è scelto di esaminare la reportistica ritenendola comunque un materiale significativo per una prima verifica della *qualità riflessiva* del processo. Le categorie di analisi utilizzate sono state quelle di Zeichner e Liston (1985, cit. in Mortari, 2003), che distinguono tra interventi *fattuali*, *valutativi*, *giustificativi* e *critici*. Solo una percentuale consistente delle ultime due categorie di interventi, dove si argomentano le ragioni delle azioni e si mettono in discussione i presupposti che stanno alla base di determinate scelte operative, testimoniano la «presenza di una reale pratica riflessiva» (Mortari, 2003).

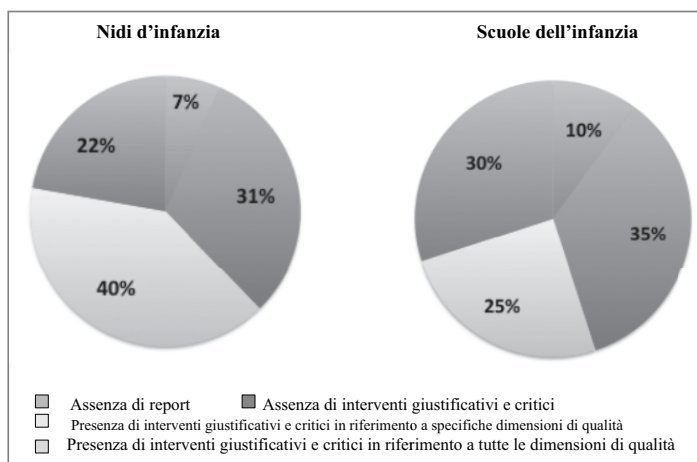


Fig.2: Analisi esplorativa dei report di autovalutazione

Come mette in luce il grafico sopra riportato, la percentuale di report prodotti dai servizi in cui sono presenti interventi giustificativi e critici in riferimento ad alcune o tutte le dimensioni di qualità oggetto di valutazione è, complessivamente, il 62% nel caso dei nidi e il 55% nel caso delle scuole dell'infanzia. Assumendo dunque la presenza di tali tipologie di interventi nei report finali di valutazione come un possibile indicatore della qualità riflessiva del processo, si può quindi dire che in più della metà dei servizi il percorso di valutazione sembra, in una certa misura, avere generato processi riflessivi all'interno dei gruppi educativi. Pur non potendo riportare – per ragioni di spazio – una casistica di esempi estrapolati dalla documentazione elaborata nei servizi, appare chiaro come il processo di autovalutazione, se svolto in modo corale e curando le varie fasi del percorso, possa sollecitare una pratica riflessiva anche in gruppi coinvolti per la prima volta in questa tipologia di attività.

3. Processi riflessivi e dinamiche di rete

Il modello di governance a cui fa riferimento un approccio valutativo che valorizza la dimensione negoziale, collaborativa e partecipativa è quello *della rete e del partenariato* (Giovannini, 2012), fondato sul coordinamento, la cooperazione e l'integrazione tra i diversi attori piuttosto che sulla competizione e la concorrenza. In tal senso, ispirandosi a una tale visione di governance, in entrambi i percorsi si è cercato di mettere in relazione i servizi, creando un contesto metodologico volto a favorire lo sviluppo di dinamiche di rete, il dialogo e le occasioni di confronto tra le realtà educative coinvolte (Gariboldi, 2017), queste ultime articolate su più livelli (*si veda figura n.3*):

- *a livello micro*, all'interno di ciascun contesto educativo si sono incentivati dei momenti di confronto e di riflessione tra le figure educative, al fine di esplicitare e condividere le ragioni che sottostanno a determinate scelte;
- *a livello intermedio*, per quanto concerne il percorso realizzato con i nidi di infanzia si colloca il Coordinamento Pedagogico Territoriale di Bologna, organismo istituzionale il quale, in base ai bisogni formativi individuati dai diversi report, mira a progettare ed avviare degli interventi di formazione contestualizzata. Mentre, nel percorso realizzato con le scuole dell'infanzia, tali funzioni di coordinamento sono state svolte dal singolo istituto comprensivo e, in alcuni casi, a tale livello, si sono organizzati dei momenti di discussione con i docenti di altri ordini scolastici, nel tentativo di problematizzare una visione certificativa e amministrativa della valutazione;
- *a livello macro*, per quanto riguarda il percorso realizzato con i nidi d'infanzia si fa riferimento alla Regione Emilia Romagna, contesto nel quale, in base a quanto emerso dai report di secondo livello redatti dai coordinamenti pedagogici territoriali, diviene possibile prendere delle decisioni in merito ad iniziative e progetti di rete (Gariboldi, 2017). Mentre, nel percorso condotto con le scuole dell'infanzia, questo livello si è sostanziato nel territorio provinciale di Como. In particolare, per incentivare gli scambi e il confronto tra le diverse équipe educative, si è organizzato un incontro conclusivo al fine di avviare dei reali momenti di condivisione in una realtà, quella statale, ancora troppo spesso contrassegnata dall'auto-referenzialità delle singole istituzioni.

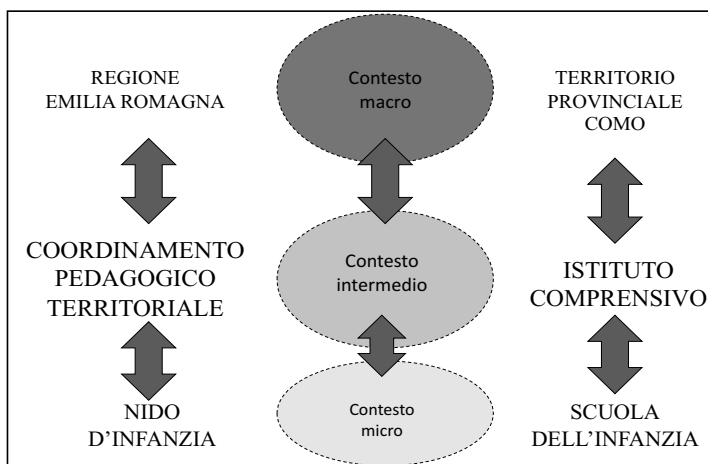


Fig.3: Sistema multilivello nell'attivazione di dinamiche di rete

Inoltre, all'interno del percorso condotto con le scuole dell'infanzia, un'insegnante si è proposta come *amico critico* in un gruppo di lavoro educativo di un altro plesso, passando progressivamente da una condizione iniziale di difesa e resistenza a una di reale apertura e confronto.

In tal senso, «la razionalità riflessiva intesa [...] come procedura euristica condivisa e condivisibile all'interno di un tessuto socio-relazionale, viene così a rappresentare la condizione di possibilità di autentici e validi processi di sviluppo e trasformazione delle organizzazioni, delle istituzioni e dei sistemi sociali» (Striano, 2006, p.16).

4. Conclusioni

In linea con il costrutto di sistema competente delineato nel progetto europeo “*Competence requirements in early childhood education and care*” (Urban et al., 2012), dall'analisi dei percorsi emerge

l'importanza di riconoscere gli istituti comprensivi e i coordinamenti pedagogici territoriali quali organismi istituzionali nevralgici, in quanto chiamati a svolgere importanti funzioni di coordinamento e di governance competente, progettando possibili integrazioni e diramazioni tra i diversi servizi presenti in un territorio.

Si tratta di istituzioni queste ultime chiamate da un lato a promuovere una cultura critica della valutazione, riconoscendo in essa quel dispositivo mediante cui ciascun gruppo educativo può accrescere la sua capacità di autoanalisi, ai fini di interrogarsi sul senso e valore delle pratiche educative e quindi promuovere e tener vivo un costante processo di ricerca (Gariboldi, Babini, Vannini, 2014), dall'altro a incentivare gli scambi pedagogici tra le diverse istituzioni educative, prestando particolare attenzione alla cura della documentazione che sostiene e supporta i processi di valutazione attivati per costruire reali appartenenze (Lave, Wenger, 2006).

In tal senso, significa anche arginare e superare ogni possibile meccanismo di delega e deresponsabilizzazione, sottolineando la coralità intrinseca del processo valutativo e intendendo quest'ultimo come processo continuo che va costantemente ricostruito, mobilitando le risorse presenti in un'impresa comune (Bondioli, 2015).

Per attivare nelle comunità educative coinvolte dei reali percorsi di scambio culturale, diviene rilevante riuscire a coinvolgere il gruppo di lavoro in una pratica sociale di ricerca, superando una logica ispettiva di controllo e adottando una logica di assunzione di responsabilità che implica partecipazione e sviluppo della capacità di autoregolazione (Gariboldi, 2017).

Riferimenti bibliografici

Benedetti, S., Gariboldi, A., & Maselli, M. (eds.) (2017). *Per una qualità diffusa. La valutazione della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia in Emilia Romagna*. San Paolo d'Argon (BG): Zero-seiup.

- Bondioli, A., & Ferrari, F. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata ad un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13, pp. 49-67.
- Bondioli, A. (2015). “Promuovere dall’interno”: un’estensione dell’approccio del “valutare, riflettere, restituire”. In A. Bondioli, D. Savio, *La valutazione di contesto nei servizi per l’infanzia italiani*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Brunner, I., & Guzman, A. (1989). Participatory Evaluation: A tool to assess projects and empower people. In R.F. Conner, M. Hendricks (Eds.), *International innovations in evaluation methodology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Butler, D.L., & Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 1206-1220.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Fetterman, D.M. (2001). *Foundations of Empowerment Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fetterman, D.M., & Wandersman, A. (Eds.) (2005). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. New York: Guilford.
- Fetterman, D.M., Deitz, J., & Gesundheit, N. (2010). Empowerment Evaluation: A Collaborative Approach to Evaluating and Transforming a Medical School Curriculum. *Academic Medicine*, 85, 6, pp. 813-820.
- Garaway, G.B. (1995). Participatory Evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21, pp. 85-102.
- Gariboldi, A. (2010). Valutazione e promozione della qualità. In AA.VV., *La qualità dei servizi per l’infanzia nella società globale, Convegno nazionale, 27-28 Novembre 2008* (pp. 65-77). Parma: Junior-Spaggiari.
- Gariboldi, A., Babini, M., & Vannini, L. (2014). *La qualità nella scuola dell’infanzia: un percorso di valutazione formativa*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Gariboldi, A. (2017). I sistemi teorici e l’impianto metodologico del sistema di valutazione regionale. In S. Benedetti, A. Gariboldi, M. Maselli (eds.), *Per una qualità diffusa. La valutazione della qualità*

- nei servizi educativi per la prima infanzia in Emilia Romagna* (pp. 35-51). San Paolo d'Argon (BG), Zeroseciup.
- Guba, G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hanberger, A. (2004). *Democratic governance and evaluation*. Paper presented at the Sixth EES (European Evaluation Society) Conference in Berlin, Germany– September 30–October 2.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991-2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Striano, M. (2006). Presentazione all'edizione italiana. In D.A. Schön (1987-2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (pp. 7-19). Milano: Franco Angeli.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K., & Peeters, J. (2012). *Competence Requirements in Early childhood education and Care*. London.

II.7

Gli indicatori di valutazione delle università telematiche italiane: la qualità della formazione a distanza

Evaluation indicators of italian telematic universities: the quality of distance learning

Giuseppe De Simone, Alessandra Gargano

Università degli studi di Salerno

abstract

La convergenza tra il *lifelong learning* e le possibilità offerte dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) per la didattica, ha fatto emergere quello che sembra essere un nuovo "mercato" della formazione, quello dell'e-learning. L'uso intensivo delle tecnologie per consentire un maggiore accesso alla formazione e all'istruzione, segna una nuova fase dell'esistenza dell'istruzione universitaria, con l'emergere delle cosiddette Università telematiche. Purtroppo, però, quando si parla di formazione a distanza, ci si trova spesso di fronte a tre problemi: confusione, reputazione e concorrenza. Questo porta le università telematiche a confrontarsi con la necessità di dimostrare l'esistenza della qualità nel loro funzionamento e nella loro offerta formativa. Tuttavia, i parametri che di solito vengono utilizzati per misurare il grado di qualità, sono stati generalmente immaginati per istituzioni che differiscono molto da loro. L'intento è quello di analizzare la situazione attuale del dibattito sulla qualità nell'offerta formativa delle università telematiche, provando a stabilire un punto di partenza per riflettere su quali potrebbero essere i parametri più adeguati per valutare la qualità in questo tipo di esperienze e istituzioni.

The convergence between lifelong learning and the possibilities offered by information and communication technologies (ICT) for teaching, has brought out what seems to be a new "market" of training, that of e-learning. The intensive use of technologies to allow a greater access to training and education, marks a new phase of existence of university education,

with the emergence of the so-called telematic universities. Unfortunately, however, when we talk about distance learning, we often face with three problems: confusion, reputation and competition. This leads the telematic universities to confront with the need to demonstrate the existence of quality in their operation and in their educational offer. However, the parameters that are usually used to measure the degree of quality, have generally been imagined for institutions that differ greatly. The intention is to analyze the current situation of the debate on quality in the training offer of telematic universities, trying to establish a starting point to reflect on which may be the most adequate parameters to evaluate the quality in this type of experiences and institutions.

Parole chiave: qualità, valutazione, università telematiche, e-learning

Keywords: quality, evaluation, telematic universities, e-learning

1. Introduzione

La valutazione e l'assicurazione della qualità nell'istruzione universitaria rivestono un valore primario per la maggior parte degli Stati membri dell'Unione Europea.

Il discorso sulla qualità è legato al Processo di Bologna iniziato successivamente alla Dichiarazione di Bologna del 1999, che ha varato una serie di misure mirate a creare lo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Il bisogno di accrescere la qualità della didattica universitaria viene poi rimarcata, a partire dal 2005, con l'introduzione degli *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* e col Comunicato di Leuven/Louvain-la-Neuve nel 2009, nonché con quelli di Bucarest nel 2012 e di Yeveran nel 2014 (www.rivista.scuolaad.it).

Nel 2006, con il Decreto Legge 262, inizia il rinnovamento del sistema di valutazione dell'università, con l'istituzione dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR). All'ANVUR, effettivamente costituita nel 2011 e operativa da gennaio 2012, è affidata la valutazione esterna della qualità delle attività delle Università e degli Enti di Ricerca. Al sistema nazionale AVA (Autovalutazione, Valutazione periodica, Accreditemento), avviato dall'ANVUR nel 2013, spetta invece il compito di definire le politiche di Assicurazione della Qualità degli Atenei italiani, formulate in coerenza con gli "Standard e le linee guida per l'Assicurazione della qualità nell'area dell'educazione superiore europea".

La qualità della didattica e della ricerca delle università italiane è quindi affidata al sistema AVA, dove l'Autovalutazione, la Valutazione e l'Accreditemento costituiscono «elementi interdipendenti di un processo integrato e finalizzato al miglioramento continuo delle singole istituzioni e del sistema universitario» (DM 47/2013 e DM 1059/2013). Il sistema integrato AVA è stato però modificato dal nuovo documento dell'ANVUR del 05/05/2017 (*Linee guida per l'Accreditemento periodico delle sedi e dei Corsi di Studio universitari*) per semplificare il primo sistema

AVA e avere una migliore aderenza agli standard europei per l'assicurazione della qualità, ridefiniti nel 2015.

2. Parametrizzazione della qualità nell'apprendimento telematico

Nell'ambiente universitario, l'emergere della formazione virtuale, o e-learning, lontano dall'apparire come un'opportunità per sviluppare e aggiornare i bisogni della società, viene percepito come una minaccia da alcune istituzioni universitarie.

È chiaro che qualsiasi metodologia per l'apprendimento dovrebbe essere utile e positiva, e in questo senso ci sono già molte iniziative in tutto il mondo che stanno lavorando per stabilire standard per certificare la qualità dei progetti basati sull'e-learning.

Criteri di qualità nelle università telematiche. Se prendiamo come riferimento le università create specificamente per essere telematiche, i parametri di qualità dovrebbero considerare le caratteristiche proprie di questo tipo di università e potrebbero tenere in conto i seguenti criteri:

- Criteri relativi all'offerta formativa: Questa sezione terrebbe conto dell'offerta dei piani di studio e delle attività di formazione e della loro pertinenza rispetto alle esigenze sociali e del mercato del lavoro del segmento di popolazione a cui l'Università è rivolta.
- Criteri riguardanti l'organizzazione e la tecnologia: Dovrebbe considerarsi se l'organizzazione e la tecnologia sono al servizio degli studenti e del conseguimento degli obiettivi dell'Università e se si dispone di una piattaforma stabile, che garantisca la comunicazione tra tutti i membri della comunità universitaria.
- Criteri relativi ai materiali: Per quanto riguarda i materiali di studio, i criteri dovrebbero fare riferimento alla qualità del loro contenuto e all'adeguatezza del loro design in un ambiente di formazione virtuale, non in presenza.

- Criteri riguardanti l'insegnamento: In questa sezione, sarebbero da considerare aspetti chiave:
 - le garanzie sui processi di selezione e valutazione del personale docente;
 - l'esistenza di un sistema di supporto per insegnanti, che faciliti la flessibilità nello studio;
 - un aiuto sostenuto e programmato;
 - il feedback necessario affinché lo studente possa controllare adeguatamente il proprio processo di studio;
 - sistemi di accreditamento rigorosi e chiari.
- Criteri riguardanti la creazione di conoscenza: Infine, per quanto riguarda la creazione di conoscenza, l'esistenza di strutture che consentano la ricerca nell'università stessa e la collaborazione con altre università, istituzioni e imprese dovrebbero essere prese in considerazione.

Sebbene, ovviamente, i meccanismi di parametrizzazione della qualità varieranno a seconda del contesto (Tait, 1997), ad oggi, si potrebbe dire che ci sono due principali tendenze in relazione alle pratiche per valutare la qualità delle istituzioni, che impartiscono la formazione in forma telematica.

Gli approcci più globali sono divisi, in questo momento in due grandi tendenze:

- a) Sistemi di valutazione della qualità incentrati su modelli di qualità standard (TQM, EFQM, ecc.).
- b) Sistemi basati sulla pratica del benchmarking, che mirano a fornire strumenti e indicazioni per migliorare le pratiche basate sull'osservazione, il confronto e la cooperazione basata su buone pratiche.

3. La qualità delle università telematiche

Insegnamento telematico, Università telematiche, e-learning, mobile education, online education, sono tutti nomi che vengo-

no utilizzati per indicare la stessa cosa, ma non è detto che si parli della stessa cosa, pur condividendo il nome.

Come valutiamo le università telematiche? Di certo non è possibile utilizzare gli indicatori validi per le università in presenza e quindi sarebbe necessario creare un nuovo ranking solo per le università telematiche.

Attualmente sono stati introdotti degli elementi propri per le università telematiche nei ranking che già esistono per l'università tradizionale, che si dividono in “ranking per sede” e “ranking per CdS”.

Negli Stati Uniti sono anni che si porta avanti uno studio sulle università telematiche e in quello del 2017 sei milioni e mezzo di studenti risultano essere coinvolti nell'insegnamento online, di cui la metà seguono il corso interamente online, mentre gli altri frequentano solo alcuni corsi in e-learning. Un altro studio parallelo in Canada, svolto con la stessa metodologia di quello americano, dà gli stessi risultati.

L'Università Oberta de Catalunya e l'Open University del Regno Unito, due delle più importanti università online in Europa, hanno unito le forze per sviluppare il progetto europeo CODUR, coordinato dal gruppo di ricerca Edul@b e con la collaborazione del centro di ricerca Consiglio Nazionale della Ricerca - Istituto delle Tecnologie Didattiche, al fine di creare una dimensione telematica dei ranking universitari.

4. Conclusioni

Ma quindi l'università tradizionale è destinata a finire? Assolutamente no! Ciò che bisogna imparare a fare è considerare l'insegnamento telematico come una parte integrante molto importante del sistema universitario.

Bisogna, dunque, non utilizzare degli indicatori propri per le università telematiche, con un ranking diverso rispetto a quello delle università tradizionali, i quali rimangono contro le istituzioni

online. È necessario generare un set di indicatori di qualità per misurare la dimensione online e tali indicatori dovranno essere gestiti, in un primo momento, da università propriamente telematiche e poi convergere nelle università in presenza, adattando i propri ranking di insegnamento telematico ai loro.

Tutti siamo consapevoli che qualsiasi innovazione incontra sempre la risposta della resistenza al cambiamento, ma questo è un cambiamento che alla fine risulterà essere un beneficio per tutti.

Perché, come ha detto il politico e scrittore ceco Václav Havel, “Viviamo in un'era in cui tutto è possibile e nulla accadrà con certezza”.

Riferimenti bibliografici

Decreto Ministeriale 30 gennaio 2013 n. 47, Decreto autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica.

Decreto Ministeriale 23 dicembre 2013 n. 1059, Autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica Adeguamenti e integrazioni al DM 30 gennaio 2013, n.47

Linee guida per l'Accreditamento periodico delle sedi e dei Corsi di Studio universitari, http://www.anvur.it/wp-content/uploads/2017/08/LG_AVA_10-8-17.pdf.

<http://rivista.scuolaiad.it/primo-piano/miglioramento-della-didattica-universitaria-e-valutazione-della-qualita-politiche-ed-esperienze-nel-contesto-italiano#fnref-2158-4>.

Tait, A. (1997). *Quality Assurance in Higher Education: Selected Case Studies*. Vancouver, The Commonwealth of Learning.

II.8

Fanno il meglio, saranno I migliori? Rapporto tra risultati ai test di ingresso e risultati accademici

They do the best, will They be the best? Relationship between entry tests results and academic outcomes

Maria Luisa Iavarone, Giuseppe Aiello, Francesco Girardi

Università di Napoli Parthenope

abstract

Il test di ingresso per l'accesso ai corsi di laurea costituiscono una procedura soggetta ad estrema autonomia organizzativa. Sebbene si stia diffondendo il ricorso a strumentazioni standardizzate l'affidabilità di tali strumentazioni rimane invece ancora incerta.

L'obiettivo dello studio è stato porre in relazione i risultati conseguiti nei test di ingresso con quelli al termine del percorso di studio accademico al fine di verificare l'effettiva capacità del test di selezionare gli studenti "migliori", ovvero, in grado di completare il corso di studi nel minor tempo col più elevato punteggio con lo scopo ultimo di valutare l'effettiva affidabilità della prova e se essa possa costituire fattore predittivo di successo accademico.

Entry tests to access degree courses in Italy are procedures still exposed to extreme organizational autonomy. Although the implementation of standardized instruments is spreading, the reliability of such mechanisms remains rather uncertain.

The objective of this study is to relate candidates' results at the entry tests with their achievements at the end of the academic study course. The survey aimed to verify the actual ability of the test to select the "best" students or able to complete the course of study in the shortest time with the highest score, with the ultimate purpose of evaluating the actual reliability of the test and whether it can be a predictor of academic success.

The investigation turns out to be fruitful in order to detect how entry tests can be a reliably predictive source of information of students' training success.

Parole chiave: Test di ingresso, risultati accademici, affidabilità della valutazione, predittività valutativa

Keywords: Entry Test, Academic Outcomes, Reliability of Assessment, Predictive Evaluation

1. Introduzione

Il test di ammissione ai corsi di laurea e di laurea magistrale a ciclo unico ad accesso programmato (Legge 2 agosto 1999, n.264, art.4) costituisce nella pratica amministrativa degli atenei italiani una procedura soggetta ad estrema autonomia organizzativa. Sebbene si stia diffondendo il ricorso a strumentazioni standardizzate a cui molti atenei si stanno affidando (e.g. metodologia CISIA per TOLC) la pratica di affidabilità delle strumentazioni valutative prodotte *in house* dagli Atenei rimane invece ancora incerta.

A tale scopo l'obiettivo dello studio è stato porre in relazione i risultati conseguiti nei test di ingresso con i risultati con quelli al termine del percorso di studi accademico (Wiggins, 2011), allo scopo di riflettere su quanto queste prove possano essere affidabilmente predittive del successo formativo (O'Connor *et alii*, 2007; Sulphrey *et alii*, 2018). Sono stati quindi individuati i migliori studenti collocati nelle prime dieci posizioni in graduatoria al test di ingresso in 4 annualità successive per due CdS di primo e secondo livello per i quali è stato rilevato il risultato formativo conseguito al termine del loro ciclo di studi. L'indagine ha inteso verificare l'effettiva capacità del test di selezionare gli studenti "migliori" ovvero in grado di completare il corso di studi nel minor tempo col più elevato punteggio (Alnahdi, 2015). Lo scopo ultimo dello studio è avviare una riflessione interna all'Ateneo finalizzata a valutare l'effettiva affidabilità della prova prodotta *in house* e se tale affidabilità possa costituire fattore predittivo di successo accademico (Civettini, 2017).

2. Lo studio

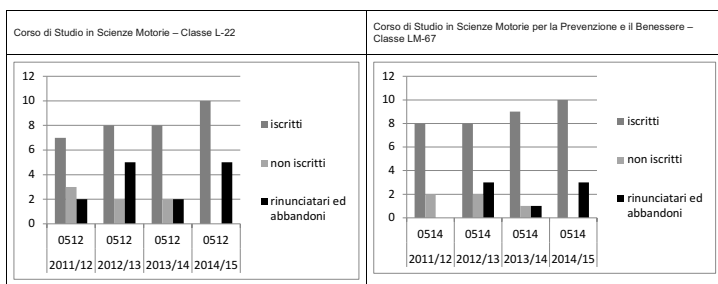
Lo studio ha preso in analisi le coorti degli studenti immatricolati negli a.a. 2011-12; 2012-13; 2013-14; 2014-15 nell'ambito delle quali sono stati individuati quelli che si sono classificati nel-

le prime 10 posizioni al test di ingresso del CdS di primo livello in scienze motorie (L-22) e di secondo livello (LM-67). Le carriere di questi studenti sono state tracciate allo scopo di verificare il tempo impiegato a concludere il percorso di studi e il punteggio finale conseguito. Questi due indicatori sono stati utilizzati per definire un indice di successo formativo rispetto alla performance di ingresso. Avvalendosi di statistiche descrittive lo studio ha inteso evidenziare se vi sia o meno una correlazione significativa tra i due risultati (test di ingresso e conseguimento titolo).

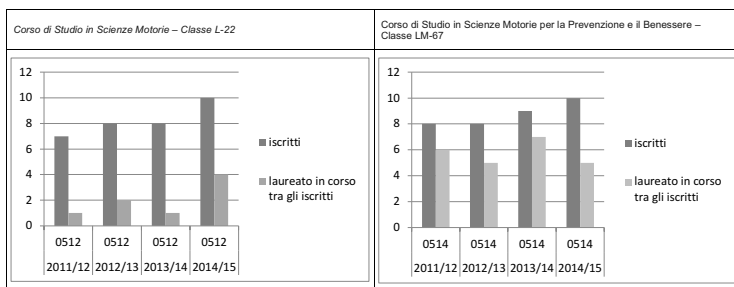
Gli esiti di tali correlazioni si intendono utilizzabili anche per un più attento e rigoroso processo di *auditing* interno al CdS anche ai fini delle valutazioni ANVUR e non ultimo allo scopo di avviare un processo di miglioramento interno nella pratica di strutturazione delle prove future.

3. Metodologia e strumenti

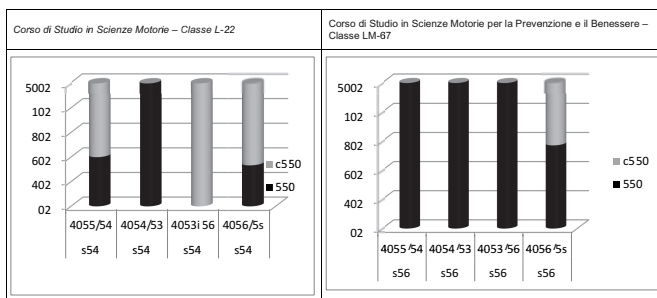
La metodologia di cui lo studio si è avvalso è stata innanzitutto il “tracciamento delle carriere” degli studenti ovvero si è andato a verificare quali esiti accademici, in termini di carriera, di tempo impiegato e di punteggio finale conseguito, avevano riportato gli studenti che si erano classificati nei primi 10 posti delle graduatorie di ammissione. Si riportano di seguito gli istogrammi comparati con la distribuzione dei dati rilevati.



**Graf. 1: Conferma della scelta del corso di studio:
Andamento dei primi 10 migliori risultati ai test d'ingresso in 4 annualità
per corso di studio**



**Graf. 2: Tracciamento degli iscritti
nel completamento del corso di studio:
in base al tempo impiegato**



**Graf. 3: Tracciamento degli iscritti nel completamento del corso di studio:
in base al punteggio di laurea conseguito**

Il secondo passo è stato quello di utilizzare gli indicatori “tempo” impiegato (t) e “punteggio di laurea” (PI) per definire un *indice di successo formativo* (valore) rispetto alla performance di ingresso.

$$V = \frac{PI}{t}$$

L'indice “V” misura il successo formativo in termini di efficienza, mettendo in relazione il punteggio di laurea con il tempo impiegato per il conseguimento del titolo. Tale indicatore fornisce una misura più attendibile del mero voto di laurea nella misurazione della performance “eccellente”.

Con strumenti di statistica descrittiva lo studio ha inteso evidenziare se vi fossero o meno correlazioni significative tra i due risultati (test di ingresso e punteggio di laurea).

Corso di Studio in Scienze Motorie – Classe L-22 0512			Corso di Studio in Scienze Motorie per la Prevenzione e il Benessere – Classe LM-67 0514		
Voto di laurea	n. anni impiegati	Valore indice V	Voto di laurea	n. anni impiegati	Valore indice V
110	3	36,66	110	2	55
110	4	27,50	110	3	36,66
87	3	29,00	87	2	43,50
87	4	21,75	87	3	29,00

Tab.1: Intervallo di variazione dei valori dell'indice V per corso di studio

Per ciascuna coorte di riferimento si è proceduto a misurare la dispersione dei valori V calcolati rispetto al valore atteso ideale V^* secondo la seguente formula:

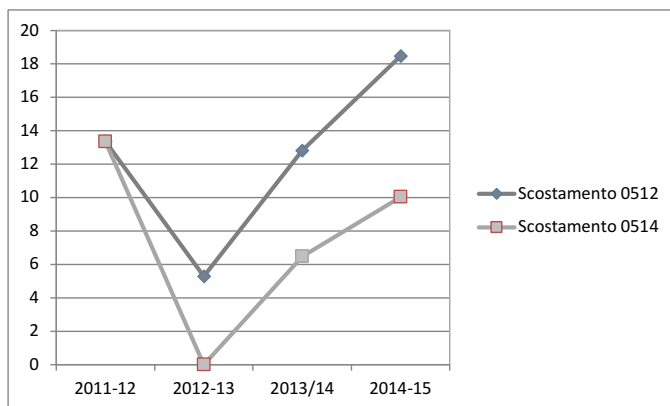
$$Is = \sqrt{\frac{\Sigma(V^* - v_n)^2}{N}}$$

Il Valore V^* è uguale al Max del valore V per ciascun corso di studio.

Nella Tabella seguente si riportano gli scostamenti medi rispetto ai valori teorici attesi

Coorte	Is 0512	Is 0514
2011-12	13,368	13,346
2012-13	5,292	0
2013/14	12,828	6,481
2014-15	18,472	10,0311

Tab.2: Indici dello scostamento dal valore atteso per coorti e corsi di studio



Graf.4: Rapporto Efficacia/Efficienza nel completamento del corso di studi
Andamento delle coorti dei primi 10 migliori risultati
ai test d'ingresso distinti per corso di studio

Gli esiti di tali correlazioni si intendono utilizzabili anche per un più attento e rigoroso processo di *auditing* interno al CdS ai fini delle valutazioni ANVUR e non ultimo allo scopo di avviare un processo di miglioramento interno nella pratica di strutturazione delle prove future.

4. Discussione

L'elaborazione dei dati ha evidenziato che i punteggi più alti ai test di ingresso sono: a) scarsamente o debolmente predittivi nella scelta del CdS di laurea triennale (L22) [i non iscritti e gli abbandoni pesano mediamente il 36% per la L 22 e il 30% per la LM 67]; b) scarsamente o debolmente predittivi in relazione alla massima efficienza (miglior rapporto punteggio/tempo) nel conseguimento del titolo nella laurea triennale [tra gli iscritti il tasso medio di successo raggiunge solo il 56% e si laurea in corso solo il 22%]; c) maggiormente predittivi in relazione alla massima efficienza (miglior rapporto punteggio/tempo) nel conseguimento del titolo nella laurea magistrale [Si laurea in corso il 66%]; d) maggiormente predittivi in presenza di coorti omogenee di studenti per la laurea magistrale.

5. Conclusioni

L'indagine nel suo complesso ha rivelato una modesta capacità predittiva del test di ingresso per la laurea triennale che tuttavia aumenta per il CdS di laurea magistrale.

Sembra ragionevole inferire che ai fini del conseguimento dei migliori risultati accademici abbia maggior peso un percorso di studi consapevolmente orientato piuttosto che il mero risultato del test di ingresso.

Riferimenti bibliografici

- Assessment Reform Group (1999). *Assessment for Learning. Beyond the Black Box*, Cambridge, University of Cambridge - School of Education.
- Ayyaf, A.H.M. & Magzoub, M.E. (2014). *Admission Criteria as Predictors of Student Academic Performance in the College of Nursing*. Proceedings of the First International Conference on Assessment & Evaluation, Riyadh: The National Center for Assessment in Higher Education.
- Alnahdi, G.H. (2015). Aptitude Tests and Successful College Students: The Predictive Validity of the General Aptitude Test (GAT) in Saudi Arabia. *International Education Studies*, 8(4), pp. 1-6,
- Bramanti, A., & Odifreddi, D. (2009). *Una strada per il successo formativo*. Guerini e Associati.
- Civettini, C. (aed.), (2017). *Il successo formativo all'università: ostacoli e ricerca di soluzioni*. Unitrento.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- O'Connor, M.C., & Paunonen, S.V. (2007). *Big Five personality predictors of post-secondary academic performance*. *Personality and Individual Differences*, 43(5), pp. 971-990.
- Wiggins, G. (2011). *A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment*, April 1.
- Sulphey, M.M., Nasser Saad AlKahtani, & Abdul Malik Syed (2018). Relationship between admission grades and academic achievement. *The International Journal entrepreneurship and sustainability issues*, 5. 3.

II.9

Dall'autovalutazione (RAV) al piano di miglioramento (PdM): come cambia la professionalità docente

From the sel assessment (RAV) to the improvement plan (pdm): how the teacher's professionalism changes

Mina De Santis, Lorella Lorenza Bianchi

Università degli Studi di Perugia

abstract

La valutazione del sistema educativo d'istruzione, secondo l'art. 6 del D.P.R. n. 80/2013, favorisce sempre di più l'autonomia e la responsabilizzazione delle scuole, nella progettazione e nella realizzazione degli interventi educativi, in connessione con altre agenzie educative del territorio. Il Sistema Nazionale di Valutazione rientra in questa prospettiva, ed ha come modello teorico il CIPP (Contest, Process, Product) per giungere al modello CEP (Contesto, Esiti, Processi). Il presente lavoro, attraverso l'analisi dei RAV e dei PdM, degli istituti accreditati dall'USR Umbria, per le attività di tirocinio del CdL in Scienze della Formazione Primaria, analizza i processi messi in atto dalle istituzioni scolastiche, con l'obiettivo di comprendere "se" e "come" la cultura della valutazione possa modificare l'agire didattico e la professionalità docente. È interessante indagare sulla consapevolezza e sul significato che gli insegnanti, non direttamente coinvolti nelle procedure di valutazione del sistema scuola, attribuiscono a tale pratica e il senso e il valore che può rappresentare per il miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti. La documentazione raccolta ha permesso di analizzare in particolare l'area 3 A Processi - pratiche educative e didattiche dei RAV e successivamente il rapporto di congruenza tra RAV e PdM corrispondente. Il questionario quali-quantitativo somministrato agli insegnanti ha eviden-

* Seppure il lavoro è frutto della collaborazione tra gli autori, sono da attribuire a Mina De Santis i §§ 1,2; a Lorella Lorenza Bianchi il § 3.

abstract ziato la loro consapevolezza rispetto ai processi di valutazione e la ricaduta sulla qualità dell'offerta formativa, per il miglioramento delle pratiche professionali.

The evaluation of the educational system of Instruction, according to the art. 6 of the D.P.R. n.80/2013, increasingly favours the autonomy and responsibility of schools, in the design and implementation of educational interventions, in connection with other educational institutions in the area. The National Evaluation System falls within this perspective, and has as its theoretical model the CIPP (Contest, Process, Product) to reach the CEP model (Context, Outcomes, Processes). The present work, through the analysis of the RAV and the PdM, of the institutes accredited by the USR Umbria, for the training activities of the CdL in Primary Education Sciences, analyses the processes implemented by the educational institutions, with the aim of to understand "if" and "how" the culture of evaluation can modify the didactic action and the teaching professionalism. It is interesting to investigate the awareness and meaning that the teachers, not directly involved in the evaluation procedures of the school system, attribute to this practice and the meaning and value that can represent for the improvement of the quality of the educational offer and the general learning. The collected documentation made it possible to analyse in particular the 3 A Processes - educational and didactic practices of the RAV and subsequently the congruence ratio between the RAV and the corresponding PdM. The quality-quantitative questionnaire given to teachers highlighted their awareness of the evaluation processes and the impact on the quality of the training offer in the improvement of professional practices

Parole chiave: Valutazione, Autovalutazione (RAV), Piano di Miglioramento (PdM), Consapevolezza Professionale, Agire Didattico.

Keywords: Evaluation, Self-Assessment (RAV), Improvement Plan (PdM), Professional Awareness, Didactic Acting.

1. Dalla valutazione all'*accountability*

Al termine valutazione vengono attribuiti diversi significati che differiscono rispetto al contesto e all'uso che ne viene fatto, in particolare in ambito educativo la contrapposizione è rappresentata dal verbo "misurare" che ne evidenzia la dimensione quantitativa "versus" il termine "apprezzare" che ne sottolinea la dimensione qualitativa. La cultura della valutazione (Notti, 2017) muove verso la ricerca di senso e di significato dell'azione formativa (Giannandrea, 2011), al fine di spiegare, comprendere ed interpretare, «un vero e proprio processo di attribuzione di "valore" a qualcosa, per poterla promuovere o inibire in relazione alle più importanti ragioni per cui si valuta» (Dominici, 2018, p. 66), quindi prendere decisioni future. Per questo accanto alla valutazione di profitto, attraverso la quale si valutano gli apprendimenti degli allievi, troviamo diverse tipologie di valutazione, tra cui quella di processo e quella di sistema (Bosio, Fabricatore, 2005); spesso vissute più come atto burocratico che come azioni per riflettere e migliorare il funzionamento di un sistema formativo, poiché «la qualità di un sistema scolastico non è caratterizzata unicamente dalle politiche scolastiche decise a livello nazionale, ma dipende anche da come il servizio viene effettivamente realizzato» (INVALSI, 2010, p.17). Grazie al DPR del 28-3-2013, n. 80, "Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione" in Italia è stato possibile istituire il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti, spostando l'attenzione sul concetto di "accountability" (Corsini, 2010) e di "improvement", piuttosto che su quello di controllo, evidenziando così l'aspetto sociale della rendicontazione «nel senso di rendere conto del proprio lavoro a tutti i portatori di interessi all'interno del processo di valutazione allontanandosi da una concezione di miglioramento autoreferenziale, muove l'idea di un miglioramento che risponda, invece alle esigenze degli stakeholders" (Baldassarre, Tamborra, 2017, p. 316).

In Italia la sensibilizzazione verso la valutazione di sistema è nata sotto la spinta di esperienze americane e europee (Castoldi, 2008), di tipo prevalentemente psicometrico, discutibile dal punto di vista pedagogico, per poi evolversi verso modelli più articolati. L'Italia infatti si ispira al modello CIPP (Context- Input-Process-Product) che «per valutare il “prodotto”, vale a dire i risultati conseguiti durante il “processo”, bisogna rapportarlo al “contesto” cioè alla situazione di partenza della scuola, degli alunni e dell'ambiente sociale in cui essi si collocano» (Zaniello, 2017, p. 94). L'art. 6, comma 1° del già citato DPR 80/2013 prevede che il processo di valutazione del sistema delle istituzioni scolastiche (Forte, 2003) si sviluppi in quattro fasi: l'autovalutazione (MIUR-INVALSI, 2017), attraverso il Rapporto di autovalutazione (RAV) e un successivo Piano di Miglioramento (PdM); la valutazione esterna attraverso l'individuazione da parte dell'INVALSI di situazioni da sottoporre a verifica (INVALSI, 2016); l'azione di miglioramento e la rendicontazione sociale attraverso la pubblicazione dei risultati.

La valutazione non rappresenta più uno strumento di selezione, oggi siamo sempre più consapevoli che «il processo valutativo sia la strategia migliore, se correttamente impostata dal punto di vista scientifico e metodologico, di leggere, interpretare, prendere coscienza e rendersi consapevoli di ciò che si realizza nella situazione fattuale. Diventa cioè lettura significativa dell'esperienza in atto; controllo e verifica della gestione complessiva dell'intervento proposto ed attuato» (Baldassare, & Piu, 2012, p. 41). La valutazione della scuola dovrebbe essere di tipo democratico, per produrre conoscenza al servizio della comunità e degli stakeholders; purtroppo rischia di rimanere ingabbiata in quella di tipo burocratico, al servizio del potere, e in quella autocratica, utile a coloro che controllano le risorse (Palumbo, 2018).

2. Ricerca e dati della documentazione

Partendo dal presupposto che l'obiettivo del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) è quello di migliorare la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti, abbiamo voluto condurre un'indagine con l'obiettivo di comprendere "se" e "come" la cultura della valutazione (Galliani, 2015) modifica l'agire didattico (Cerri, 2012; Perla, & Vinci, 2016) e la professionalità docente; la consapevolezza e il significato che gli insegnanti, non direttamente coinvolti nelle procedure di valutazione del sistema scuola, attribuiscono a tale pratica e il senso e il valore che può rappresentare l'autovalutazione per il miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti. L'indagine ha coinvolto 40 Istituti Scolastici dell'Umbria, accreditati dall'Ufficio Scolastico Regionale per le attività di tirocinio per il CdS in Scienze della Formazione Primaria, e 100 insegnanti non direttamente coinvolti nel processo di autovalutazione dell'istituto. La ricerca si è svolta in quattro fasi, la prima costituita dalla raccolta della documentazione: Rapporto di Auto-Valutazione (RAV), Piano di Miglioramento (PdM) e Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF); dalla lettura esplorativa dei citati documenti e dalla successiva analisi dettagliata dei RAV al punto: "3 A, Processi e pratiche educative e didattiche". Nella seconda fase è stata effettuata l'analisi per la rilevazione delle congruenze-discrepanze tra RAV, al punto 3A, e PdM, poiché «il processo coinvolto nel miglioramento non si definisce per la prima volta all'interno del piano di miglioramento, ma viene già circoscritto nelle fasi conclusive del proprio RAV» (Robasto, 2017, p. 61). Nella terza fase è stato elaborato un questionario anonimo quali-quantitativo e somministrato agli insegnanti non direttamente coinvolti nel processo di Auto-Valutazione. La quarta fase è stata dedicata all'analisi dei dati raccolti.

Una difficoltà è rappresentata dalla non facile reperibilità dei materiali, nonostante gli istituti abbiano l'obbligo di pubblicizzare i risultati raggiunti, il 15% non ha reso disponibili i seguenti

documenti: RAV, PdM e PTOF. Per quanto riguarda la congruenza-discrepanza tra RAV e PdM, si rileva la congruenza nel 45% dei documenti, il 30% sono incongruenti e il 10 % disomogenei. Questo mette in evidenza «l'esigenza di un accompagnamento mirato nella redazione dei Piani di Miglioramento per incrementare il grado di coerenza interna fra le aree di criticità emergenti dal RAV» (Perla, Baldassare, Vinci, & Tamborra, 2016, p. 11). Nei PdM emergono proposte per cambiare l'agire didattico: ampliare i tempi del confronto collegiale su metodologie e strategie didattiche innovative; promuovere le azioni relative ad una organizzazione flessibile della classe/sezione (classi aperte, cooperative learning); sviluppare una formazione diffusa sull'utilizzo delle tecnologie per innovare la didattica; sviluppare metodologie laboratoriali; elaborare rubriche valutative in modo che tutte le discipline possano avere parametri di valutazione condivisi; elaborare Unità di Apprendimento su compiti di realtà. Queste proposte rappresentano anche i bisogni formativi dei docenti, infatti il «bisogno formativo è strettamente correlato sia alla figura professionale che il soggetto riveste sia all'insieme di competenze richieste dall'ente/contesto (...) per l'esecuzione delle attività lavorative» (Robasto, 2017, p. 35).

3. Risultati del questionario

L'indagine ha rappresentato un'opportunità di confronto sulle aspettative e sulle consapevolezza professionali degli insegnanti, in relazione allo sviluppo professionale attivabile nei processi di valutazione/autovalutazione (Castoldi, 2015). Lo strumento di ricerca si è configurato come una significativa occasione di riflessione critica sulla qualità e sulla rispondenza dei processi di innovazione delle istituzioni scolastiche umbre, attraverso la documentazione dei processi esperiti, oltre che come punto di partenza per ri-progettare, ove necessario, nella prospettiva di un miglioramento continuo della qualità dell'offerta formativa. Inoltre

l'offerta formativa delle scuole deve essere efficace, capace di leggere, comprendere e integrarsi con le esigenze e con le risorse del territorio; nessun cambiamento sostanziale potrà mai essere accolto senza un adeguato supporto organizzativo. Su 100 questionari somministrati ne sono stati restituiti 89, numerati progressivamente per effettuare l'analisi. L'età di servizio dell'85% degli insegnanti si aggira intorno ai 15/20 anni di tempo indeterminato, mentre il 10% ha un periodo di tempo indeterminato che oscilla tra 0-8 anni; il 5% ha invece un incarico a tempo determinato. Una prima riflessione ci porta a constatare che è piuttosto elevata l'età di servizio e anche la relativa età anagrafica o l'età in cui si raggiunge la stabilità del posto di lavoro, alla luce di queste osservazioni, verosimilmente, si apre un altro interrogativo, non direttamente legato a questa ricerca, rispetto all'attuale durata dei percorsi di formazione e/o di entrata nel mondo del lavoro. Altro dato significativo che si evidenzia nell'indagine è la netta prevalenza del sesso femminile rispetto a quello maschile, il 98% dei docenti sono donne, mentre un 2% sono maschi. Per il 78,5% le attività di valutazione-autovalutazione del sistema scuola, hanno avuto un impatto positivo sul proprio sviluppo professionale, anche se non sempre viene dichiarato quale sia stato il reale cambiamento nell'azione didattica. Il risultato evidenzia una decisa connotazione positiva che comunque va declinata e compresa nei singoli segmenti.

Il 67,5% sostiene che la valutazione e l'autovalutazione rappresentano un valore aggiunto nella consapevolezza della propria professionalità (Volpi, 2012): «Leggendo il RAV ho capito cosa devo cambiare o potenziare nel mio lavoro per migliorare la mia professionalità e sostenere l'innovazione scolastica» (Q.n.14). «Per gestire il compito educativo, trovo che l'unica possibilità sia la costruzione di una cultura professionale fondata sulla capacità di riflettere sui dati dell'esperienza quotidiana e ricostruirla continuamente, progettando e valutando i percorsi attivati» (Q.n.41). Il 3,4% considera in modo negativo l'elaborazione del RAV e del PdM, «questi documenti rispondono ad un modello

manageriale di scuola, si riferiscono solo alle performance, riflettono un'idea aziendalista dell'approccio educativo, e non mi interessano» (Q.n.25). Il 37,5% afferma l'abitudine da parte dei dirigenti ad informare i docenti attraverso canali comunicativi occasionali e informali, piuttosto che attraverso una comunicazione ufficiale, senza permettere un percorso di riflessione condivisa, «nella mia scuola il dirigente non favorisce lo scambio di esperienze, l'organizzazione scolastica è tutta nelle sue mani, non sempre si favorisce la progettualità e lo sviluppo di vere comunità di pratiche, le informazioni vengono date nei corridoi» (Q.n.35). «La presentazione del RAV e del PdM nel collegio docente è un puro atto formale» (Q.n.29). «Veniamo solo informati attraverso la visione di inutili slide» (Q.n.43). Si segnala con forza l'importanza di una maggiore comunicazione tra il dirigente e/o il nucleo di valutazione «per dare una informazione più dettagliata sulle ragioni espresse nei RAV e approfondire il ventaglio di criteri presi in esame nella stesura del PdM» (Q.n.10). La valutazione del sistema scuola viene definita dal 48,5%, una pratica ancora non del tutto completa, «non temo la valutazione dei processi scolastici, anzi la considero molto positiva, purché essa mi permetta di continuare una vera riflessione e un autentico confronto con i colleghi del mio team, con il dirigente e con le famiglie» (Q.n.25). Non si evidenziano le ragioni didattiche e pedagogiche delle azioni messe in campo, non si individuano con chiarezza le ricadute del piano di miglioramento sull'agire didattico, «io penso che l'elaborazione del RAV debba richiedere la partecipazione di tutto il collegio, il dirigente ha un peso eccessivo, mentre solo le insegnanti fanno le difficoltà che incontrano nei processi di insegnamento-apprendimento» (Q.n.74). Rispetto alla formazione sulla valutazione il 54,6% dei docenti dichiara di non aver mai ricevuto alcun tipo di aggiornamento formale o informale, mentre il 45,4% dichiara di averla ricevuta nei seguenti modi: il 40% da parte del dirigente scolastico; il 32% da parte dei colleghi; il 9,6% da parte di formatori esterni, mentre il 47,3% chiede di sviluppare le competenze valutative

anche di coloro che non partecipano al nucleo valutativo d'istituto, con percorsi di formazione specifici, ai fini di una riflessione epistemologica sull'argomento.

Con riferimento alla ricaduta della valutazione in termini di maggiore/minore soddisfazione sul lavoro, il 48% indica che la valutazione ha comportato un aumento di soddisfazione nel lavoro; il 36,8% riconosce una maggiore consapevolezza rispetto alle scelte del sistema scuola, mentre il 4,8% parla di una diminuzione della motivazione e della soddisfazione di insegnare, «mi sento troppo controllato e non libero di esprimermi con creatività» (Q.n.13).

Una sintetica riflessione sulla significatività di questi dati porta a dire che la maggioranza degli insegnanti intervistati apprezza l'esperienza del RAV e del PdM, ma conosce la documentazione di tali processi in modo prevalentemente estemporaneo, non sistematico e soprattutto tali pratiche non sempre contribuiscono a monitorare e ridefinire l'agire didattico. Il confronto e l'incrocio dei dati offrono l'immagine di un docente non completamente consapevole e non sempre in grado di sviluppare una propria ermeneutica professionale, rispetto ai percorsi di valutazione ed autovalutazione del sistema scuola.

Riferimenti bibliografici

- Baldassare, M., & Tamborra, V. (2017). Qualità e strumenti dei processi autovalutativi negli istituti scolastici. In A.M. Notti (eds.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 315-333). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Baldassare, V. A., & Piu, C. (2012). Teorie e pratiche di valutazione: tra selezione controllo e promozione di crescita. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, numero speciale, pp. 37-43.
- Bosio, P., & Fabricatore, V. (2005). *Valutazioni. Autoanalisi d'Istituto e valutazione di sistema: pratiche e approfondimenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Castoldi, M. (2015). Autovalutazione e valutazione esterna delle scuole. In L. Galliani (Ed.), *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.

- Castoldi, M. (2008). *Si possono valutare le scuole? Il caso italiano e le esperienze europee*. Torino: SEL.
- Cerri, R. (2012) (Ed.). *L'evento didattico. Dinamiche e processi*. Roma: Carocci.
- Corsini, C. (2010). Valutazione come classifica e autovalutazione come ricerca. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, III, (2), pp. 41-47.
- Dominici, G. (2018). Quando la valutazione diventa risorsa aggiuntiva nei processi di istruzione. In A. Marzano, & R. Tammaro (Eds), *Azioni formative e processi valutativi. Scritti in onore di Achille Notti* (pp. 65-75). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Palumbo, M. (2018). Valutare per migliorare: dalla teoria alla pratica. In M. Faggioli (Ed.), *Costruire il miglioramento. Percorsi di ricerca sul miglioramento scolastico* (pp.18-34). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Forte, B. (2003). Autovalutazione: espressione dell'autonomia delle scuole. In M. Bracci (Ed.), *Valutazione e autovalutazione. La cultura della valutazione di scuola* (pp. 19-41). Roma: Armando.
- Galliani, L. (2015). (Ed.). *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.
- Giannandrea, L. (2011). Valutazione come formazione. Pratiche di promozione dell'identità personale e professionale per docenti e studenti. *Education Sciences & Society* 2, (2), pp. 109-119.
- INVALSI (2010). *Il quadro di riferimento teorico della valutazione del sistema scolastico e delle scuole*. Estratto da: http://www.invalsi.it/valsis/docs/062010/QdR_completo_ValSiS.pdf (15/09/2018).
- INVALSI (2016). *La valutazione delle scuole in Italia: a cosa serve, come è realizzata*. Istruttoria per la Conferenza del Sistema Nazionale di Valutazione. Estratto da: http://www.invalsi.it/snv/docs/ves/Documento_Valutazione_scuole.pdf (15/09/2018).
- Perla, L., Baldassare, M., Vinci, V., & Tamborra, V. (2016). *Orizzonti della valutazione*. Report dell'indagine "Orizzonti della valutazione" (Bando Nazionale Miur AOODGOSV 0011171 del 09/11/2015- USR Puglia, Università di Studi di Bari Aldo Moro, Liceo Statale "Enrico Fermi" di Bari). Estratto da: <https://drive.google.com/file/d/0B5BYXAYYvdL-Y0QtZ05JTHFnZm8/view> (15/9/2018).
- Perla, L., & Vinci, V. (2016). La valutazione dell'agire educativo: modelli e dispositivi. In L. Perla, & M.G. Riva (Eds.), *L'agire educativo*. Brescia: La Scuola.

- Notti, A. (2017). (Eds). *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- MIUR-INVALSI (2017). *Mappa Indicatori per rapporto di Autovalutazione*. Estratto da: http://www.istruzione.it/snv/allegati/2017/Mappa_degli_indicatori.pdf (15/09/2018).
- Robasto, D. (2017). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma: Carocci.
- Volpi, C. (2012). Trasformazione della professionalità docente: modelli e problemi. *Formazione & Insegnamento*, X, 1, pp. 35-44.
- Zaniello, G. (2017). Autovalutazione e valutazione d'Istituto. In A.M. Notti (Eds), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 91-102). Lecce: Pensa MultiMedia.

II.10

Scuola e università, un percorso tra valutazione, formazione e ricerca**School and university, a path between evaluation, training and research****Luciano Cecconi, Tommaso Minerva, Annamaria De Santis, Katia Sannicandro, Claudia Bellini***Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia***abstract**

I Piani di Miglioramento previsti dal Sistema Nazionale di Valutazione possono avvalersi del contributo scientifico dell'INDIRE¹ e delle Università. Il presente contributo descrive la collaborazione che si è attivata tra una rete di 25 Istituti Comprensivi della provincia di Reggio Emilia e il Centro di ricerca VALFOR² dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (UNIMORE). La collaborazione, realizzata tra il 2016 e il 2018, è stata finalizzata alla co-progettazione e alla co-produzione di un percorso formativo *online* sulle prove di valutazione standardizzate. Il contributo descrive oltre agli specifici contenuti scelti per il percorso formativo anche il metodo di lavoro che il gruppo si è dato per progettare e sviluppare il percorso formativo, individuandone i punti di forza e i punti di debolezza.

The Improvement Plans envisaged by the National Evaluation System can use the scientific contribution of INDIRE and the Universities. This paper describes the collaboration between

- 1 Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa. National Institute Documentation Innovation Educational Research.
- 2 VALutazione, progettazione e documentazione dei processi educativi e FORMativi. Evaluation, planning and documentation of educational and training processes.

the network of 25 Comprehensive Institutes of Reggio Emilia and the VALFOR Research Center of the University of Modena and Reggio Emilia. The collaboration, carried out between 2016 and 2018, was aimed at co-designing and co-producing an online training course on standardized assessment tests. The paper describes, in addition to the specific contents chosen for the training course, also the working method that the group has set for designing and developing the course, identifying its strengths and weaknesses.

Parole chiave: valutazione, progettazione, formazione dei docenti, open education, MOOC

Keywords: assessment, design, teachers training, open education, MOOC

1. Introduzione

Nel 2016 una rete di 25 Istituti Comprensivi della provincia di Reggio Emilia, impegnata nel Progetto MiglioraRE³, ha chiesto al Centro VALFOR, la disponibilità ad organizzare un percorso formativo sulla valutazione, in particolare sulle prove standardizzate. Con il dirigente coordinatore della rete e con i docenti rappresentanti le singole scuole è stata condivisa la decisione di adottare un approccio diverso da quello tradizionale, basato cioè su un rapporto tra scuola e università che fosse allo stesso tempo occasione di approfondimento di un contenuto professionalmente rilevante, come la valutazione, ma anche uno strumento di partecipazione attiva, di riflessione e di co-progettazione di risorse educative. In questa prospettiva la figura del docente universitario è stata identificata come quella di un esperto/ricercatore mentre quella dell'insegnante e del dirigente scolastico come quella di un professionista che, insieme all'esperto/ricercatore, avvia un percorso riflessivo sul proprio agire professionale (Schön, 1983; Tomassini, 2006) all'interno di una comunità di pratica (Wenger, 1998) e, infine, partecipa alla progettazione e alla realizzazione di risorse educative utili al proprio sviluppo professionale.

2. Il progetto “migliorare”

A questo scopo è stato costituito un gruppo di progetto composto da 34 docenti e 4 dirigenti scolastici⁴, rappresentanti tutte le

3 Azione realizzata grazie ai finanziamenti previsti dai D.M. 435/2015 e 663/2016, riguardanti l'attuazione dei Piani di Miglioramento.

4 Nel corso dei due anni di attività questi numeri hanno subito delle variazioni, tuttavia la numerosità del gruppo non è scesa mai al di sotto delle 25 unità.

scuole della rete, tutti i gradi dell'istruzione (infanzia, primaria e secondaria di primo grado) e, per quanto possibile, tutte le principali aree del curriculum (lingua, matematica, scienze).

Si è deciso di costruire un percorso di formazione in servizio di tipo partecipativo e “a cascata”, cioè realizzando un primo percorso formativo *per e con* un gruppo ristretto di docenti i quali a loro volta, sugli stessi contenuti, avrebbero progettato e prodotto un percorso *open e online* (in formato MOOC, secondo le linee guida EduOpen) per gli altri colleghi delle scuole coinvolte nella rete e, potenzialmente, per molti altri.

Il gruppo di progetto ha ritenuto che per rispondere ai bisogni formativi dei docenti della rete sarebbe stato opportuno proporre percorsi formativi su due diversi piani di complessità: un percorso di base e uno avanzato. Il primo rivolto a tutti i docenti e il secondo a quei docenti, per esempio i componenti del Nucleo Interno di Valutazione, che abbiano la necessità di acquisire maggiori competenze sui metodi e sugli strumenti di valutazione.

Il percorso avanzato, oggetto della presente analisi, può essere descritto distinguendo tre fasi progettuali (Lipari, 1995): a) la preparazione; b) la realizzazione; c) la valutazione (figura 1).

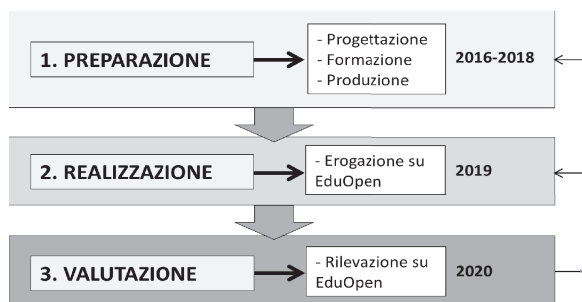


Fig. 1 – Fasi della progettazione del percorso avanzato.

La preparazione del percorso avanzato

La fase di *preparazione*, durata circa due anni (2016-2018), si è articolata in 12 incontri di cui 10 presso UNIMORE e 2 presso gli istituti della rete, e in una serie di incontri, prevalentemente presso le sedi scolastiche, in cui i docenti hanno lavorato in autonomia per piccoli gruppi. Questa fase è stata conclusa da un seminario di studio dal titolo “Valutare per migliorare la scuola” (Reggio Emilia, 10 settembre 2018) durante il quale il gruppo di progetto ha restituito alle scuole della rete il risultato del proprio lavoro di progettazione e produzione.

La scelta dei contenuti e dell'obiettivo formativo del percorso avanzato

Il gruppo ha individuato prima di tutto le principali fasi del processo valutativo: la progettazione e la costruzione delle prove standardizzate, il *try-out* delle prove e la loro somministrazione, infine l'analisi e l'interpretazione dei dati valutativi. Inoltre, ha ritenuto necessario concentrare l'attenzione su due altri contenuti: a) i principali *frameworks* utilizzati nelle indagini valutative nazionali e internazionali (Corso 0); b) la contestualizzazione dei risultati delle prove allo scopo di realizzare, in ogni istituto, azioni di miglioramento (Corso 4). Il gruppo ha quindi concordato che l'obiettivo formativo dell'intero percorso formativo dovesse essere: “*progettare, costruire, somministrare e valutare* prove strutturate per la valutazione dell'apprendimento nella scuola del primo ciclo”.

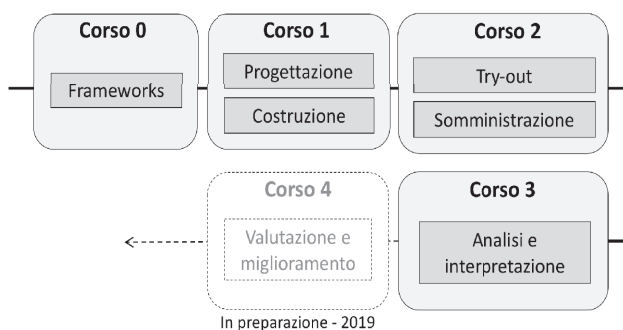


Fig. 2 – Il percorso avanzato sulle prove standardizzate

3. Metodi

Su ciascuno dei contenuti selezionati il gruppo ha dato vita al seguente processo di attività (figura 3): a) il primo passo era costituito da uno stimolo proposto dal docente universitario (per esempio, una breve comunicazione sul *framework* IEA-PIRLS); b) su questo stimolo si apriva un confronto che aveva lo scopo di ricondurre il tema alla realtà dei singoli contesti scolastici ma anche quello di avviare un chiarimento sui concetti complessi e una prima condivisione di significati (per esempio, il concetto di standardizzazione); c) a queste due prime attività svolte in un incontro all'università seguiva una fase in cui piccoli gruppi (4-5 persone) lavoravano in autonomia, generalmente nelle sedi scolastiche e in tempi diversi, alla produzione di risorse (diverse a seconda del contenuto: presentazioni o prove valutative); d) le risorse prodotte venivano poi pubblicate in uno spazio di condivisione del portale EduOpen per dar modo a ciascun piccolo gruppo di visionare le produzioni degli altri gruppi; e) in un secondo incontro all'università le produzioni dei gruppi venivano presentate in plenaria e sottoposte alle osservazioni critiche dell'intero gruppo di progetto; f) ogni piccolo gruppo, ancora una volta in autonomia, rifletteva sulle osservazioni critiche ricevute in plenaria; g) procedeva quindi ad

una revisione del proprio elaborato, alla sua stesura definitiva e alla sua pubblicazione nello spazio condiviso del portale; h) a questo punto, una volta validato l'elaborato, ogni piccolo gruppo procedeva alla video-registrazione del materiale prodotto, nella forma di una video-lezione, presso lo studio di registrazione del CEA (Centro e-learning di Ateneo). Così facendo sono state progettate e prodotte 27 video-lezioni sui diversi temi previsti dal percorso.



Fig.3 – Sequenza di azioni adottata dal gruppo di progetto per progettare e produrre i contenuti. Punti di forza (F) e punti di debolezza (D)

4. Una prima valutazione

Attualmente, conclusa la fase di *preparazione* e prima di avviare quella di *realizzazione* (erogazione *online* del percorso sul portale EduOpen), è possibile condurre una prima valutazione riguardante l'efficacia del metodo di lavoro adottato dal gruppo per la progettazione, la formazione e la produzione delle risorse educative. A tale scopo in questa sede si farà ricorso a due specifiche fonti: a) le osservazioni informali condotte durante lo svolgimento dei lavori dal coordinatore del gruppo di progetto e b) un questionario somministrato al termine dei lavori ai componenti del gruppo stesso⁵.

5 Il questionario è stato costruito e somministrato da Stefania Tolomelli nell'ambito della sua tesi di laurea in Scienze della Formazione primaria

In base ai risultati dell'osservazione e del questionario, che quasi sempre coincidono, si possono individuare i punti di forza e quelli di debolezza del metodo prescelto (figura 3).

Punti di forza. Particolarmente efficaci (e apprezzati dai partecipanti) sono stati a) il primo lavoro di gruppo, quello svolto dopo il primo incontro con l'esperto; b) la presentazione in plenaria del lavoro prodotto dai singoli gruppi e la successiva osservazione critica; c) il secondo lavoro di gruppo, quello in cui le osservazioni critiche venivano recepite dai gruppi e utilizzate per la revisione del lavoro.

Durante le *osservazioni critiche* si è sviluppato un processo riflessivo che in qualche modo ricorda il metodo di analisi del *microteaching* (Allen, 1969). Si tratta, in sostanza, della simulazione di una lezione e della sua successiva analisi, dal punto di vista comunicativo e didattico. Analogamente a quanto accade nel *microteaching* anche nella esperienza in questione aprirsi al confronto e alle critiche dopo una prestazione didattica fatta davanti ad un gruppo di pari non è stato affatto facile ma a fronte di questa difficoltà, e forse grazie ad essa, il risultato che si è ottenuto dal punto di vista formativo è stato molto soddisfacente. La riflessione critica (e autocritica) sull'esperienza, infatti, può attivare in chi la pratica un apprendimento trasformativo basato su una "revisione dei presupposti su cui sono basate le nostre convinzioni" (Mezirow, 2016). L'84% dei rispondenti al questionario ha infatti giudicato positivamente i momenti di confronto con i colleghi e i *feedback* ricevuti sul lavoro svolto. Inoltre, dopo essere stati sottoposti a numerose osservazioni critiche sia dai colleghi sia dall'esperto ben il 79% dei rispondenti ritiene che l'esperienza vissuta abbia valorizzato il contributo personale di ciascuno. Infine, tutti i rispondenti dichiarano di ritenersi soddi-

(UNIMORE, a.a. 2017-2018). La somministrazione telematica è avvenuta nel maggio 2018 e ha raggiunto 40 docenti che in diversi momenti hanno partecipato al gruppo di progettazione, i rispondenti sono stati 19.

sfatti per il livello di approfondimento con cui sono stati affrontati i contenuti.

Punti di debolezza. Sono invece risultati deboli i seguenti aspetti: a) il confronto in plenaria immediatamente successivo allo stimolo dell'esperto; lo stimolo, infatti, ha preso spesso la forma di una lezione vera e propria e, pertanto, il momento successivo di confronto ne ha risentito negativamente, visto lo squilibrio di conoscenze esistente sull'argomento tra l'esperto e il gruppo; b) lo spazio di condivisione disponibile sul portale EduOpen è stato decisamente poco utilizzato anche se i docenti, rispondendo al questionario, lo hanno indicato come uno strumento "abbastanza" utile (63%); c) di conseguenza anche il momento finale di pubblicazione sul portale della versione definitiva del prodotto ha risentito di questo "rapporto difficile" con gli strumenti digitali (giudicati abbastanza utili ma scarsamente utilizzati).

Questi dati suggeriscono la necessità di avviare un cambiamento su più piani: per quanto riguarda l'intervento dell'esperto, sarebbe più utile arrivare in plenaria dopo che i partecipanti hanno avuto la possibilità di accedere autonomamente ad una documentazione sull'argomento da affrontare. In tal modo durante il primo incontro con l'esperto il gruppo dei docenti potrebbe confrontarsi con lui, e al proprio interno, con molti più argomenti sul contenuto. Infine, allo scopo di aumentare la familiarità dei docenti con il portale EduOpen, e aumentarne l'uso, potrebbe risultare utile un incontro preliminare di tipo laboratoriale per la presentazione del portale e delle sue funzionalità.

5. Conclusioni

Il fattore tempo è uno degli aspetti più critici riscontrati in questo progetto. L'esperienza ha infatti dimostrato che per realizzare la sequenza di azioni alla base del metodo (stimolo, confronto, produzione, osservazioni critiche, video-registrazione) occorre molto più tempo di quello previsto.

Quello dei tempi “distesi”, tuttavia, è un prezzo che deve essere pagato alla specificità della formazione continua e, in particolare, ai metodi partecipativi basati sull’attivazione dei soggetti che apprendono. Gli adulti che lavorano tollerano difficilmente periodi prolungati e intensi di attività di formazione in servizio, questo comporta che le attività di formazione e auto-formazione improntate a modelli partecipativi debbano essere distribuite in un arco di tempo adeguato, che renda cioè possibile ai partecipanti non solo di svolgere le attività necessarie a renderli protagonisti del proprio processo di apprendimento ma anche di conciliare i tempi della formazione con quelli del servizio.

Riferimenti bibliografici

- Allen, D.W., & Ryan, K. (1969). *Micro-teaching. Reading*. Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company Inc. (trad. it., *Analisi dell'insegnamento: microteaching*, Brescia, La Scuola, 1974).
- Lipari, D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni del Lavoro.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action* (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo).
- Tomassini, M. (2006). Le competenze situate e la riflessività. *Sviluppo & Organizzazione*, 215.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006).

II.1

Valutazione dell'università. Un'indagine esplorativa Academic Evaluation. An Exploratory Research

Valeria Tamborra

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

abstract

La valutazione, in qualunque contesto e forma si sostanzi, è un processo che implica di mettere al vaglio una molteplicità di variabili legate all'oggetto della valutazione (Falcinelli, 2015) al fine di giungere alla formulazione di un giudizio ponderato (Bezzi, 2016).

Parlando di valutazione di un sistema di istruzione si deve considerare, inevitabilmente, il concetto di qualità. Quando si tratta di un sistema di istruzione superiore, ossia dell'Università, questo concetto è descritto da una molteplicità di dimensioni e fattori che caratterizzano e qualificano l'istituzione accademica: l'offerta formativa, la ricerca scientifica, il legame con il territorio, l'efficienza amministrativa, ecc.

I temi della qualità e della valutazione dell'istituzione universitaria sono stati approfonditi mediante lo studio della letteratura di riferimento, nonché della normativa che ne regola le prassi, preservando uno sguardo rivolto al contesto europeo. La ricerca si è concentrata sull'esplorazione delle concezioni e credenze dei docenti in merito ai concetti di qualità, miglioramento e valutazione.

L'idea che ha guidato la pianificazione dell'indagine è: se nei principi la valutazione del sistema universitario persegue, tra gli altri, anche l'obiettivo di retroagire sulle pratiche dei docenti al fine di guidarle nella direzione di un miglioramento della qualità del servizio offerto, per comprendere le ricadute reali su queste pratiche appare indispensabile esplorare le credenze dei docenti, che la letteratura sul tema concettualizza come strettamente legate alle prassi, agendo su esse un'influenza profonda (Pajares, 1992; Perrenoud, 2001).

Con questo obiettivo è stata condotta un'indagine che ha coinvolto tutti i docenti a vario titolo implicati nelle procedure di valutazione interna dell'Università di Foggia attraverso un questionario

nario auto-compilato con domande aperte. I dati sono stati analizzati mediante il software di analisi automatica del testo T-LAB.

The evaluation process, in any context and form, involves a variety of variables linked to the object of evaluation (Falcinelli, 2015) in order to arrive at the formulation of a weighted judgment (Bezzi, 2016).

Speaking of evaluation of an educational system we must consider the concept of quality. When it comes to a higher education system, like the University, this concept is described by a multiplicity of dimensions and factors that characterize and qualify the academic institution: the educational offer, the scientific research, the link with the territory, the administrative efficiency, etc.

The themes of the quality and evaluation of the university have been deepened through the study of the literature, as well as the legislation that regulates its practices, preserving an eye to the European context. The research focused on the exploration of teachers' concepts and beliefs regarding the concepts of quality, improvement and evaluation.

The idea that guided the planning of the survey is: if, in the principles, the evaluation of the university system pursues, among others, also the goal of backing up the practices of teachers in order to guide them in the direction of an improvement in the quality of service offered, to understand the real repercussions on these practices, it is essential to explore the beliefs of the teachers, that the literature on the theme conceptualizes as closely related to the practices, acting on them a deep influence (Pejares, 1992; Perrenoud, 2001; Angelini, 2017).

With this objective, a survey was carried out involving all the teachers involved for various reasons in the internal evaluation procedures of the University of Foggia through a self-compiled questionnaire with open questions. Data were analyzed using the automatic T-LAB text analysis software.

Parole chiave: Valutazione di sistema, qualità del sistema universitario, valutazione del sistema universitario, credenze dei docenti, T-LAB.

Keywords: System evaluation, quality of academic system, evaluation of university, teachers' thoughts, T-LAB.

1. Introduzione

La valutazione dei sistemi educativi ha assunto nel corso degli anni innumerevoli forme guidate da approcci e visioni differenti e, sovente, contrapposte. Tali contrapposizioni nascevano in seno alle singole peculiarità di tutto ciò che pertiene la valutazione, a partire dal significato stesso attribuito a questo termine (attribuire un giudizio di valore vs. misurare e descrivere).

In Italia la valutazione dei sistemi educativi segue uno schema che affianca valutazione esterna e interna fondato su un paradigma di integrazione sviluppato attorno a tre assi: gli scopi del processo valutativo, le forze che lo attivano e i soggetti in esso coinvolti (Schratz & Steiner-Loffer, 2001). Si tratta, pertanto, di individuare un equilibrio tra una *logica di controllo*, che si avvale di approcci *top-down*, e una *logica di sviluppo*, fondata su un approccio *bottom-up*. Di conseguenza, risulta cruciale assumere una *vision* sistemica, tesa a connettere gli esiti con i processi che ne sono causa, con le risorse e i vincoli intervenienti, con le peculiarità contestuali che influenzano i singoli sistemi: elementi che possono essere colti grazie a una rigorosa metodologia analitica propria dell'autovalutazione (Van Velzen *et al.*, 1985).

2. Obiettivi e inquadramento teorico della ricerca

Obiettivi

Il sistema di valutazione dell'Accademia in Italia, persegue il principio di un miglioramento della qualità del sistema andando a incidere sulle pratiche dei docenti. Appare pertanto fondamentale approfondire, al fine di comprendere le ricadute reali di siffatto sistema, le pratiche dei docenti a partire dall'esplorazione delle loro credenze. Obiettivi di ricerca sono stati, infatti:

- esplorare i significati attribuiti dai docenti ai concetti di qualità di un sistema universitario e del suo miglioramento;
- esplorare i significati attribuiti dai docenti alle pratiche di valutazione del sistema universitario;
- operare delle prime inferenze in merito alle ricadute che le credenze oggetto d'analisi hanno sulle pratiche.

Le pratiche e le credenze dei docenti

La pratica educativa consiste in un complesso di azioni e decisioni messe in atto dal docente e che si innerva di un costante lavoro riflessivo in azione (Baldassarre, 2009) influenzato da fattori di contesto, atteggiamenti, precognizioni, ideologie, teorie implicite, teorie personali, valori, prospettive (Giovannini, 2017) che influenzano profondamente le pratiche stesse e, a livello macro, i sistemi di istruzione superiore nel loro complesso intreccio di dimensioni relazionali, educative, amministrative, di ricerca.

In particolare, le pratiche professionali, sono profondamente connotate a partire dalle convinzioni e dalle credenze di chi le agisce. La convinzione è «una forma di conoscenza soggettiva non necessariamente vera che col tempo si costituisce come un *frame* potente utilizzato dal soggetto per leggere e interpretare la realtà» (Perla, 2007, pp. 194-195). La predisposizione all'azione è il tratto peculiare delle convinzioni che le connota come atteggiamenti (Rokeach, 1968).

Se, dunque, il fine della valutazione dell'Università è quello di promuovere il miglioramento della qualità del servizio offerto mediante un'azione retroattiva sulle pratiche dei docenti che vi operano, per comprendere quanto, il sistema influenzi realmente tali pratiche, è necessario partire dall'esplorazione delle credenze dei docenti stessi in tema di qualità della didattica, della ricerca e del sistema universitario in generale.

La qualità di un sistema di istruzione

Le procedure di valutazione del sistema universitario sono state definite a partire da un concetto fondamentale: quello del miglioramento della qualità dell'istituzione universitaria.

La qualità di un sistema di istruzione superiore è un concetto multidimensionale che coinvolge diversi aspetti del sistema universitario e fattori che caratterizzano e qualificano l'istituzione accademica: l'offerta formativa, la ricerca scientifica, il legame con il territorio, l'efficienza amministrativa, ecc. Storicamente il concetto di qualità richiama prevalentemente l'eccellenza della ricerca e, parzialmente, della didattica. In ambito organizzativo, la qualità coincide con la capacità di un'istituzione di perseguire gli obiettivi prefissati a partire dalla propria *mission* (Harvey, & Green 1993). «La didattica, ha un forte impatto sull'andamento e sui traguardi di ogni Università, e rappresenta una leva strategica per il contributo universitario al progresso sociale» (Felisatti, & Serbati, 2015). L'azione di miglioramento della professionalità docente dovrebbe, dunque, sostenere il ripensamento dei percorsi formativi a partire dalle conoscenze di base, dalle competenze culturali e professionali mirate all'occupabilità, sostenendo la centralità dell'apprendimento più che dell'insegnamento (Galliani, 2006).

3. Raccolta e analisi dei dati

Raccolta dei dati

Il campione è stato selezionato mediante la scelta di un campo d'indagine di base, ossia tutti i docenti a vario titolo coinvolti negli organi di Assicurazione della Qualità dell'Università degli Studi di Foggia (Presidio di Qualità di Ateneo – PQ –, alle Commissioni Paritetiche Docenti-Studenti – CP – e ai Gruppi di Assicurazione della Qualità – GAQ –). I docenti sono stati invitati a partecipare all'indagine su base volontaria.

Sezione 2

I docenti contattati sono stati 161, di costoro 73 (il 45,34%) hanno risposto al questionario. Nell'immagine seguente si sintetizza il livello di partecipazione tra i docenti a partire dai sottogruppi relativi all'organo di appartenenza e la posizione accademica.

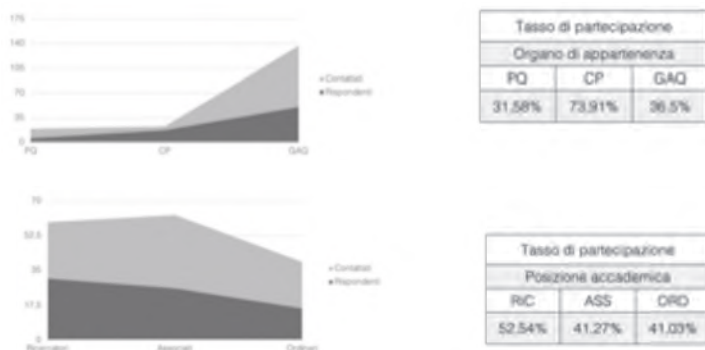


Fig.1: Composizione del campione, indicante la percentuale di docenti, per sottogruppi riferiti all'organo di appartenenza e alla posizione accademica, che hanno risposto al questionario rispetto al numero relativo di docenti contattati di quello stesso sottogruppo

Lo strumento di raccolta dati è stato strutturato a partire dall'obiettivo di illuminare alcuni aspetti di fondo del tema oggetto d'indagine, sì da orientare approfondimenti futuri maggiormente mirati ed estesi. Il questionario è stato costruito al fine di far emergere le credenze dei docenti in merito al sistema di valutazione dell'università, il concetto di qualità e la cultura del suo miglioramento, il legame reale esistente tra prassi valutativa e miglioramento della qualità del servizio offerto.

Analisi dei dati

I dati raccolti sono stati analizzati mediante la tecnica di analisi del contenuto (Holsti, 1969; Amaturò, 2013), avvalendosi del software T-LAB.

Le variabili utilizzate per la categorizzazione dei testi sono state: la posizione accademica e l'organo di appartenenza.

In questa sede si presenteranno i risultati emersi dalla *cluster analysis* e dell'analisi delle corrispondenze.

L'*output* della *cluster analysis* è riprodotto nell'immagine seguente:

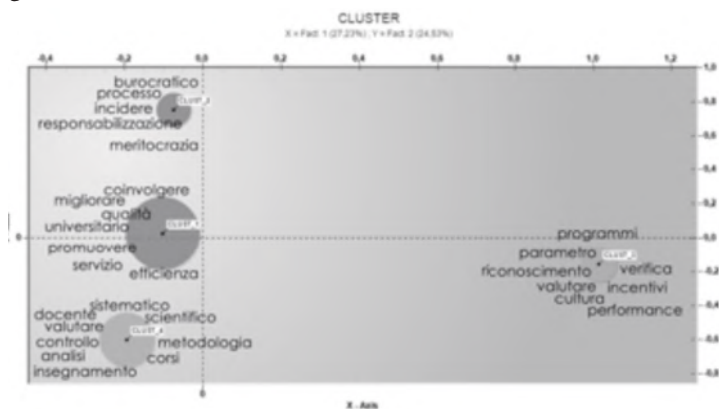


Fig.2: *Output* di *cluster analysis*

Ciascun *cluster* risulta essere significativamente associato a diversi sottogruppi dei docenti rispetto alla loro posizione accademica e l'organo di valutazione interna cui afferiscono. Si riassume, nei punti seguenti, l'interpretazione dei dati di *output*:

Sezione 2

Cluster	Sottogruppo associato	Interpretazione
1	Ricercatori (V-Test 3,617)	il concetto di qualità appare legato a quello di miglioramento ed efficienza del servizio offerto
2	Professori ordinari (V-Test 2,855)	la valutazione risulta essere un adempimento burocratico; è importante che si istituzionalizzi un sistema di riconoscimento del merito di chi opera nel processo
3	Gruppi di Assicurazione della Qualità (V-Test 2,816)	le prassi della valutazione sono sovente orientate alla verifica parametrica di performance e programmi
4	Professori Associati (V-Test 2,825)	Le ricadute della valutazione si determinano nei termini di responsabilità per il docente le cui analisi si focalizzano su insegnamento e risultati scientifici

Tab.1: Interpretazione dei cluster

L'analisi delle corrispondenze ha permesso, invece, di analizzare più approfonditamente i temi emersi all'interno dei diversi sottogruppi del campione, considerando la diversa posizione accademica e il diverso organo di valutazione interna cui i docenti afferiscono.

Per quanto concerne la posizione accademica, si riporta di seguito il grafico di *output* prodotto dal software

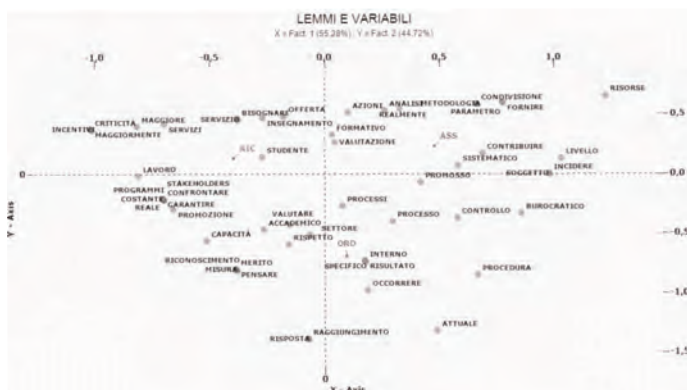


Fig.3: *Output* di analisi delle corrispondenze sulla variabile “posizione accademica”

Dalla lettura dei dati si riscontra quanto sintetizzato nella tabella seguente:

Posizione accademica	Temî emersi
Ricercatore	Le ricadute del processo valutativo sul sistema e le persone che lo abitano
Professori Associati	Gli aspetti procedurali del sistema di valutazione
Professori Ordinari	La valutazione come adempimento istituzionale e le responsabilità che ne conseguono

Tab. 2: Interpretazione delle analisi delle corrispondenze sulla variabile “posizione accademica”

Per quanto pertiene l’organo di valutazione interna di appartenenza si riporta di seguito il grafico di *output* prodotto dal software

Sezione 2



Fig.4: *Output* di analisi delle corrispondenze sulla variabile "organo di appartenenza"

Dalla lettura dei dati si riscontra quanto sintetizzato nella tabella seguente

Organo di appartenenza	Temi emersi
GAQ	I docenti hanno espresso il loro punto di vista in merito alla cultura della prassi valutativa, intesa come processo di promozione
PQ	I docenti hanno espresso il loro punto di vista rispetto a quelli che sono gli aspetti sistemici implicati nel processo
CP	I docenti hanno espresso il loro punto di vista rispetto alle ricadute sui soggetti in un'ottica di miglioramento

Tab. 3: interpretazione delle analisi delle corrispondenze sulla variabile "organo di appartenenza"

4. Conclusioni

Dall'analisi dei dati di cui si è discusso e dalla lettura delle risposte fornite dai docenti coinvolti nell'indagine, è possibile fare alcune considerazioni per quanto pertiene la valutazione dell'accademia e il concetto di qualità di un sistema di istruzione superiore.

Sebbene, nei principi, la valutazione dovrebbe contribuire al miglioramento della qualità del sistema universitario, nella pratica essa appesantisce le procedure e il flusso documentale prodotto, finendo per divenire un oneroso adempimento burocratico. Emerge, inoltre, che essa incide poco sulle pratiche didattiche e di ricerca. Accanto a questi aspetti, tuttavia, la valutazione consente un'analisi sistematica e continuativa di obiettivi da raggiungere e risultati ottenuti. In questo senso potrebbe retroagire sulle pratiche, sebbene attualmente risulta essere eccessivamente orientata all'adozione di criteri di misurazione quantitativi che non possono cogliere la reale qualità di un sistema di ricerca, formazione e impegno comunitario, quale è quello universitario. Emerge, dalle risposte fornite dai docenti, il bisogno che vi sia un metodo di valutazione interna che sia più snello, orientato all'analisi sistematica e di processo più che a una misurazione fondata su standard quantitativi.

Il concetto di qualità di un sistema universitario non viene associato al concetto di valutazione. Piuttosto, la qualità è concepita come la valorizzazione delle diversità insite del territorio. Bisognerebbe, pertanto, promuovere progettualità mirate e contestualizzate alle diversificate realtà territoriali.

Il processo di *autovalutazione* più che essere calato dall'alto nella forma di indicatori e adempimenti prescrittivi e, talvolta, sanzionatori, dovrebbe aprire uno spazio e un tempo, all'interno delle prassi quotidiane dei docenti, dedicato alla riflessione profonda sulle ricadute reciproche che si sostanziano nel dualismo "università-territorio". La riflessione e la riflessività, come la letteratura di settore sottolinea (Rodgers, 2002; Schön, 2006; Fabbri, 2007; Fabbri, Striano, & Melcarne, 2008; Baldassarre,

2009) è una delle forze che hanno maggiore impatto sul cambiamento culturale e prassico dei professionisti della formazione.

Riferimenti bibliografici

- Amaturo, E. (2013). Aspetti tecnici in Content Analysis. In E. Amaturo, G. Punziano (eds.), *Tra comunicazione e politica*. Milano: Lezioni.
- Baldassarre, M. (2009). *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*. Roma: Carocci.
- Bezzi, C. (2016). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melcarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Falcinelli, F. (2015). Categorie e funzioni della valutazione. In L. Galliani (ed.), *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VIII (14).
- Galliani, L. (2006). Questioni di valutazione istituzionale: prospettive di ateneo tra facoltà e corsi di studio. In R. Semeraro (ed.), *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Giovannini, M.L. (2017). Lo sviluppo delle convinzioni dei futuri insegnanti. Principali problematiche e sfide per la ricerca e la formazione iniziale. In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla (eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, pp. 9-34.
- Holsti, O.R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307-332.
- Perla, L. (2007). Implicito didattico e sistema di convinzioni professionali: un'indagine nella scuola secondaria. *Quaderni Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche*, X (6), pp.193-2016.
- Perrenoud, P.H. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teacher College Record*, 104, 4, pp. 842-866.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs attitudes and values. A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Schratz & Steiner-Loffer (2001). *La scuola che apprende*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Van Velzen, W.G. et al. (1985). *Making School Improvement Work*. Leuven: ACCO.

II.12

**Valutare la teacher leadership.
Costruzione e validazione di un questionario
sulla leadership del docente (*teacher leadership*)
Uno studio esplorativo**
**Assessing teacher leadership. Development
and validation of a teacher leadership questionnaire.
An explorative study**

Giambattista Bufalino

Università degli Studi di Catania

Giusi Castellana

Università Sapienza Roma

abstract

Nella letteratura internazionale la ricerca sulla *teacher leadership* (TL) rappresenta un tema di interesse e di rilevanza all'interno degli scenari dei contesti educativi (Bufalino, 2018a; 2018b; Katzenmeyer & Moller, 2001; York-Barr & Duke, 2004; Smylie, & Ekert, 2017; Wenner & Cambell, 2017). Nodo centrale è la messa a fuoco dell'attivo contributo dell'insegnante in seno alla comunità scolastica e l'esercizio della sua funzione di guida e di influenza nell'assicurare il successo didattico, scolastico e formativo. Nel contesto italiano, i recenti dispositivi normativi e le sollecitazioni poste dalla scuola dell'autonomia (*Piano per formazione dei docenti (2016-2019)*; Legge 107/2015) rendono il modello del docente "solista della didattica" non più adeguato a cogliere le crescenti sfide poste dalla società contemporanea. Alle tradizionali competenze di tipo culturale e didattico, che permangono al

- * Il contributo è frutto della collaborazione tra i due autori, tuttavia G. Bufalino ha redatto i paragrafi 1 e 2, mentre G. Castellana ha redatto i paragrafi 3 e 4.

centro della professionalità docente, se ne sono aggiunte altre, finalizzate ad una partecipazione responsabile all'organizzazione scolastica, al lavoro collaborativo in rete, anche assicurando funzioni di coordinamento e animazione all'interno delle istituzioni formative. Il modello della TL risulta adeguato a tali sfide ma è scarsamente utilizzato nelle prassi valutative a scuola (Bufalino 2018a; 2018b).

L'obiettivo del presente contributo è illustrare una rassegna della letteratura internazionale sui modelli e sugli strumenti di valutazione della TL. Sulla base di un preliminare studio *qualitativo* esplorativo, verranno altresì presentate le dimensioni caratterizzanti il modello operativo della TL e i loro specifici indicatori al fine di costruire e validare un questionario italiano per la valutazione della TL. Tale strumento potrà supportare procedure di autovalutazione finalizzate al miglioramento dell'efficacia e dell'efficienza delle istituzioni scolastiche e formative.

The concept and practice of teacher leadership has been researched internationally since it is a topic of interest within the educational contexts (Bufalino, 2018a; 2018b; Katzenmeyer & Moller, 2001; York-Barr & Duke, 2004; Smylie, & Ekert, 2017; Wenner & Cambell, 2017). This article intends to focus on the active contribution of the teacher within the school community and in particular on its leadership function and influence in order to achieve educational and academic success. In the Italian context, the recent laws make the model of the "solo- teacher in the classroom" no longer appropriate to grasp the growing challenges posed by contemporary society. The TL model is therefore adapted to this challenge but is rarely used in school evaluation practices (Bufalino, 2018a; 2018b). A teacher leader serves not necessarily – nor only – an administrative function: often, it serves as an instructional role, or even a role that primarily determines the school's climate, and, ultimately, its culture.

Given these premises, the aim of this article is to present a brief review of the international literature on TL in order to explore TL models and evaluation tools. In addition, on the basis of a preliminary exploratory qualitative study, the factors characterizing the TL operational model will be identi-

fied with the aim of creating and validating a self-assessment questionnaire. This instrument will support improvement actions in order to improve effectiveness and efficiency of educational institutions.

Parole chiave: Teacher leadership; autovalutazione; professionalità docente; collaborazione.

Keywords: Teacher leadership, self- assessment; teacher professionalism; cooperation

1. Introduzione

Nel quadro di una riflessione sulla definibilità di una professione docente, si palesa la tendenza a proiettare questa figura verso frontiere professionalizzanti, dove specificità individuali e competenze diventano elementi fortemente strategici (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2001).

In tal senso, la complessità costitutiva che caratterizza questa funzione richiama sempre più l'urgenza di una ridefinizione del profilo professionale, che tenga conto della necessità di un continuo adattamento alle mutevoli istanze provenienti dal più generale contesto sociale, economico e sociale, costruendo le basi di una competenza che sappia gestire dinamiche di tipo organizzativo, comunitario, oltre a quelle di natura pedagogica e disciplinare (Alessandrini, 2007; Ellerani, 2010). In tale direzione, i recenti dispositivi legislativi e le sollecitazioni ministeriali (ad es. Legge n.107 del 13 luglio 2015; Piano per la formazione dei docenti 2016-2019) rendono il modello del docente "solista della didattica" non più adeguato a cogliere le crescenti sfide poste dalla società contemporanea (MIUR, 2018, p. 24). Va da sé che una delle linee strategiche della scuola dell'autonomia, impegnata nella progettazione partecipata e nella gestione e valutazione della propria offerta formativa, va nella direzione della promozione di forme di leadership educativa che favoriscano il lavoro collaborativo tra gli insegnanti, la formazione di staff, il presidio dell'autonomia di ricerca e innovazione, i rapporti con la dirigenza scolastica.

È in tale quadro di sviluppo e riconfigurazione della professione docente che si intende proporre il modello della *teacher leadership* (TL), partendo da una breve rassegna della letteratura internazionale sui modelli e sugli strumenti di valutazione della TL. In effetti, il modello della TL risulta adeguato a tali sfide, ma è scarsamente utilizzato nelle prassi valutative a scuola (Bucfalino, 2018a; 2018b). In questa sede, sulla base di un preliminare studio qualitativo esplorativo, verranno altresì presentare le

dimensioni caratterizzanti il modello operativo della TL al fine di costruire e validare un questionario italiano per la valutazione della TL.

2. Modello teorico

Nella letteratura internazionale la ricerca sulla teacher leadership (TL) rappresenta un tema di interesse e rilevanza all'interno degli scenari dei contesti educativi (Katzenmeyer, & Moller, 2001; Harris & Muijs, 2009; York-Barr & Duke 2004; Smylie, & Ekert, 2017; Wenner, & Cambell, 2017).

Come emerge dalle diverse rassegne, il modello della TL sfugge ad una definizione univoca e la sua modellizzazione risente della specificità dei contesti culturali di riferimento. Nonostante la confusione concettuale, emerge l'idea condivisa dell'attivo contributo dell'insegnante all'interno della comunità scolastica, attraverso l'esercizio di una sua funzione di guida nel contribuire al successo scolastico. L'assunto è che la leadership non sia solo "incorporata" in ruoli formali, ma emerga soprattutto dalle relazioni tra i diversi membri dell'organizzazione al fine di costruire e diffondere una positiva cultura scolastica di condivisione, di responsabilità e di decisioni a fronte di una crescente complessità del sistema educativo.

Nella lettura che si propone, la TL riferisce al processo attraverso cui insegnanti, individualmente e collettivamente, influenzano i loro colleghi, i dirigenti scolastici e altri membri della comunità scolastica per migliorare le pratiche di insegnamento e di apprendimento (Bufalino, 2018a; 2018b). Tale definizione consente di concepire il complesso sistema scolastico come caratterizzato da un largo numero di agenti in alta connessione, in cui tutti gli insegnanti hanno potenzialmente, ma non necessariamente, la capacità e la potenzialità di essere leader.

In altre parole, la leadership è un'attitudine, una predisposizione e non è esclusivamente assimilabile al conferimento di un incarico

formale: in tal modo, è riconducibile al prendersi cura dell'apprendimento e dello sviluppo degli studenti e anche della formazione dei propri colleghi e dello sviluppo dell'intera comunità scolastica. Katzenmeyer e Moller (2001) definiscono gli insegnanti leader come professionisti all'interno e fuori della classe che si identificano nella comunità di insegnanti che apprendono e influenzano i colleghi verso il miglioramento delle pratiche educative.

In questa sede, verranno riassunti quattro framework che hanno orientato l'identificazione e la formulazione del modello concettuale di questa indagine.

- Uno dei primi modelli è quello di Smylie (1992) che indaga la volontà degli insegnanti a partecipare al processo decisionale, individuando quattro fattori :1) il rapporto del dirigente scolastico-insegnante; (2) le norme che influenzano i rapporti tra gli insegnanti; (3) la capacità percepita degli insegnanti di contribuire alle decisioni, e (4) il senso di responsabilità nel lavoro con gli studenti.
- Riel e Becker (2008) hanno sviluppato un modello piramidale di pratiche di TL che si sviluppa su quattro livelli, muovendo da un ruolo più informale (verso il basso) ad uno più formale (verso l'alto). I quattro livelli di pratiche consistono nell' (1) apprendere dalle proprie pratiche di insegnamento; (2) collaborare e condividere la responsabilità per il successo degli studenti; (3) partecipare a diverse comunità di pratiche attivando processi di networking, e (4) apportare contributi personali alla costruzione di conoscenza sulla professionalità docente.
- Grant (2006) ha sviluppato un modello a quattro livelli di TL che rimanda a quattro distinte zone o aree in cui gli insegnanti possono esercitare la propria azione di guida (Grant, 2006; Grant 2017): (1) all'interno della classe; (2) attività curricolari ed extra-curricolari oltre la dimensione del contesto classe; (3) nello sviluppo della scuola; (4) o della comunità; insieme a dei prerequisiti culturali che si intendono necessari per l' esercizio della TL, ovvero una cultura collaborativa, una

distribuzione della leadership da parte del dirigente scolastico e dei valori associati.

- Il modello di TL sviluppato da Angelle e deHart (2010; 2011), che ha guidato la validazione dello strumento *Teacheship Leadership Inventory* (2010; Angelle, & Teague, 2014) è costituito da quattro fattori riconducibili alla percezione da parte delle insegnanti della condivisione di competenze, della condivisione delle pratiche di leadership, della volontà di assumere impegni e responsabilità extra e il ruolo del dirigente scolastico nel sollecitare pratiche di leadership.

Si rimanda ad un ulteriore sede l'approfondimento dei modelli e delle ricerche di TL (Bufalino, 2018). A partire dalle sollecitazioni provenienti dalla letteratura internazionale, nella sezione che segue, verrà descritto il modello concettuale proposto che approderà alla costruzione di uno strumento di autovalutazione della TL nel contesto italiano.

3. Metodologia

Dopo aver esaminato la letteratura del settore e gli strumenti validati a livello internazionale, si è giunti alla decisione di costruire un questionario che fosse maggiormente adatto alla specificità del contesto italiano, sia relativamente alla normativa scolastica, sia in relazione all'inquadramento del docente leader all'interno delle istituzioni educative.

Gli strumenti precedentemente descritti presentano difatti peculiarità nel costruito e carenze metodologiche che non offrono modelli di TL completamente applicabili e adeguati: alcuni affrontano solo un'area specifica della leadership degli insegnanti (Smylie, 1992), altri (Wallace et al., 1999) non riportano misure di affidabilità e validità o non corrispondono a criteri di adeguatezza del campione (Grant, 2006) (Leithwood e Jantzi, 1999; Riel & Becker, 2008; Keung, 2009).

A partire da una analisi della letteratura, si è giunti ad identificare le dimensioni caratterizzanti la definizione operativa del modello adottato. Nella tabella che segue si riporta la descrizione delle quattro dimensioni (vedi tab. 1):

DIMENSIONE	DESCRIZIONE
Cura e miglioramento del processo di insegnamento/ apprendimento <i>leadership di classe</i>	<p>La dimensione esplora la leadership esercitata dal docente all'interno del proprio contesto classe.</p> <p>Prevede descrittori che considerino modalità di pianificazione e organizzazione del proprio lavoro; lo sviluppo del curriculum disciplinare; la cura dello sviluppo e dell'avanzamento dei singoli alunni; l'attenzione agli aspetti relazionali (docente mediatore e facilitatore) ed etici; la cura del processo di insegnamento/apprendimento; l'attenzione ai bisogni educativi degli alunni; la promozione di pratiche riflessive e pratiche di ricerca; la personalizzazione degli apprendimenti; l'importanza di dare significato al processo di apprendimento (vision).</p>
Condivisione di pratiche e collaborazione (sharing leadership)	<p>La dimensione esplora la leadership del docente esercitata all'interno del proprio gruppo di lavoro e nei confronti degli altri membri dell'istituzione scolastica di appartenenza.</p> <p>Essa riguarda la disponibilità ad accogliere e condividere buone pratiche e strategie didattiche; modalità di collaborazione e il lavoro di dipartimento; l'assunzione di incarichi di tutoraggio con attività di coaching e <i>mentoring</i> per i nuovi docenti (<i>induction</i>); il supporto al dirigente scolastico e ai colleghi; il riconoscimento del lavoro degli altri; la proposta di iniziative e l'assunzione di incarichi (ad. Collegi, consigli di classe o riunioni interdipartimentali); l'influenza esercitata sul gruppo al fine di migliorarne le pratiche e decisioni; la disponibilità a formare gli altri insegnanti.</p>

<p>Disponibilità e partecipazione allo sviluppo dell'istituzione scolastica di appartenenza</p> <p>School development)</p>	<p>La dimensione esplora la leadership del docente negli aspetti inerenti allo sviluppo dell'istituzione scolastica in quanto parte attiva e motore di iniziative ed opportunità.</p> <p>Nello specifico esamina la disponibilità dell'insegnante a partecipare alla redazione dei principali documenti di identità della scuola (es. revisione regolamenti; elaborazione del PTOF, redazione di PON, ecc.); la creazione di nuovi progetti; la partecipazione ai processi di miglioramento organizzativo, di valutazione e/o documentazione; l'organizzazione e la pianificazione di attività extracurricolari (attività sportive; laboratoriali...); la partecipazione a corsi di aggiornamento; la partecipazione a corsi di formazione esterni; l'organizzazione di corsi di formazione interni.</p>
<p>Attività di mediazione e coordinamento con la comunità di ricerca e con il territorio</p>	<p>La dimensione esplora la disponibilità del docente all'assunzione di ruoli e funzioni di ruolo di mediazione tra enti, istituzioni e territorio; la partecipazione ad associazioni professionali; l'adesione ad iniziative di ricerca (a livello della scuola) di sviluppo professionale (es. contenuti percorsi formativi); Condivisione di buone pratiche tra le scuole di rete; iniziative per lo sviluppo della comunità; capacità di coinvolgimento dei genitori (parent leadership); Formazione personale;</p>

Tab. 1 – Descrizione delle dimensioni del costrutto della leadership del docente

Alle dimensioni relative alla TL, sulla base degli studi e delle ricerche effettuate sugli aspetti dell'organizzazione e della gestione del lavoro aventi un impatto sui livelli di burnout degli insegnanti (Stanzione, & Calenda 2018) che evidenziano come tali influenze condizionino in modo decisivo non solo i risultati scolastici degli

alunni, ma anche la partecipazione del docente all'attivazione e al sostegno dei processi di miglioramento delle istituzioni (Tammaro, Petolicchio, & D'Alessio 2017), si è scelto di aggiungere allo strumento una dimensione inerente alla rilevazione del benessere/disagio dell'insegnante nel proprio contesto scolastico.

L'attenzione agli aspetti di disagio degli insegnanti è un elemento essenziale in quanto è un dato correlato alle condizioni organizzative del lavoro. Entrambi ricadono sul rapporto con gli studenti, sulla costruzione del clima scolastico e sulla realizzazione di un contesto educativo edificante che ha un'influenza determinante sui processi e sugli esiti (Koustelios, & Tsigilis 2005; Maslach, Schaufeli, & Leiter 2001; Maslach, & Leiter, 1999; Cunningham, 1983; Kyriacou, 1987, 2001; Kyriacou, & Sutcliffe 1977; Salo, 1995; Seidman, & Zager 1991).

I descrittori ipotizzati (vedi tab. 2) riguardano le percezioni degli aspetti dell'organizzazione e gestione del lavoro degli insegnanti, in particolar modo le dimensioni dell'autonomia nello svolgimento della propria attività lavorativa, del supporto/incoaggiamento forniti dal dirigente e delle relazioni instaurate con tutti i membri del contesto lavorativo (in particolar modo gli alunni) che incidono sui livelli di burnout degli insegnanti.

Percezione del contesto scolastico da parte del docente (benessere/malessere)	La dimensione indaga la percezione del contesto lavorativo da parte del docente, prende in esame la motivazione e il coinvolgimento del soggetto nell'espletamento delle proprie attività, la soddisfazione e il piacere derivanti dalla relazione con gli altri, la propria percezione di efficacia, la percezione degli spazi e tempi e del carico di lavoro; la disponibilità/opposizione al cambiamento; la disponibilità ad espletare lavoro aggiuntivo.
--	---

Tab. 2 – Descrizione delle dimensioni del costrutto del benessere/disagio del docente

4. Conclusioni

La costruzione del questionario, come precedentemente esposto, rimanda a finalità strettamente connesse alla promozione di procedure di autovalutazione e di miglioramento dell'efficacia e dell'efficienza delle istituzioni scolastiche e formative. In tale prospettiva, allo scopo di riuscire a cogliere e integrare quanto più possibile il punto di vista degli insegnanti, le successive fasi della ricerca prevedono la conduzione una serie di interviste (già in corso) con docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado, aventi come fine una prima verifica delle dimensioni ipotizzate nel costrutto del questionario e il riscontro sui temi rilevati attraverso i descrittori previsti nello strumento.

In un secondo tempo si procederà con la scelta di un campione di docenti per la somministrazione e la taratura dello strumento per lo studio pilota, la raccolta e l'analisi dei dati. La validazione definitiva del questionario sarà effettuata con un più ampio campione di docenti su scala nazionale.

Riferimenti bibliografici

- Angelle, P.S. & DeHart, C.A. (2010). *A four factor model of teacher leadership: construction and testing of the teacher leader inventory*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO, May
- Angelle, P., & M. Teague, G. (2014). Teacher leadership and collective efficacy: Teacher perceptions in three US school districts. *Journal of Educational Administration*, 52(6), pp. 738-753.
- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *Nassp Bulletin*, 95(2), pp. 141-160.
- Alessandrini, G. (ed.) (2007). *Comunità di Pratica e Società della Conoscenza*. Roma: Caroccia.
- Bufalino, G. (2018a). Teacher leadership: eresia o possibilità? *Rivista dell'Istruzione*, 1, pp.13-16.

- Bufalino, G. (2018b). Teacher leadership: la nuova frontiera della professionalità docente. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, pp. 18-26.
- Cunningham, W. G. (1983). Teacher burnout – solutions for the 1980s: A review of the literature. *The Urban Review*, 15, 1, pp. 37-51.
- Ellerani, P. (2010). *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti: Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Grant, C. (2006). Teacher leadership: Some South African voices. *Education Management, administration and Leadership*, 34(4), pp. 511-532.
- Grant, C. (2006). Emerging voices on teacher leadership: Some South African views. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), pp. 511-532. doi: 10.1177/1741143206068215
- Grant, C. (2017). Excavating the South African teacher leadership archive: Surfacing the absences and re-imagining the future. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143217717274.
- Harris, A., & Muijs, D. (2009). *Improving schools through teacher leadership*. Londra: Oxford University.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990, June). *Transformational leadership: How principals can help reform school cultures*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Victoria, B.C
- Katzenmeyer, G. Moller (2001). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Keung, C. C. (2009). Revitalizing teacher leadership via bureaucratic-professional practices: A structural equation model. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(2), pp. 283-295.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). Relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11, 2, pp. 189-203.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, pp. 146-152.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, pp. 27-35.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29, pp. 299-306.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 9, pp. 16-22.

- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Take this job and...love it. *Psychology Today*, 32, pp. 50-57.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 397-422.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documento di lavoro*.
- Perrenoud, P., Paquay L., Altet, M., & Charlier, E. (2001). Formando professores profissionais: quais estratégias. *Quais competências*, 2, pp. 37-54.
- Riel, M., & Becker, H. J. (2008). Characteristics of teacher leaders for information and communication technology. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 397-417). New York, NY: Springer Science + Business Media. doi: 10.1007/978-0-387-73315-9_24
- Salo, K. (1995). Teacher stress and coping over an autumn in Finland. *Work & Stress*, 9, 1, pp. 55-66.
- Seidman, S.A., & Zager, J. (1991). A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work & Stress*, 5, 3, pp. 205-216.
- Smylie, M. A. (1992). Teacher participation in school decision making: Assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), pp. 53-67.
- Stanzione I., Calenda M., (2018). Livelli di Burn-out e percezioni del contesto lavorativo: un'indagine sugli insegnanti della scuola secondaria di primo grado di Roma e Salerno. *Formazione & Insegnamento*, (In press).
- Tammaro, R., Petolicchio, A., & D'Alessio, A. (2017). Formazione dei docenti e sistemi di reclutamento: un Leitmotiv. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X, 19, <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/viewFile/2545/2273>.
- Wallace, J. D., Nesbit, C. R., & Miller, A.-C. S. (1999). Six leadership models for professional development in science and mathematics. *Journal of Science Teacher Education*, 10(4), pp. 247-268.

II.13

L'uso del tempo scuola. Dalle osservazioni in aula alla riflessione su didattica e tempo sottratto

Use of school time. From classroom observations to reflection on didactics and wasted time

Giorgio Asquini, Guido Benvenuto, Donatella Cesareni

Sapienza Università di Roma

abstract

Il progetto DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) si fonda sulla riorganizzazione degli spazi e dei tempi dell'istruzione, affidando a ogni insegnante la responsabilità di un'aula, per la costruzione di un ambiente di apprendimento funzionale alla disciplina. Fin dall'inizio il progetto ha previsto un monitoraggio, realizzato in collaborazione con Sapienza, per verificare l'impatto del modello proposto sulla didattica effettiva, in un'ottica di miglioramento che comporta anche la scoperta delle criticità da risolvere, sia sul piano organizzativo, sia sul piano didattico, e con un approccio di Ricerca-Formazione che valorizza il rapporto fra scuola e università.

Tra i molti dati raccolti nel corso del monitoraggio assumono particolare rilevanza quelli relativi alle osservazioni sistematiche non partecipanti svolte in aula. In diversi tempi sono stati svolti cicli di osservazione della durata di una settimana, per coprire l'intero orario curricolare, in classi di tutti i livelli delle due scuole capofila del DADA (Licei scientifici Kennedy e Labriola di Roma). L'osservazione, compiuta da coppie di ricercatori con precisi indicatori criteriali, rende possibile riflettere su alcuni aspetti riguardanti l'uso del tempo scuola, in particolare le diverse modalità didattiche e l'incidenza del tempo sottratto, cioè quella parte dell'orario quotidiano che viene dispersa per attività non organizzate, impreviste, accidentali. Tra queste c'è il tempo di spostamento degli studenti fra le diverse aule disciplinari, considerato una delle possibili criticità del nuovo modello organizzativo DADA.

Il confronto anche con altre esperienze di osservazioni, e il riscontro fornito dagli studenti attraverso un questionario per rilevare il loro punto di vista, le loro opinioni sul cambiamento delle didattiche e organizzazione degli ambienti di apprendimento, mostra come il tempo sottratto nelle due scuole osservate risulti molto contenuto, liberando tempo utile per

abstract attività organizzate e con positive ricadute sul benessere degli studenti.

DADA project (Didactics for Learning Environments) is based on the reorganization of the spaces and times of education, intrusting to each teacher the responsibility of a classroom, for the construction of a learning environment functional to the teaching subject. From the beginning, the project has planned a monitoring, carried out in collaboration with Sapienza, to verify the impact of the proposed model on effective teaching, with a view to improvement that also involves the discovery of critical issues to be solved, both on the organizational level, both on an educational level, and with a Research-Training approach that enhances the relationship between school and university. Among the many data collected during the monitoring, those relating to non-participating systematic observations carried out in the classroom are of particular importance. In several times, one-week observation cycles have been carried out, to cover the entire curricular timetable, in all-levels classes of the two DADA lead schools (Two Scientific High Schools of Rome: Kennedy and Labriola). The observation, carried out by pairs of researchers with specific criteria indicators, makes it possible to reflect on some aspects concerning the use of school time, in particular the different teaching methods and the incidence of subtracted time, that part of the daily timetable that is wasted for unorganized, unforeseen, accidental activities. Among these there is the time for students to move between the different classrooms, considered one of the possible critical issues of the new organizational model DADA.

The comparison also with other experiences of observations, and the feedback provided by the students through a questionnaire to detect their point of view, their opinions on the change of teaching and organization of learning environments, shows how the time taken away in the two schools observed results very limited, getting free time for organized activities and with positive repercussions on the well-being of the students.

Parole chiave: Osservazioni in aula, Progetto DADA, Scuola secondaria II grado, Tempo scuola, Organizzazione scolastica.

Keywords: Classroom observations, DADA Project, Upper Secondary School, School Time, School Organization.

1. Introduzione

Il progetto DADA (Didattiche per Ambienti di Apprendimento), ha portato in Italia un approccio e una forma di ri-organizzazione degli spazi scolastici, a lungo sperimentata in Svezia e nelle *high school* americane. Una visione di scuola alternativa, dove le classi si trasformano in laboratori, gli studenti si muovono nella scuola in base all'orario delle lezioni per raggiungere le diverse aule didattiche personalizzate dagli insegnanti, che in coppia hanno la responsabilità di un'aula, trasformata in un ambiente di apprendimento funzionale alla disciplina. L'ambiente aula, oltre a dover essere accogliente, è allestito e arredato per valorizzare la materia di insegnamento, secondo il profilo professionale e culturale dell'insegnante. Gli studenti, oltre ad avere una benefica stimolazione attraverso il movimento, sono fortemente responsabilizzati, perché ad ogni cambio d'ora devono rispettare i tempi di trasferimento.

I licei Labriola di Ostia e Kennedy di Roma hanno lanciato il progetto in Italia e stanno gestendo la sua diffusione attraverso una capillare rete formativa che, ad oggi, ha coinvolto oltre 50 scuole in tutta Italia. Per riflettere e monitorare le trasformazioni messe in atto e il modello organizzativo DADA, hanno stretto una forte collaborazione con il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza, Università di Roma. In questo contributo confluiscono alcuni risultati emersi in questi anni di Ricerca-Formazione e collaborazione interistituzionale scuola-università.

2. Metodo

Il piano di monitoraggio ha previsto la raccolta ciclica di dati attraverso strumenti differenziati, che variano dalla documentazione fotografica degli ambienti, alle osservazioni della didattica in aula (O'Leary, 2014), alla rilevazione delle opinioni degli stu-

denti e degli insegnanti attraverso questionari (Zammuner, 1998) e focus group.

In questo contributo ci focalizziamo su alcuni di questi dati, cercando di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- Si evidenziano, in seguito all'applicazione del modello DA-DA, cambiamenti nella gestione del tempo scuola e nella qualità della didattica?
- Che opinione hanno gli studenti riguardo al progetto DA-DA? Cambia la loro opinione e la loro percezione di benessere nel corso degli anni?

Per rispondere alla prima domanda abbiamo preso in considerazione i dati provenienti dalle osservazioni sistematiche delle attività didattiche, svolte nel 2015 e nel 2018. Per alcuni giorni osservatori non partecipanti hanno seguito le classi riportando su una scheda tempi e descrizione sintetica di quanto osservato. Nel 2015 sono stati osservati 5 docenti e 5 classi per ogni scuola, per un totale di 85 ore e 46 minuti. Nel 2018 il corpus di osservazioni si è notevolmente ampliato, osservando in ogni scuola 7 classi per 5 giorni consecutivi, per un totale di 307 ore e 34 minuti.

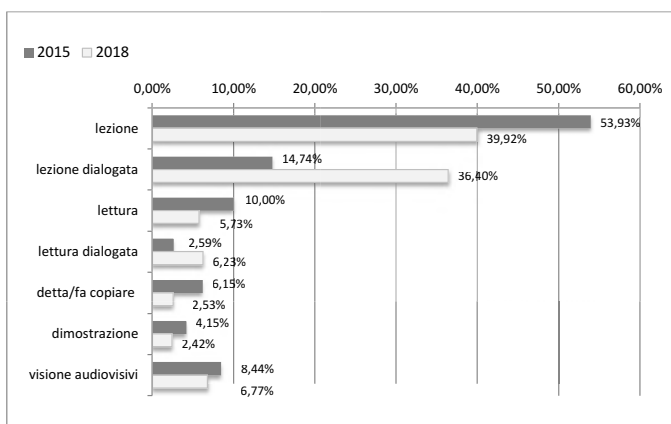
Le osservazioni sono state categorizzate attraverso un sistema di codifica adattato da una precedente ricerca (Cesareni & Rossi, 2013), che prevede la categorizzazione del tempo scuola in 5 macro funzioni, a loro volta divise in 10 specifiche attività e 49 azioni (Asquini, Benvenuto & Cesareni, 2017).

Per rispondere alla seconda sono stati confrontati i dati provenienti da un questionario sulle opinioni degli studenti, somministrato nel liceo Labriola a tutti gli studenti delle classi seconde e quarte nel 2016 (N= 450) e nel 2018 (N= 482). Il questionario propone 36 domande, su scala Likert 1-4, che indagano sulla percezione di: qualità della didattica; organizzazione scolastica; ambiente scuola; rapporti fra studenti e/o insegnanti; benessere percepito; opinione delle famiglie secondo i ragazzi stessi.

3. Risultati: l'uso del tempo scuola

Il confronto fra l'uso del tempo scolastico nelle due scuole del progetto DADA a distanza di tre anni ha considerato tutte le categorie, previste dallo strumento di osservazione. In questa sede si rende conto delle differenze più rilevanti, secondo gli obiettivi del progetto, ma nel quadro della Ricerca-Formazione in corso con le due scuole (Asquini & Dodman, 2018) tutti i risultati verranno discussi per capire come migliorare l'efficacia della didattica erogata (Howard et al., 2018).

Nel complesso la didattica di tipo costruttivista, basata su esperienze e riflessioni, non è variata in modo apprezzabile, ma per quella di tipo più tradizionale ci sono stati interessanti cambiamenti. In primo luogo una netta diminuzione del tempo dedicato al Trasferimento di significati, passato dal 27,37% nel 2015 al 23,42% nel 2018, ma soprattutto una redistribuzione nelle diverse attività (Graf.1).

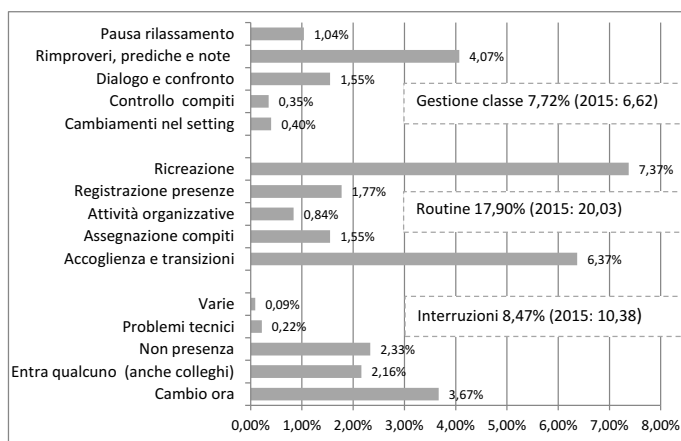


Graf. 1: Confronto osservazioni 2015-2018, Attività Trasferimento significati

Sezione 2

Le azioni “dialogate” (Lezione e Lettura) guadagnano spazio rispetto alle versioni tradizionalmente frontali, e pur non potendo ancora parlare di didattica per esperienze è evidente il tentativo di coinvolgere maggiormente gli studenti nei processi di insegnamento-apprendimento. In calo anche le azioni in cui il ruolo degli studenti è di fatto passivo (dettatura e audiovisivi). Nel complesso quindi, ma l’analisi sarà specificata per scuola, materia, insegnanti, è attestata una volontà diffusa di modificare la didattica, confermata anche dal fatto che il tempo risparmiato è stato destinato alle attività di Consolidamento e Verifica (rispettivamente 13,42% e 23,11% nel 2018).

Un punto critico emerso dal primo ciclo di osservazioni del 2015 riguardava il cosiddetto Tempo sottratto (Interruzioni), ovvero l’insieme dei minuti non gestiti dall’insegnante durante le lezioni, e in particolare il tempo dedicato al cambio d’ora, che in DADA prevede lo spostamento degli studenti fra le aule disciplinari. Come si può vedere nel Graf.2 il totale delle interruzioni è calato, e in particolare l’incidenza degli spostamenti è ridotta al tempo minimo per spostarsi (il tempo medio è nel 2018 inferiore ai 5 minuti).

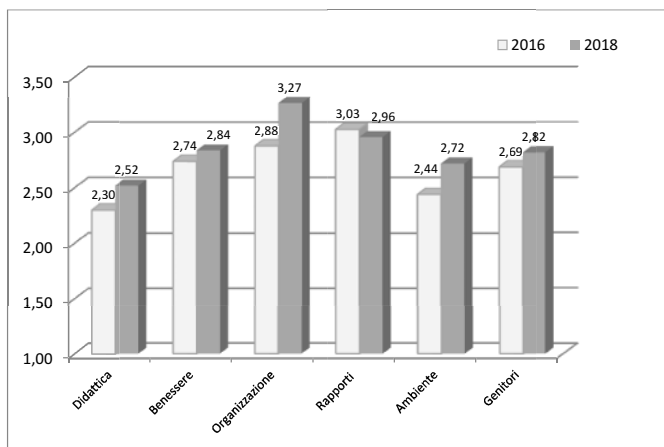


Graf. 2: Confronto 2015-2018, Attività Gestione classe, Routine, Interruzioni

Nel Graf. 2 sono riportati anche i confronti relativi alle attività di Gestione della classe e di Routine, le prime in aumento, le seconde in calo, anche se ancora occupano una parte rilevante del tempo scuola. Da sottolineare però che fra le azioni osservate prevalgono nettamente Ricreazione e Accoglienza, la prima utile per migliorare il benessere degli studenti, la seconda di fatto appendice del Cambio ora, ma gestita in aula dall'insegnante, anche in questo caso con positivi effetti sul benessere e le relazioni.

4. Risultati: le opinioni degli studenti

Il monitoraggio del progetto DADA considera anche le opinioni degli studenti. In questo caso il confronto è fra 2016 e 2018 e come si può osservare nel Graf.3 le opinioni degli studenti risultano più positive in quasi tutti gli aspetti di funzionamento del DADA. Ricordiamo che in una scala 1-4 il valore 2,5 è quello per cui si equilibrano giudizi positivi e negativi, nessun valore nel 2018 è inferiore a tale soglia.



Graf. 3: Confronto opinioni studenti 2016-2018 (Liceo Labriola)

Molto significativo il salto di qualità dell'Organizzazione, percepita sempre più funzionale dagli studenti dopo la stabilizzazione del progetto, seguito dal giudizio più positivo sugli Ambienti di apprendimento, una delle sfide più rilevanti di DADA (Cangemi & Fattorini, 2015). Pur superando la soglia centrale di gradimento, il punto meno apprezzato dagli studenti rimane quello della Didattica, e conferma quanto già rilevato circa la lenta trasformazione del modo di fare lezione in senso costruttivista, sfruttando al meglio un'aula finalizzata in tal senso: le aule sono diventate ambienti piacevoli e accoglienti, ma le lezioni possono migliorare. L'unica diminuzione rispetto al 2016 riguarda la rete dei rapporti all'interno della scuola, ma le opinioni restano sempre molto positive (di poco inferiori a 3), per cui non si può ritenere un aspetto critico del DADA.

Nel confronto fra le diverse classi sono stati confermati anche nel 2018 le opinioni più positive degli studenti delle seconde classi rispetto alle quarte, e per queste ultime spicca la critica alla Didattica (2,37, contro il 2,64 delle seconde), segno che la novità del DADA deve essere sostenuta nel corso del quinquennio di frequenza dello studente, per ridurre il rischio dell'assuefazione. Da notare al riguardo che il confronto omogeneo fra le seconde del 2016 e le quarte del 2018 (di fatto gli stessi studenti) risulta invece più equilibrato; pur in un calo complessivo dei giudizi c'è anche un miglioramento per l'Organizzazione e lo stesso risultato per l'Ambiente. La capacità di critica specifica degli studenti può risultare una fonte di informazione molto utile per migliorare l'efficacia del progetto.

5. Conclusioni

I risultati riportati permettono di sottolineare alcune evidenze del cambiamento auspicato dal progetto Dada e indagato dalle domande di ricerca: le didattiche osservate non si possono ancora definire diffusamente laboratoriali e di impronta co-costruttivi-

vista, ma si riscontra una distribuzione più funzionale dei tempi e delle azioni didattiche, a vantaggio del dialogo, del rinforzo e del consolidamento degli apprendimenti; la percezione positiva e di benessere da parte degli studenti, già rilevata nei primi anni di monitoraggio, permane a confortare la consistenza e continuità progettuale. Ulteriori evidenze di ricaduta progettuale provengono dalla progressiva diffusione del modello organizzativo in altre scuole a livello nazionale. Il progetto DADA si offre, evidentemente, come catalizzatore di innovazione, e ancor prima di conoscere i risultati del monitoraggio, che cercherà ovviamente di estendersi anche alle nuove scuole, si registra una spinta diffusa verso il cambiamento e l'innovazione. La prospettiva di un ampliamento del monitoraggio dovrà quindi svilupparsi in veri piani di Ricerca-Formazione, per accompagnare e sostenere i diversi percorsi di miglioramento degli ambienti di apprendimento che le scuole sapranno interpretare.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G., & Dodman, M. (2018). La sostenibilità della Ricerca-Formazione. In G. Asquini (ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Asquini, G., Benvenuto, G., & Cesareni, D. (2017). La valutazione per il cambiamento: il percorso di monitoraggio del progetto D.A.D.A. In A. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 277-294). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cangemi, L., & Fattorini, O. (2015). DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): un'innovazione realizzabile. *Education 2.0*, 12-10-2015, Rizzoli Education. <http://www.educationduepuntozero.it/organizzazione-dellascuola/10-40183052184.shtml>.
- Cesareni, D., & Rossi, F. (2013). *Quotidianità a scuola: le pratiche di insegnamento*. Comunicazione a convegno, Simposio "Tenere la classe" XXVI Congresso AIP Sezione Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione. Milano - Università Cattolica del Sacro Cuore 19-21 settembre 2013.

Sezione 2

- Howard, S., Thompson, K., & Pardo, A. (2018). Opening the black box. In J.M. Lodge, J.C. Horvath, L. Corrin (Eds, *Learning Analytics in the Classroom* (pp. 152-165). London: Routledge.
- O'Leary, M. (2014). *Classroom Observation. A guide to the effective observation of teaching and learning*. New York: Routledge.
- Zammuner, V.L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.

II.14

Strumenti automatici a sostegno della lettura dei rav

Automatic tools for analysis and reading of vales rav

Monica Perazzolo

INVALSI

abstract

Questo contributo presenta alcuni risultati tratti da una ricerca di dottorato che ha indagato il funzionamento degli strumenti di autovalutazione nel progetto PON VALES, realizzato con i contributi del Fondo Sociale Europeo. Sono stati analizzati i campi aperti del Rapporto di Autovalutazione (RAV) prodotti nel 2013 da 290 scuole. La prospettiva teorica per l'esame degli indicatori e del processo di autovalutazione è data da Coe e Visscher sui sistemi di *feedback* esplicitamente predisposti per le scuole (2002), e da *Synergies for better learning* (OECD 2013). Questi documenti mettono in evidenza il ruolo e le componenti dei *framework* per la valutazione e rappresentano un utile diaframma di passaggio per l'impostazione delle procedure di *analisi automatica del testo* (AAT) sulla struttura del RAV nell'ottica del *Knowledge discovery in database* (KKD) e del *Text mining* (TM). Sono stati indagati aspetti emergenti sia in aree specifiche del format, sia in senso trasversale rispetto al corpus, esplorando alcune possibilità, rispetto ad una tradizionale analisi del contenuto con codifiche manuali. I risultati (ad esempio le parole più frequenti delle partizioni confrontate con le liste delle parole componenti gli stimoli offerti nella Guida di autovalutazione, le analisi dei contesti), mostrano che gli indicatori sono stati utilizzati in misura elevata e che le scuole hanno colto lo stimolo al confronto in maniera abbastanza libera e non esclusivamente formalistica. Altresì, dal punto di vista dei contenuti, si rilevano difficoltà o bisogni da parte delle scuole. Gran parte delle tematiche che li esprimono, rilevate anche nella sezione degli obiettivi di miglioramento, è riconducibile all'ambito della valutazione/autovalutazione e ne ribadisce il suo ruolo strategico: da una parte come riflessione per migliorare il funzionamento organizzativo interno, dall'altra in termini di padronanza specialistica a supporto della conoscenza sugli allievi e della loro valutazione. Questi bisogni potrebbero essere accolti e affrontati, con la messa in campo di nuovi strumenti e collaborazioni, come previsto dal DPR 80 del 2013.

abstract

This paper presents some results derived from a PHD doctoral dissertation. This is a review of the RAV (Self-Evaluation Reports), the instrument for school self-evaluation used in the UE-Founded Project PON VALES by 290 schools in 2013. VALES format of RAV is the prior version of the actual structure used in the National Evaluation System by INVALSI. We analysed school texts derived from the open-ended questions of the format and the aim of the work was to studying the utilization operated by the schools of related indicators. For the study are selected theoretical references on the suitable feedback systems put into practice for the schools (Coe and Visscher, 2002) and its structures (OECD, 2013). The documents highlighted constituents incorporated in the school evaluation frameworks and represent a passageway for applying an automatic processing to the RAV structure. The organization of the analyses also is in accordance with *Knowledge discovery in databased* (KDD) and *Text Mining* (TM) perspective. With the support of computerized methods for the extraction of specific group of words, we investigated emergent themes, both in specific areas and transversely at the corpus level; exploiting some ways of reading data and contents which respect to more traditional kind of content analysis by manual coding. The results (i.e. the most frequent words of partitions compared with the lists of the component words of the stimulus and the following analysis of keyword in context) illustrates that the Guide for the self-evaluation and the utilization of the words indicators through the texts is present at high level. The schools try to confront their situation with the suggested indicators and stimuli, showing unhampered interactions. Looking at contents level, instead, are detected embarrassment or needs by the schools. Many of that themes and needs, detected in the area of the improvement objects too, is to trace back to the field of evaluation/self-evaluation and its strategic role. Evaluation emerges as very important, both, as reflection for improve the internal functioning of the schools, and as specialist tool supporting a better knowledge on students and for their evaluation. The thematic weakness of the schools can represent a basis for improvement initiatives with engagement of collaboration between schools and other institution as cited in the 2013 Italian Presidential Decree n. 80 (Regulation on national system of evaluation with regard Evaluation procedure of Italian schools evaluation).

Parole chiave: Autovalutazione delle scuole, valutazione di sistema, analisi automatica del testo, Progetto VALES

Keywords: School self-evaluation, system evaluation, automated textual analysis, VALES Project.

1. Introduzione: l'autovalutazione e la prospettiva dedicata al contesto scolastico

In merito al significato del funzionamento dei processi valutativi, si rilevano più tendenze; i paesi non attribuiscono il medesimo ruolo e funzione all'autovalutazione all'interno del disegno di valutazione o ai rapporti di autovalutazione delle scuole (OECD, 2013). Esaminando le evidenze che pongono in relazione i dati rilevati tra vari attori (Vanhoof & Petegem, 2010) o tra il personale scolastico in differenti ruoli (Hall & Noyes 2009) possono rilevarsi differenze internamente a un paese, o alle scuole. Tuttavia questi aspetti riguardano la revisione degli strumenti e richiamano tematiche quali: le aspettative nei confronti delle scuole, la formazione di concetti specifici su come possano migliorare e su cosa considerare apprezzabile. Inoltre, poiché alcune condizioni possono condizionare in via preventiva i processi (Nevo, 2002) è necessario verificare in che modo le scuole aderiscano al progetto autovalutativo: se esse perdono fiducia nel dialogo ingaggiato, o percepiscono una partecipazione come poco utile per le proprie esigenze, le aspettative riposte nell'autovalutazione possono essere compromesse.

Quanto afferma Nevo in ottica di servizio, mette in risalto una tipologia di indagine dedicata al contesto basata sulle caratteristiche dell'autovalutazione. Tra i progetti che, a partire dalla fine del 1980, hanno utilizzato i concetti di “miglioramento”, “efficacia”, “autovalutazione”, il progetto ISIP definisce la *School Based Review* (Van Velzen et al., 1985, cit. in Hopkins, 1988, 1990) come un'ispezione sistematica (descrizione e analisi) fatta da una scuola, un suo sottoinsieme o da individui (insegnante, Dirigente scolastico) del suo attuale funzionamento, con la finalità di raccogliere informazioni per migliorarlo. L'autovalutazione, e la riflessione che ne deriva, può essere impiegata mediante i suoi strumenti «to the curriculum or organisation of the school» (Hopkins, 1988, 14), e nel progetto si insiste molto sulla differenza tra l'applicazione della revisione al mi-

glioramento di un aspetto specifico, o diversamente, nella sua trasformazione in un atteggiamento generalizzato applicato abitualmente dalla scuola.

2. Organizzazione delle analisi

Il lavoro di Coe e Visscher sui sistemi di *feedback* (2002), e il *Synergies for better learning* (OECD, 2013) mettono in evidenza il ruolo e le componenti dei *framework* per la valutazione e rappresentano un utile diaframma per impostare le procedure di *Analisi automatica del testo* (AAT) sulla struttura del RAV nell'ottica del *Knowledge Discovery in Database* (KDD) e del *Text mining* (TM). Potendo disporre del corpus digitalizzato corrispondente ai campi compilati dalle scuole per il Rapporto di Autovalutazione è stato possibile istituire un parallelismo tra il *framework* teorico e le potenzialità offerte dai sistemi di *Analisi Automatica del Testo* (Lucidi et al., 2008; Bolasco, 2013), da impiegare in sottosezioni del corpus o in maniera trasversale. L'ambito del *KDD* (dal workshop del 1989 e dalla Conferenza Internazionale sull'Intelligenza Artificiale IJCAI del 1995) (Dulli et al., 2004, p. 18) si occupa: della gestione di una crescente massa di dati; di organizzare la conoscenza presente nei dati in forma non completamente trasparente al possessore del database; dei processi di trasformazione di dati e informazioni. In esso confluiscono sia la letteratura sul *Data Mining*, più concentrata su aspetti tecnici e tipologie particolari di analisi, sia quella sul *Text Mining*, che declina gli aspetti in base alla natura testuale dei materiali. Alcuni orientamenti mettono in evidenza alcune potenzialità. Gli obiettivi conoscitivi, possono non essere specificati a priori ed essere individuati “scavando” tra i dati, mentre ciò «che restituisce “informazione utile” è delineato dal contesto nel quale si opera» (Bocci, 2007, p. 303). Fayyad e colleghi (1996) consigliano di non confondere il processo, dalle specifiche tecniche in esso adottabili. Si aggiunga, che la prospettiva che orienta il la-

voro, è di tipo valutativo, come in Luisa de Vita (2010) dove l'autrice indaga i testi cercando di esaminare in che modo vengono attuati gli orientamenti teorici esposti nei documenti di programmazione europea.

Per rilevare le informazioni sul processo di valutazione e i temi emergenti nel RAV è possibile concentrarsi sul potere informativo di parole. Cosa scegliere in primo luogo, se non quelle rappresentate dagli indicatori e dagli stimoli offerti alla scuola nella Guida di valutazione? Con un primo gruppo di domande ci siamo chiesti se esaminando le parole che più direttamente li sottintendono gli indicatori potesse essere in qualche modo controllato l'uso di questi strumenti. Un secondo gruppo di domande si è rivolto alla prospettiva contestuale per la possibilità di ricavare informazioni sui rapporti tra figure e ruoli all'interno di una scuola, sulle modalità di definizione di aspetti ritenuti prioritari; o in merito alla collaborazione tra insegnanti.

3. Analisi e risultati

Per le analisi sulle partizioni specifiche sono state considerate quali sono le parole più utilizzate; sono state esaminate le varie liste (di frequenza del corpus VALES, delle sue partizioni, di specificità: parole specifiche o caratteristiche di una parte) (Bolasco, 2013) e sono stati operati dei confronti, che sono serviti per riflettere sulla presenza delle parole degli indicatori nelle liste, ed accedere progressivamente ai contenuti. Ad essi sono seguite le analisi dei contesti. Per le analisi di tipo trasversale, sono stati analizzati i segmenti ripetuti “autovalutazione” “miglioramento”; i contesti della parola “collaborazione”, e, per rilevare in che modo i contenuti emersi nelle aree specifiche si ritrovassero nella sezione degli obiettivi, è stata effettuata una analisi di tipo contrastivo tra le sezioni “Situazione attuale” / “Risultati attesi” insieme ad una categorizzazione dei contenuti.

Da segnalare, l'esame del tema relativo alla collaborazione al-

l'interno del RAV. Questa analisi, in concomitanza con l'analisi sulle differenze tra scuole per i punteggi autoattribuiti nelle aree degli esiti e dei processi, approfondita mediante l'esame dei contesti per l'area dello sviluppo professionale, ha fatto riflettere sulle possibili differenze tra questi gruppi di scuole nella composizione del RAV. L'analisi comincia con l'esame delle frequenze (contesto: 86, esiti: 47, processi Pratiche educative e didattiche: 178; processi Funzionamento organizzativo: 247; obiettivi: 51; Nota metodologica: 23; motivazione relativa agli obiettivi di miglioramento: 9; per un totale di 638 occorrenze). Nella sezione del contesto è più utilizzata in relazione al capitale sociale; uno scarso utilizzo avviene nella sezione degli Esiti, mentre è degno di nota il suo utilizzo nei Processi, sottosezione dello Sviluppo della relazione educativa. Qui, più scuole hanno dichiarato di realizzare delle collaborazioni, anche con esperti. Dai commenti traspare una certa soddisfazione per gli esiti delle iniziative, dove la scuola sembra poter controllare aspetti problematici: «monitorare il fenomeno» e dunque anche i livelli potenzialmente critici di esso («che non sembra raggiungere al momento livelli preoccupanti»), «offrendo un supporto interpretativo ai docenti». In questo caso (n.199) la scuola ha avviato uno sportello di ascolto e di mediazione del conflitto che interviene con un counselor, ed una fruttuosa collaborazione, «già da alcuni anni», con l'Università, che permette di monitorare il fenomeno del bullismo. Questo modo di raccontare le iniziative, nelle scuole con punteggi autoattribuiti elevati, sembra riprodurre simili modalità, dalle quali traspare una maggiore sicurezza sul controllo degli indicatori; mentre viceversa, per le scuole che si attribuiscono punteggi bassi, anche secondo le loro dichiarazioni, può mancare il lavoro su un indicatore o aspetto, e il procedere sul versante del discorso si fa più incerto.

4. Conclusioni

La collaborazione, tema trattato positivamente nell'area della relazione educativa, anche oltre le nostre aspettative, è una prospettiva attraente come risorsa per il miglioramento. Potrebbe essere un motore di crescita e innovazione interno ed esterno alla scuola e uno strumento per nuove iniziative. Anche dal punto di vista esterno, realizzarla significherebbe aver attivato sinergie vantaggiose. Potrebbe estendersi nell'area del successo scolastico, per le problematiche riguardanti gli abbandoni, dove le scuole, nel nostro studio, hanno dichiarato più frequentemente di affrontarle mediante il coinvolgimento delle famiglie. Poiché però, sempre considerando quanto dichiarato, è spesso proprio il livello socio-culturale delle famiglie, uno dei maggiori impedimenti, questa leva per il miglioramento in questo caso non può essere usata, mentre potrebbero istituirsi delle collaborazioni in progetti con istituzioni esterne o esperti.

In maniera simile l'analisi sull'area degli obiettivi ha mostrato, oltre alle tematiche legate con gli esiti, evidenti bisogni legati allo sviluppo dell'autovalutazione e della valutazione come ad esempio criticità legate alla costruzione di prove o strumenti, per giungere alla riflessione più generale (progettazione didattica, nuove sistemazioni di carattere organizzativo). Necessità contemplate sono inoltre quelle di affrontare e/o migliorare: le problematiche di particolari gruppi di alunni; la gestione della classe, la comunicazione interna o verso l'esterno, la condivisione attorno alla visione costruita dalla scuola. Nel complesso i risultati hanno mostrato che gli indicatori sono stati utilizzati in misura elevata e che le scuole hanno colto lo stimolo al confronto in maniera abbastanza libera e non esclusivamente formalistica. Le difficoltà che emergono da parte delle scuole, in relazione ai temi confermano il ruolo strategico della valutazione/autovalutazione.

Riferimenti bibliografici

- Bolasco, S. (2013). *L'analisi automatica dei testi: fare ricerca con il text mining*. Roma: Carocci.
- Bocci, L. (2007). Il Data mining. In L., Cannavò, L., Frudà, *Ricerca sociale. Dall'analisi esplorativa al data mining* (pp. 303-318). Roma: Carocci.
- Cannavò, L., & Frudà, L. (2007). *Ricerca sociale. Dall'analisi esplorativa al data mining*. Roma: Carocci.
- De Vita, L. (2010). *Nuovi strumenti per la valutazione delle policy: l'analisi del testo applicata alle politiche di genere nelle regioni italiane*. https://web.uniroma1.it/disse/sites/default/files/WP_26_De_Vita.pdf
- Dulli, S., Polpettini, P., & Trotta, M. (2004). *Text mining: teoria e applicazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Fayyad, U., Piatetsky-Shapiro, G., & Smyth, P. (1996). From Data Mining to Knowledge Discovery in Databases. *AI Magazine*, 17(3), 37.
- Hall, C., & Noyes, A. (2009). School self evaluation and its impact on teachers' work in England. *Research Papers in Education*, 24(3), pp. 311-334. doi:10.1080/02671520802149873
- Hopkins, D. (1988). *Doing School Based Review. Instruments and Guidelines* (Technical report n. 5). Leuven, Acco.
- Hopkins, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and Effective Schooling: towards a synthesis. *School Leadership & Management*, 10(2-3), pp. 179-194.
- Lucidi, F., Alivernini, F., Pedon, A. (2008), *Metodologia della ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Nevo, D. (2002). *School-based evaluation: An international perspective*. Amsterdam, JAI.
- OECD (2013). *Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment*, Paris, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2011). Designing and evaluating the process of school self-evaluations. *Improving Schools*, 14(2), pp. 200-212.
- Van Velzen, W.G., Miles, M.B., Ekholm, M., Hameyer, U., & Robin, D. (Eds.) (1985). *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (ISIP Book No.1), Leuven, Acco.
- Visscher, A.J., & Coe, R. (2002). *School Improvement Through Performance Feedback*. Lisse: Routledge.

II.15

La valutazione di un modello di formazione: il punto di vista dei docenti**The evaluation of a training program from teachers' point of view****Barbara Balconi, Franco Passalacqua***Università degli Studi di Milano-Bicocca***abstract**

Il presente contributo intende descrivere il processo di valutazione del modello di formazione degli insegnanti elaborato dal gruppo di ricerca “Didattica tra Scuola e Società” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca con il proposito di supportare le istituzioni scolastiche nel raggiungimento degli obiettivi dichiarati nei RAV e nei Piani di miglioramento relativamente alla dimensione “formazione e aggiornamento degli insegnanti”. I 7 istituti comprensivi coinvolti nel progetto sono stati selezionati poiché hanno richiesto interventi formativi riguardanti l’ambito della progettazione e valutazione per competenze. Il modello formativo progettato fa riferimento a quattro ambiti principali: la valorizzazione del patrimonio esperienziale del docente in formazione (García, & Roblin, 2008); il ruolo delle credenze nel processo di sviluppo professionale (Demougeot-Lebel, & Perret, 2010; Norton et al., 2005); la didattica per problemi e l’apprendimento significativo (Jonassen, 2004; Novak, 2002); la didattica laboratoriale nella formazione degli adulti (Zecca, 2016). L’approccio alla valutazione adottato è ascrivibile alla prospettiva denominata “di quarta generazione” (Lincoln, & Guba, 1989; Bondioli, & Savio, 2014) e alla valutazione partecipata (Bezzi, 2010). La ricerca è stata strutturata in sei fasi: a) analisi degli obiettivi evidenziati nei RAV e dei bisogni formativi; b) progettazione del modello formativo; c)

realizzazione di percorsi formativi; d) valutazione modello formativo da parte dei conduttori attraverso focus group; e) somministrazione questionari ai docenti partecipanti; f) condivisione dei risultati. In questa sede si presentano i risultati della quinta fase, ottenuti mediante un modello di analisi della regressione finalizzato all'individuazione degli aspetti del modello formativo che maggiormente hanno influenzato l'impatto formativo degli insegnanti. I risultati mostrano che le dimensioni del modello di formazione che influenzano maggiormente gli apprendimenti degli insegnanti riguardano: il confronto tra colleghi, la documentazione di pratiche didattiche e le modalità di conduzione del formatore. Al contrario, presentano un impatto limitato gli aspetti organizzativi e la sperimentazione in aula di metodologie didattiche inedite.

This paper describes the evaluation process of the teacher training model elaborated by the research group "Didactics between School and Society" of the University of Milan-Bicocca. This model aims at helping the educational institutions in achieving the objectives stated in the RAV and at supporting the improvement plans related to the "teacher training" dimension. The 7 comprehensive schools involved in the project were selected as they required training interventions regarding the design and assessment of learning process. The designed training model refers to four main areas: the enhancement of the experiential heritage of the teacher in training (Shulman, 1987); the role of beliefs in the professional development process (Fives, & Gill, 2014); problem based learning (Jonassen, 2004; Novak, 2002); active teaching in adult education. The present evaluation approach refers to the perspective called "fourth generation" (Lincoln, Guba, 1989, Bondioli, Savio, 2014) and participatory evaluation (Bezzi, 2010). The research was structured in six phases: a) analysis of the objectives highlighted in the RAV and by the training

needs; b) design of the training model; c) realization of training paths; d) evaluation of the training model by the teachers trainers through focus groups; e) questionnaires administration to the participating teachers; f) communication of results. Here we present the results of the fifth phase aimed at identifying the aspects of the training model that most influenced the training impact of teachers. The results show that the most influential dimension of the training model – in the teacher learning perspective – are: the comparison between colleagues, the documentation of teaching practices and the methods of teaching adopted. On the contrary, they have a limited impact on the organizational aspects and on the classroom experimentation of new teaching methodologies.

Parole chiave: Autovalutazione, Ricerca-formazione, Teacher Voice, Sviluppo professionale, Documentazione didattica.

Keywords: Self-evaluation; Teacher Professional Development Research, Teacher Voice, Teacher development, documentation of teaching practices.

1. Introduzione

Il presente contributo intende proporre una prima analisi della specificità del modello di Ricerca-Formazione elaborato dal gruppo di ricerca “Didattica tra Scuola e Società” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca mediante l’analisi della valutazione compiuta degli insegnanti partecipanti (scuola dell’Infanzia, della Primaria e di Secondaria di I grado) attraverso la somministrazione di un questionario. Il proposito formativo di tale modello di Ricerca-Formazione presenta un duplice orientamento: da un lato, è diretto a creare le condizioni per la promozione dello sviluppo professionale, in ambito didattico, degli insegnanti dall’altro, è volto a supportare le istituzioni scolastiche al raggiungimento degli obiettivi dichiarati nei RAV e nei Piani di miglioramento relativamente all’area “sviluppo e valorizzazione delle risorse umane” (3B.6) e, in particolare, alla sottoarea “formazione”. In questa sede si propone considerare il primo dei due propositi mediante l’analisi qualitativa delle risposte al questionario di valutazione degli interventi, realizzati durante l’anno scolastico 2017/18, a cui hanno risposto i docenti partecipanti ai progetti di ricerca-formazione.

2. Framework teorico

Lo sviluppo professionale degli insegnanti è indicato nel dibattito istituzionale contemporaneo (OCDE, 2018) come condizione fondamentale per il miglioramento dei sistemi scolastici e dei livelli di istruzione dei cittadini europei. Tuttavia, da più parti (OCDE, 2014) è stata evidenziata la scarsa efficacia in Italia dei programmi di formazione degli insegnanti e un tasso di partecipazione tra i più bassi in relazione al campione di paesi coinvolti nell’indagine. Tali dati mostrano la necessità e l’urgenza di innovare le modalità di formazione degli insegnanti; in questa direzione, la tradizione interazionale sulla *teacher education* e sull’*in-service trai-*

ning ha progressivamente abbandonato modelli *theory into practice* (Korthagen, & Kessels, 1999) in favore di approcci, ascrivibili alla cosiddetta *teacher reaserch*, che muovono da esigenze formative situate nei singoli contesti professionali e dalla postura di ricerca attribuita all'insegnante. In un siffatto contesto, la Ricerca-Formazione rappresenta una pratica formativa e una modalità di ricerca congiunta tra pratici e ricercatori di professione (Asquini, 2018) tra le più adeguate ad attivare processi trasformativi in relazione allo sviluppo professionale degli insegnanti in servizio.

Il modello di formazione oggetto di discussione nel presente lavoro fa riferimento a tale strategia formativa e ne sviluppa alcune dimensioni ritenute particolarmente cruciali per lo sviluppo professionale degli insegnanti, in particolare relativamente alle competenze di progettazione didattica e di valutazione. Nello specifico, il modello a partire dal quale sono stati progettati i 7 interventi formativi è basato su metodologie didattiche di tipo laboratoriale (Zecca, 2016) in modo da strutturare gli incontri tra insegnanti e ricercatori come veri e propri laboratori di progettazione e riflessione didattica. Tre sono le dimensioni che rivestono un ruolo di maggiore preminenza nel lavoro condotto in tali laboratori: a) la valorizzazione del patrimonio esperienziale del docente in formazione (García, & Roblin, 2008) come fattore di riconoscimento professionale e come patrimonio di conoscenze e pratiche su cui condurre attività riflessive; b) il ruolo delle credenze nell'influenzare i modelli di azione didattica (Fives, & Gill, 2014); c) la circolarità del rapporto tra progettazione, documentazione, valutazione (Rossi, & Toppano, 2014; Nigris, 2004) e la centralità attribuita alle pratiche di documentazione.

3. Metodologia della ricerca

Il presente lavoro, come osservato sopra, si iscrive nella cornice epistemologica della ricerca partecipativa (Mortari, 2007), sia in relazione alla strategia della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018;

Magnoler, 2012), sia in rapporto all'approccio alla valutazione, riferibile alla valutazione "di quarta generazione" (Lincoln, & Guba, 1989; Bondioli, & Savio, 2014) e di tipo "partecipativo" (Bezzi, 2010), dal momento che la finalità di tale processo è di favorire un confronto fra i soggetti coinvolti (insegnanti e ricercatori) orientato alla ri-progettazione dell'intervento formativo.

La somministrazione del questionario è avvenuta online, nel rispetto della riservatezza delle informazioni personali, a circa 4 settimane di distanza dalla conclusione del percorso formativo (Maggio/Giugno 2018). Hanno risposto alla rilevazione 98 insegnanti (l'81% dei 121 insegnanti coinvolti). I questionari validi sono 91. Il questionario è stato progettato a partire dai risultati di due focus group condotti con i formatori che hanno partecipato al progetto. Una fase di pre-test, condotta con la somministrazione del questionario (Aprile 2018) ad un campione ristretto di insegnanti partecipanti ai percorsi formativi nell'annualità 2016/2017, ha permesso di eliminare una sezione e 7 item.

Il questionario definitivo si compone di 74 item organizzati in 11 sezioni: 1 relativa a variabili demografiche e di contesto; 9 riguardanti aspetti qualificanti il percorso formativo, 1 relativa agli apprendimenti; ogni sezione prevede domande basate su scale d'atteggiamento di tipo Likert (con scala 1-5) e una domanda aperta. Sono, inoltre, presenti due domande aperte, in chiusura di questionario e con una funzione di sintesi e verifica, relative ai punti di forza e i punti di debolezza dell'intervento formativo. In questa sede si presenta unicamente l'analisi dei valori medi delle 9 sezioni e delle due domande aperte. Alle 9 sezioni corrispondono le seguenti variabili (Obiettivi e aspettative; Struttura e organizzazione del percorso; Metodologie didattiche adottate; Modalità di conduzione; Sperimentazione in aula; Confronto tra colleghi; Feedback formatore; Esempi documentazione; Documentazione in aula). Seguirà in una prossima pubblicazione l'analisi quantitativa dei dati dei questionari, realizzata con un modello di regressione finalizzato a mostrare che i fattori che hanno influenzato l'apprendimento percepito dagli insegnanti.

I soggetti, tutti partecipanti volontariamente ai progetti di ricerca-formazione, sono 91 insegnanti dei tre ordini di scuola (18 di Infanzia, 53 di Primaria, 20 di Secondaria di primo grado) appartenenti a 7 Istituti Comprensivi delle provincie di Monza-Brianza, Sondrio, Bergamo e della città metropolitana di Milano. Il 41,7% dei rispondenti al questionario ha più di 25 anni di esperienza d'insegnamento; il 38,5 tra 10 e 25 anni e solo il 6,3% tra i 5 e 10 anni.

4. Risultati

L'analisi dei valori medi degli item relativi alle 9 sezioni presentate mostra i seguenti risultati (Tab.1).

Sezione	Media	Dev. Standard
Modalità di conduzione durante gli incontri di formazione	4,06	0,89
Confronto tra colleghi	3,96	0,91
Documentazione in aula di attività didattiche	3,95	0,87
Chiarezza e condivisione di obiettivi e aspettative	3,93	0,89
Feedback formatore (sulla documentazione prodotta)	3,85	0,95
Presentazione e analisi di esempi didattici	3,72	1,01
Metodologie didattiche utilizzate negli incontri di formazione	3,62	0,87
Struttura e organizzazione del percorso	3,58	0,88
Sperimentazione in aula dei contenuti proposti	3,33	1,26

Tab.1: valori medi degli item

La deviazione standard presenta valori omogeni in tutte le sezioni, ad esclusione della sezione “sperimentazione in classe” che, inoltre, possiede il valore medio inferiore (3,33). Le sezioni con valore medio più elevato sono “modalità di conduzione”, “confronto tra colleghi”, “documentazione”, “chiarezza e condivisione di obiettivi e aspettative”. Relativamente alle variabili “modalità di conduzione”, “chiarezza e condizione di obiettivi e aspettative”, “confronto tra colleghi” è presente una ricca letteratura che sottolinea l’influenza positiva tanto in relazione all’impatto formativo e allo sviluppo professionale degli insegnanti (Garet et al., 2001), quanto in relazione alle caratteristiche di un intervento formativo efficace (Guskey, Yoon, 2009). La variabile “documentazione in aula di attività didattiche” risulta, al contrario, meno indagata rispetto all’azione esercitata nel favorire impatto formativo e nel garantire efficacia ad un intervento formativo, benché il principio di ricorsività tra la pratica didattica agita e la riflessione su di essa promossa dal formatore sia tradizionalmente al centro dei modelli di *in-service training*. Per una lettura più approfondita di quest’ultima variabile e per offrire una migliore caratterizzazione della variabile “confronto tra colleghi”, si riportano di seguito i risultati dell’analisi delle risposte alle domande aperte poste in chiusura di questionario, riguardanti i punti di forza e i punti di debolezza dell’intervento formativo.

Relativamente alla “documentazione” i risultati mostrano una triplice caratterizzazione del ruolo attribuito a tale variabile dagli insegnanti: l’aspetto che ritorna con maggiore ricorrenza riguarda la comprensione della pluralità di strumenti attraverso cui possono essere raccolte evidenze del processo di insegnamento-apprendimento: audio registrazioni, video, diario di bordo, fotografie. Il secondo aspetto che presenta maggiore frequenza riguarda, invece, le diverse funzioni per cui la documentazione può essere utilizzata: dal un lato, come strumento di monitoraggio dell’apprendimento degli studenti (“*Ho capito che se non tengo traccia di quello che faccio non ho modo di comprendere l’evoluzione di quello che faccio e di cosa stanno apprendendo i bambini*”),

dall'altro come strumento di attivazione di una riflessione autonoma rispetto alle pratiche agite (*“Documentare mi ha permesso per la prima volta di analizzarmi dall'esterno e quel video, purtroppo, lo guardo e lo rguardo e ogni volta mi accorgo di cose nuove”*). Il terzo aspetto riguarda, infine, il ruolo di mediazione critica della documentazione tra la pratica didattica agita e l'intenzionalità del docente, in particolare riferita agli obiettivi di apprendimento stabiliti per una determinata attività (*“Rivedere il video mi ha fatto pensare prima di tutto agli obiettivi che avevo all'inizio del percorso e mi sono detta: sto andando dove mi ero prefissata?”*).

La variabile “confronto tra colleghi” compare, in modo quantitativamente rilevante anche nella domanda aperta sui punti di forza. Tale confronto si declina, nelle affermazioni dei docenti, in relazione al valore formativo dello scambio di pratiche professionali con i colleghi, sia in termini di apprendimenti individuali (*“I lavori di gruppo con le colleghe permettono sempre di scoprire cose nuove sulle persone e sul modo in cui lavorano in classe”*), sia con l'idea di far divenire le esperienze individuali degli insegnanti “patrimonio del gruppo” (*“Penso sia importante che i lavori prodotti durante questi corsi possano essere condivisi e discussi; ragionando sugli esempi, anche incompleti, è possibile costruire diverse e possibili piste di lavoro che diventano patrimonio del gruppo. Queste pratiche hanno bisogno di tempo e condivisione per essere interiorizzate e diventare lo stile d'insegnamento della scuola e non la proposta di alcuni singoli insegnanti”*). Da questo punto di vista, il confronto tra colleghi diviene una condizione fondamentale per la costruzione di una comunità scolastica educante che si percepisce come collettività e non come somma di singoli professionisti.

5. Conclusioni

I dati raccolti offrono uno scenario di parziale continuità rispetto alla letteratura di riferimento. Il confronto tra colleghi è stato diffusamente valutato nei termini di una variabile decisiva per fa-

vorire il raggiungimento degli obiettivi formativi (Parisi, Spillane, 2010), come anche la centralità dei feedback del formatore (Guskey, 2009) e del gruppo di colleghi (Clarke, & Hollingsworth, 2002). Il ruolo della documentazione, invece, non è stato pienamente tematizzato come variabile di forte impatto dagli studi sulla valutazione degli interventi formativi degli insegnanti, benché la *teacher research* (Lankshear, & Knobel, 2004) e la tradizione fenomenologica della formazione dei docenti (Van Manen, 1995) ne abbiano ampiamente indagato tanto il ruolo nell'attivazione di una proficua ricorsività teoria-pratica, quanto la funzione di favorire l'interrogazione dei presupposti pedagogici che informano "l'articolato intenzionale" dell'azione didattica del docente (Benzoni, 2001). In quest'ottica si rende necessario rafforzare una traiettoria di ricerca-formazione, che, in primo luogo, sappia caratterizzare con maggiore accuratezza la pluralità di dimensioni che qualificano l'azione esercitata dalla documentazione didattica nello sviluppo professionale degli insegnanti e, secondariamente, che sia in grado di fornire dati quantitativi circa l'influenza di tale variabile in relazione all'impatto formativo percepito dai insegnanti e in relazione al *training transfer* (Kirwan, & Birchall 2006).

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (2018) (ed.). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2004). Il Laboratorio come strategia didattica. Suggerimenti deweyane. In N. Filograsso, & R. Travaglini (eds.), *Dewey e l'educazione della mente* (pp. 86-97). Milano: FrancoAngeli.
- Benzoni, I. (2001). *Documentare? Sì, grazie*. Bergamo: Junior.
- Bezzi, C. (2010). La partecipazione valutativa dalla retorica al metodo. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 47, pp. 119-130.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva parte-

- cipata in asilo nido. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 7(13), pp. 50-67.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), pp. 947-967.
- Fives, H., & Gill, M.G. (Eds.). (2014). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F., & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), pp. 915-945.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), pp. 381-391.
- Guskey, T.R., & Yoon, K.S. (2009). What works in professional development? *Phi delta kappan*, 90(7), pp. 495-500.
- Jonassen, D.H. (2004). *Learning to solve problems: An instructional design guide*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Kirwan C., & Birchall D. (2006). Transfer of learning from management development programmes: testing the Holton model. *International Journal of Training and Development*, 10(4), pp. 252-268.
- Korthagen, F.A., & Kessels, J.P. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational researcher*, 28(4), pp. 4-17.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A handbook for teacher research: from design to implementation*. New York: Open University Press.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Nigris E. (a cura di) (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Novak, J.D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science education*, 86(4), pp. 548-571.
- OCDE (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Parise, L.M., Spillane, J.P. (2010). Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *The Elementary School Journal*, 110(3), pp. 323-346.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, P.G., & Toppano, E. (2009). *Progettare nella società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57 (1), pp. 1-23.
- Van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), pp. 33-50.
- Zecca, L. (2016). Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa. In L. Dozza, & S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 450-462). Milano: FrancoAngeli.

II.16

**Il ruolo del docente universitario
nei processi di autovalutazione dei percorsi formativi
e di ricerca****The role of the university teacher in the self-assessment
processes****Luca Refrigeri***Università degli Studi del Molise***abstract**

La recente introduzione nel sistema universitario del processo di autovalutazione dei corsi di studio attraverso il sistema AVA non è ancora del tutto entrato a far parte delle usuali azioni di un docente universitario e nemmeno del personale di supporto alla didattica e alla ricerca. Al di là delle altre azioni formalmente previste per la valutazione periodica dei soggetti esterni, si vuole richiamare l'attenzione al valore che il processo di autovalutazione dei corsi di studio, imposto per legge, sta avendo nel miglioramento dei processi didattici di ogni singolo docente e a quelli del percorso di studi nel quale il docente è coinvolto. Non sembra esserci ancora la dovuta attenzione a quanto il processo di miglioramento dei corsi di studio, della ricerca dipartimentale e di tutto l'ateneo sia la conseguenza diretta della stessa azione di miglioramento del docente, come è sempre stato d'altronde, ed in particolare del suo contributo alla progettazione, gestione e valutazione dei processi didattici e degli obiettivi di apprendimento che gli studenti dovrebbero raggiungere.

A distanza di circa cinque anni dall'introduzione del sistema AVA dell'Anvur e a circa quindici dalla sperimentazione dei progetti Campus One della Crui non si ritiene che l'autovalutare anche solo la coerenza del proprio

insegnamento nel CdS, gli obiettivi di apprendimento raggiungibili, la pratica didattica adottata, la utilità della propria attività di ricerca al CdS, sia un comportamento usuale alla pari degli altri tipici del docente universitario; questo ritardo sta rallentando i tempi del miglioramento della qualità dei corsi di studio e degli atenei auspicata invece dall'Anvur.

È, pertanto, necessario agire per far maturare l'opinione che il cambiamento culturale di tutti i docenti, e non solo di quelli di riferimento e di quelli che volontariamente assumono ruoli attivi nel processo AVA, potrà realmente avviare il miglioramento della qualità dei corsi di studio, dei dipartimenti e degli atenei. Per avviare un simile processo di maturazione, però, è opportuno introdurre meccanismi di riconoscimento di questo lavoro all'interno degli atenei e di legittimazione all'interno delle comunità scientifiche accademiche.

The recent introduction of self-assessment process courses through the AVA system has not yet completely become part of the usual actions of university teacher and the support staff of didactic and research. Apart from the other actions formally scheduled for the periodic evaluation from external subjects, we want to recall the attention to the value that the process of self-assessment courses, imposed by law, is having on the didactic processes improvement of each teacher and those of the course in which they teach. The teacher still has no attention to improve his contribution to the planning, management and evaluation of the educational processes and learning objectives of students while knowing how good this is for the course of study, departmental research and all the university. From about five years after the introduction of the AVA system and about fifteen from the projects Crui Campus One project it is not considered that the self-assessment also only the coherence of its teaching in the courses, the objectives of learning outcomes, the didactic practice adopted, the usefulness of its own research activity to the

course, is a usual behavior like the other typical of the university teacher. This delay is slowing down the time of the improvement of the quality of the courses of study and the universities advocated by Anvur instead. It is therefore necessary to act to mature the opinion that the cultural change of all teachers, and not only those of reference and those who voluntarily assume active roles in the AVA process, can actually initiate the improvement of the quality Study courses, departments and universities. To initiate such a maturation process, however, it is advisable to introduce mechanisms of recognition of this work within universities and legitimation within academic scientific communities.

Parole chiave: autovalutazione, valutazione periodica, accreditamento, professionalità docente, miglioramento della qualità

Keywords: self assessment, periodic evaluation, accreditation, professionalità docente, quality improvement

1. Introduzione

Proseguire con una riflessione sul contributo dell'autovalutazione nei processi di miglioramento dei percorsi di studio universitari (Refrigeri, 2017) rivolgendo l'attenzione al ruolo del docente universitario in questo processo è l'obiettivo di questo lavoro. Ancora oggi, infatti, l'impressione generale è quella di un loro coinvolgimento volutamente marginale, fondato piuttosto sulla considerazione dell'adempimento di una ulteriore attività amministrativa di gestione del corso di studio (CUN, 2017), oltre che del proprio insegnamento previsto al suo interno. Un approccio, questo, che testimonia la ancora scarsa consapevolezza di essere in un nuovo sistema universitario, il quale necessita, invece, di corresponsabilità verso i risultati complessivamente raggiunti dal corso di studio da parte di chi vi insegna, pur comprendendo che si tratta di un cambiamento radicale del modo di concepire il proprio essere all'interno di un determinato percorso di studi, sia con ciò che si insegna che con il come lo si insegna.

Per quanto ancora non emerge la giusta attenzione da parte di tutti: docenti, personale amministrativo, ausiliario e studenti stessi, all'implementazione di uno strutturato e sistematico processo di autovalutazione per il miglioramento del corso di studio, ma anche della ricerca dipartimentale e del sistema di ateneo, non si può non far emergere la percezione di chi si occupa a vario titolo di valutare questi processi negli atenei, di un miglioramento generalizzato della loro gestione, oltre che nei risultati dei processi didattici di ogni singolo docente, sebbene la motivazione che ha portato ad attivare in molti docenti il processo di autovalutazione nasca piuttosto dalla necessità del rispetto di una norma che impone di adempiere agli obblighi del sistema AVA dell'Anvur.

Per far maturare in tutti i docenti, e non solo in quelli che attualmente se ne occupano in modo volontario, la consapevolezza che l'autovalutazione per il miglioramento della qualità dei corsi di studio, dei dipartimenti e degli atenei può essere la leva per il

miglioramento dell'efficacia formativa dei percorsi di studio, è necessario che questo nuovo ruolo sia riconosciuto anche a livello istituzionale.

2. Il ruolo del docente nel processo autovalutazione

Nonostante i circa quindici anni di introduzione in università dei processi di miglioramento dei corsi di studio da parte della Crui e dell'Anvur si ritiene, per quanto non si rilevino ricerche a supporto di tale ipotesi, che autovalutare il proprio agire all'interno di un corso di studio e il proprio contributo al miglioramento della qualità dello stesso non sia ancora divenuto un comportamento usuale, alla pari dell'insegnare e del ricercare. Sebbene sia facilmente riconoscibile il ruolo fondamentale del singolo docente anche in questo processo, il suo ritardo nella consapevolezza dei potenziali effetti positivi della valutazione dei processi di apprendimento (Biggieri, 2003) ancora fa porre in secondo piano il suo possibile contributo alla formazione del profilo professionale del corso di studio; infatti, la secondaria l'attenzione di ogni docente alla progettazione del proprio insegnamento in coerenza con gli obiettivi di apprendimento del corso di studio, all'innovazione della propria pratica didattica rispetto alle necessità formative del corso di studi, all'utilità della propria attività di ricerca per gli obiettivi del corso di studi, rallenta di fatto l'auspicato "miglioramento della qualità delle attività formative e di ricerca" dell'Anvur (2017).

Per meglio comprendere la tipologia di contributo che un docente universitario può dare al corso di studi in cui insegna è opportuno distinguerlo in individuale, relativo all'insegnamento affidatogli, e collettivo, riferito al suo contributo alla organizzazione, gestione, monitoraggio e valutazione del corso di studi.

L'apporto individuale si configura come parte di un lavoro di gruppo, e risponde all'esigenza di progettare un insegnamento coerente nei contenuti agli obiettivi di apprendimento del corso

di studi, realizzato attraverso un'azione didattica appropriata all'acquisizione degli stessi risultati di apprendimento e attraverso delle modalità di verifica degli apprendimenti adeguati alla valutazione degli obiettivi; già questo costituirebbe da solo un contributo concreto al miglioramento della qualità del corso di studi. Ad oggi, infatti, emerge che proprio la progettazione di un insegnamento rispetto al corso di studi in cui è previsto sia un elemento di forte criticità; ne è testimonianza la pratica della “mutuazione” di un insegnamento previsto in più corsi di studio anche se di livelli di laurea diversi.

D'altronde che vi sia ormai una attenzione al contributo di ogni docente è individuabile in alcuni degli indicatori per la valutazione dei corsi di studio delle Linee Guida per l'Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari (2017); in particolare, emerge “Accertare che il CdS disponga di un'adeguata dotazione di personale docente e tecnico-amministrativo, usufruisca di strutture adatte alle esigenze didattiche e offra servizi funzionali e accessibili agli studenti” (R3.C) con specifico riferimento alla “Dotazione e qualificazione del personale docente” (R3.C.1) all'interno del quale è richiesta attenzione a che “I docenti sono adeguati, per numerosità e qualificazione, a sostenere le esigenze del CdS, tenuto conto sia dei contenuti scientifici che dell'organizzazione didattica?” oltre che alla valorizzazione del “... legame fra le competenze scientifiche dei docenti (accertate attraverso il monitoraggio dell'attività di ricerca del SSD di appartenenza) e la loro pertinenza rispetto agli obiettivi didattici?”. È chiara l'intenzione dell'Anvur di voler andare oltre il requisito quantitativo dell'appartenenza del docente al settore scientifico-disciplinare e di voler valorizzare il contributo che ogni docente può realmente dare al corso di studi attraverso la propria qualificazione scientifica e professionale; pratica questa, ancora scarsamente utilizzata negli atenei durante la fase di identificazione dei docenti di riferimento dei diversi corsi di studio. Per quanto allo stato attuale questo indicatore non consente di incidere in modo sostanziale è sicuramente un forte se-

gnale sul quale è necessario avviare una riflessione non solo di livello scientifico.

L'apporto collettivo, invece, è da intendersi come il contributo del docente, ancora troppo pochi in ogni ateneo, al lavoro in gruppo per l'implementazione dei processi di autovalutazione dell'efficacia delle azioni di gestione, monitoraggio e valutazione dei corsi di studio, della ricerca dipartimentale e del sistema di gestione della assicurazione della qualità dell'ateneo oltre che quelli di miglioramento dei processi stessi. Anche in questo caso è individuabile tale obiettivo per i corsi di studio nelle Linee Guida per l'Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari (2017); è chiara la richiesta di "... accertare la capacità del CdS di riconoscere gli aspetti critici e i margini di miglioramento della propria organizzazione didattica e di definire interventi conseguenti." (R3.D) e di verificare il "Contributo dei docenti e degli studenti" (R3.D.1) attraverso l'analisi della presenza di "(...) attività collegiali dedicate alla revisione dei percorsi, al coordinamento didattico tra gli insegnamenti, alla razionalizzazione degli orari, della distribuzione temporale degli esami e delle attività di supporto (...)" o in quello relativo al "Coinvolgimento degli interlocutori esterni" (R3.D.2) o ancora della "Revisione dei percorsi formativi" (R3.D.3) attraverso la verifica della capacità di garantire che "l'offerta formativa sia costantemente aggiornata e rifletta le conoscenze disciplinari più avanzate" e che venga "... dato seguito alle proposte di azioni migliorative provenienti da docenti, studenti e personale di supporto" fino alla verifica che vengano "... monitorati gli interventi promossi e ne viene adeguatamente valutata l'efficacia". Anche questo contributo di tipo collettivo risulta, almeno da quanto potuto constatare fino a oggi, ancora molto differenziato nel suo agire e purtroppo concentrato sul contributo di un numero esiguo di docenti.

3. Conclusioni

Se le cause dell'inadeguato ruolo proattivo dei docenti universitari nei processi di autovalutazione e miglioramento dei corsi di studio e della ricerca dipartimentale possono essere individuate in alcuni aspetti culturali del docente: la limitata consapevolezza della centralità dell'apprendimento dello studente e della formazione di capitale umano adeguato alle necessità della società, la scarsa comprensione che il miglioramento dell'agire personale, al di là dei propri interessi individuali, può produrre un miglioramento della qualità del corso di studio, del dipartimento e dell'intero ateneo, è altrettanto evidente che la lenta maturazione di questa ulteriore dimensione dei compiti del docente universitario non è riconosciuta nemmeno a livello istituzionale oltre che accademico. È, pertanto, necessario avviare tale percorso di convincimento che solo il reale contributo da parte di tutti i docenti, e non solo di quelli di riferimento e di quelli che volontariamente assumono ruoli attivi nel processo AVA, possa realmente avviare il miglioramento della qualità dei percorsi di studio, dei Dipartimenti e dell'Ateneo. Per avviarlo, però, è necessario introdurre meccanismi di riconoscimento e di incentivazione di questo ulteriore lavoro all'interno dei Dipartimenti (es. distribuzione risorse per la ricerca) e degli Atenei (es. regolamenti per progressione di carriera, incentivazione economica, scatti, ecc) ma soprattutto di legittimazione all'interno delle comunità scientifico accademiche, nella convinzione che la maturità di uno docente ad un ruolo accademico non dovrebbe non tener conto di questa dimensione soprattutto per scongiurare il pericolo reale che nel tempo si estenda ancor di più il fenomeno già abbastanza evidente che siano in pochi ad occuparsi del buon funzionamento del sistema accademico.

Riferimenti bibliografici

- ANVUR (2017). *Linee guida accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari*, Roma, Anvur
- ANVUR (2017). *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2016*
- ANVUR (2018). *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2017*
- CUN (2017). *Università: le politiche perseguite, le politiche attese. Il difficile percorso delle autonomie universitarie 2010-2016*, Roma, CUN.
- Rebora G. (2013). *Nessuno mi può giudicare?: l'università e la valutazione*, Milano, Guerini.
- Refrigeri L. (2017). L'autovalutazione per il miglioramento dei percorsi di studio universitari. In A. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratica della valutazione educativa* (pp. 685-696). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

II.17

La gestione dei conflitti: un'analisi descrittiva dai rapporti di autovalutazione delle scuole della provincia di Palermo

Conflict management: a descriptive analysis from the self-assessment relations of Palermo district schools

Valeria Di Martino

Università degli Studi di Catania

Leonarda Longo

Università degli Studi di Palermo

abstract

Il presente contributo intende promuovere una riflessione sul tema della gestione dei conflitti in ambito scolastico a partire da un'analisi descrittiva dei Rapporti di Autovalutazione delle scuole del I ciclo della Provincia di Palermo riguardanti l'anno scolastico 2017/18.

La rilevazione dei dati è avvenuta attraverso il portale del MIUR "Scuola in Chiaro". In particolare, sono stati presi in considerazione gli indicatori appartenenti alla dimensione relazionale (3.2.f) dell'area "Ambiente di apprendimento" della sezione "Processi" del RAV oltre agli eventuali indicatori elaborati dalla scuola e ai punti di forza e di debolezza elaborati sulla base di alcune domande stimolo fornite.

L'analisi e l'interpretazione dei dati utilizzati per la compilazione del RAV può costituire il punto di partenza per intraprendere azioni e strategie finalizzate al miglioramento della problematica in questione.

- * Questo contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, L. Longo ha scritto i paragrafi 1, 2 e 3; V. Di Martino i paragrafi 4, 5 e 6.

Sezione 2

The purpose of this study is to furtherly reflect on the conflict management issue in schools and it starts with a descriptive analysis of the self-evaluation reports of Palermo districts' primary grade schools during the scholastic year 2017/18.

The data was obtained through the MIUR portal "Scuola in Chiaro". Particular consideration was given to the indicators belonging to the relational dimension (3.2.f) of the "Learning environment" area, within the "Processes" section of the RAV. Moreover, specific attention was given to any other indicators elaborated by the school, the strengths and the weaknesses elaborated on the basis of some reflection questions formerly provided.

Analyzing the data used to compile the RAV can be the starting point to undertake actions and strategies for improving conflict management.

Parole chiave: Gestione dei conflitti, Rapporti di autovalutazione, Qualità del sistema scolastico, Sistema Nazionale di Valutazione

Keywords: Conflict management, Self-evaluation reports, Quality of the school system, National Evaluation System

1. Introduzione

La crescente presenza di situazioni conflittuali all'interno del contesto scolastico pone l'esigenza di riconoscerne le dinamiche per gestirne costruttivamente gli andamenti e/o le conseguenze.

Attraverso il presente lavoro di ricerca, si è voluto verificare se un'analisi descrittiva dei Rapporti di Autovalutazione (RAV) riguardanti l'anno scolastico 2017/18, delle scuole del I ciclo della Provincia di Palermo può costituire il punto di partenza per intraprendere azioni e strategie finalizzate al miglioramento della gestione dei conflitti in ambito scolastico. L'intento è stato quello dapprima di prendere contezza della documentazione prodotta dalle scuole rispetto al tema di interesse e, in secondo luogo, di interrogarsi sull'affidabilità e potenzialità dei dati ricavati.

2. Definizione e caratteristiche del conflitto

Riconoscere i conflitti, delinearne possibili sviluppi, gestirne costruttivamente gli andamenti e/o le conseguenze rappresentano alcuni dei compiti professionali di coloro che lavorano nella scuola e nei servizi educativi.

Numerose ricerche concordano nel ritenere le caratteristiche personali e professionali degli insegnanti, compresa la competenza nella proficua gestione delle dinamiche conflittuali, una variabile significativa non solo ai fini dell'incisività dell'azione didattica (Rogers, 2012; Gordon, 1991; Goleman, 1995; Francescato, Putton, & Cudini, 1998; Staccioli, 1998; Petter, 2006), ma anche nel favorire scelte istituzionali condivise che vadano incontro il più possibile ai bisogni non solo dell'utenza ma anche di insegnanti e di tutti gli operatori coinvolti (Nigris, 2002).

La scuola, come tutti i sistemi complessi è teatro di confronto, di scambio e di progettualità educativa ma anche una sede privilegiata per la manifestazione di conflitti che, di volta in vol-

ta, si presentano sotto varie forme coinvolgendo diversi soggetti e gruppi differenti (Nigris, 2002; Archivio Disarmo, 2012).

Sarebbe però un errore considerare le situazioni conflittuali esclusivamente come circostanze meramente negative. «Nella nostra cultura, difatti, la parola conflitto viene automaticamente associata a situazioni dolorose e spiacevoli. Difficilmente vengono colte le opportunità offerte dalla messa in atto di conflitti tra pari e impari, ovvero le possibilità di creare conoscenza e apprendimento tra gli individui che ne prendono parte nonché, come ci suggerisce la prospettiva psico-pedagogica, di rappresentare una condizione per lo sviluppo del soggetto. Infatti, proprio in occasione dello scontro emergono spunti spesso imprevisi e vitali per esercitare l'educazione alla convivenza che la scuola, attraverso le sue figure professionali, non può non avere come uno dei suoi principali obiettivi» (Archivio Disarmo, 2012, p. 4).

Le situazioni conflittuali sono piuttosto frequenti nella vita di tutti i giorni: infatti, la letteratura sottolinea sia l'inevitabilità, sia la possibile espansione del conflitto, la cui risoluzione prevede da parte dei partecipanti uno sforzo senza il quale il conflitto rischia di trasformarsi in problemi gravi e insuperabili (Castelli, 1996). In generale, il conflitto può essere inteso come una «situazione in cui si verifica un comportamento incompatibile tra parti che rappresentano interessi diversi» (Nigris, 2002, p. 6).

Affinché il conflitto si trasformi in fonte di confronto e differenziazione degli interventi da mettere in atto, è necessario dapprima rilevare le situazioni conflittuali, comprenderne le cause, riflettere sul significato degli atti educativi che quotidianamente si concretizzano nei diversi contesti educativi per poi generare istanze di cambiamento e produrre valide azioni innovative.

3. I processi di autovalutazione delle istituzioni scolastiche

Le scuole italiane a partire dall'A.S. 2014-2015, a seguito della Direttiva MIUR del 18 settembre 2014, n. 11, sono chiamate ad

auto valutarsi attraverso il completamento del cosiddetto Rapporto di autovalutazione (RAV) pubblicato in un'apposita area sul sito "Scuola in Chiaro".

«I Rapporti di autovalutazione e i Piani di miglioramento, nelle intenzioni del legislatore, lungi dal costituire strumenti di un *adempimento buro-prescrittivo*, dovrebbero "educare" nelle Scuole la cultura di un utilizzo funzionale delle risorse, del controllo e della rettifica come prassi permanenti, della riflessività come motore per la valorizzazione» (Perla & Vinci, 2016, p. 193).

L'autovalutazione può essere intesa infatti come «una risorsa imprescindibile per il miglioramento dell'offerta formativa delle scuole e della qualità del sistema scolastico nel suo complesso» (Tammaro et al., 2017, p. 250).

Essa consente di operare una riflessione concentrandosi sugli aspetti ritenuti più rilevanti e precisando, anche quantitativamente, gli obiettivi che le scuole si pongono e i percorsi che intendono seguire.

«L'autovalutazione, da un lato, ha la funzione di fornire una rappresentazione della scuola attraverso un'analisi del suo funzionamento, dall'altro, costituisce la base per individuare le priorità di sviluppo verso cui orientare nel prossimo anno scolastico il piano di miglioramento» (Orientamenti per l'elaborazione del RAV, 2014, 2).

4. Metodologia

La rilevazione dei dati, riguardanti l'a.s. 2017/18, è avvenuta attraverso il portale del MIUR "Scuola in Chiaro", prendendo in considerazione gli indicatori appartenenti alla dimensione relazionale dell'area "Ambiente di apprendimento" (3.2) della sezione "Processi" del RAV. Si tratta di una dimensione intesa come "definizione e rispetto di regole di comportamento a scuola e in classe, gestione dei conflitti con gli studenti". Gli indicatori disponibili riguardano gli Episodi problematici (3.2.f), nel quale,

per le scuole di primo ciclo, vengono specificate soltanto le “Azioni per contrastarli” (3.2.f.1) in cui sono considerati separatamente le percentuali di frequenza di azioni di contrasto a furti, comportamenti violenti, atti di vandalismo e altre attività non consentite. Oltre agli indicatori appena descritti, il ministero fornisce delle rubriche di autovalutazione nella forma di scale ordinali a 7 livelli: il livello 1 rappresenta un livello molto critico; all'estremo opposto, il livello 7 indica una situazione eccellente, in cui gli eventuali conflitti sono gestiti con modalità efficaci. Le scuole hanno la possibilità di inserire altri indicatori e, nell'ultima sezione del RAV, sono chiamate ad individuare degli obiettivi di processo relativi alle varie aree.

La popolazione di riferimento è costituita dalle scuole del primo ciclo della provincia di Palermo: 146 istituti (di cui 109 istituti comprensivi, 25 direzioni didattiche e 12 scuole medie statali). Si è deciso di prendere in considerazione l'intera popolazione di riferimento, piuttosto che attuare procedure di campionamento.

5. Risultati

Innanzitutto sono stati analizzati i dati forniti dalla popolazione di riferimento rispetto all'indicatore ministeriale, ancorandolo rispetto al territorio. Come emerge dalla Tab.1, nelle scuole del I ciclo della provincia di Palermo la percentuale di “Furti” (8,5%) è superiore sia alla media regionale (4,5%) che a quella nazionale (5,3%). Per quel che concerne i “Comportamenti violenti” si può affermare che siano i più frequenti rispetto alle altre situazioni problematiche, dato in linea con ciò che si rileva anche sul territorio regionale e nazionale. La frequenza di questi comportamenti è però maggiore nelle scuole della provincia di Palermo (47,6%) rispetto al riferimento regionale (43,2%) e nazionale (41,8%). Le frequenze relative agli “Atti di vandalismo” (11,2%) non si discostano molto dal riferimento nazio-

nale (10,3%), ma risultano comunque superiori rispetto al riferimento regionale (9,1%). L'ultimo aspetto riguarda le "Altre attività non consentite". Dai dati emerge come episodi di questo tipo (28,3%) siano meno frequenti sia rispetto al riferimento regionale (37%) che nazionale (35,7%). Le azioni intraprese dalle scuole nei confronti di tutti gli episodi problematici, sono principalmente di tipo interlocutorio, cui seguono azioni di tipo costruttivo e, in percentuale molto inferiore, di tipo sanzionatorio.

		Nessun episodio	Nessun provvedimento.	Azioni interlocut.	Azioni costruttive	Azioni sanzionat.
Furti	Dato Prov. %	91,5	0,8	5,1	1,7	0,8
	Rif. Reg. %	95,5	0,4	2,6	1,3	0,2
	Rif. Naz. %	94,7	0,5	2,9	1,6	0,3
Comportamenti Violenti	Dato Prov. %	52,4	0	32,5	12,7	2,4
	Rif. Reg. %	56,8	0	29,7	9,4	4,2
	Rif. Naz. %	58,2	0,3	29,4	9,3	2,8
Atti Di Vandalismo	Dato Prov. %	88,8	0	10,3	0,9	0
	Rif. Reg. %	90,9	0	6,7	1,7	0,6
	Rif. Naz. %	89,7	0,4	6,1	2,8	1
Altre Attività Non Consentite	Dato Prov. %	71,7	0	20	6,7	1,7
	Rif. Reg. %	63	0,6	23,4	8,3	4,7
	Rif. Naz. %	64,3	0,4	23,3	7,2	4,9

Tab.1: Dati indicatore 3.2.f.1 "Azioni per contrastare gli episodi problematici"

Rispetto alla rubrica di autovalutazione, l'analisi dei dati provinciali consente di affermare che le scuole del I ciclo si sono valutate in modo prevalentemente positivo, il 61% infatti si colloca tra il livello 5 e 7 (Fig.1).

Sezione 2

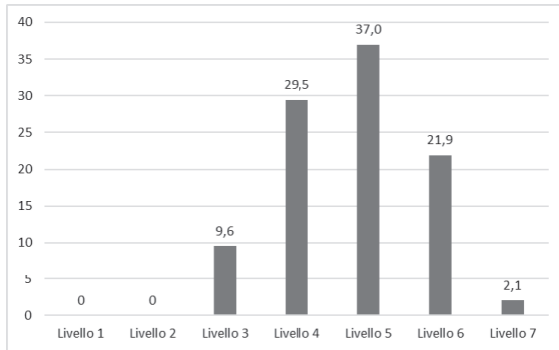


Fig.1: Posizionamento delle scuole del I ciclo della provincia di Palermo nella rubrica di autovalutazione del RAV all'interno della sezione 3.2 Processi, Ambiente di apprendimento

La comparazione dei dati disaggregati per tipologie di scuole, consente di evidenziare le maggiori criticità negli Istituti comprensivi, il 12,8% si colloca infatti al livello 3 (Tab.2). Tuttavia il test non parametrico di Kruskal & Wallis non evidenzia differenze significative nelle autovalutazioni della rubrica rispetto alle tipologie di scuole ($H= 0,76$ e $p= 0,68$).

	Totale		Tipologia di scuola					
			DD		IC		SMS	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Livello 1	0	0	0	0	0	0	0	0
Livello 2	0	0	0	0	0	0	0	0
Livello 3	14	9,6	0	0	14	12,8	0	0
Livello 4	43	29,5	7	28,0	32	29,4	4	33,3
Livello 5	54	37,0	13	52,0	35	32,1	6	50,0
Livello 6	32	21,9	5	20,0	25	22,9	2	16,7
Livello 7	3	2,1	0	0,0	3	2,8	0	0,0

Tab.2: Frequenze assolute e percentuali, aggregati e disaggregati per tipologie di scuole, nella rubrica di valutazione della dimensione relazionale dell'area 3.2

Le scuole nel valutarsi avevano anche la possibilità di inserire degli indicatori più specifici riferiti alla dimensione relazionale. Dall'analisi dei dati e dei documenti introdotti sul sistema, risulta che solo il 25% (N= 36) delle scuole del I ciclo della provincia di Palermo ha inserito degli indicatori relativi a tale dimensione. Nel dettaglio, nel 22% dei casi si tratta di regolamenti di disciplina, integrati a volte dal patto di corresponsabilità educativa (14%) o da documenti in cui vengono descritte le dinamiche relazionali caratterizzanti l'Istituto (14%). Nel 34% dei casi vengono allegati questionari elaborati dalle scuole e volti al rilevamento della dimensione relazionale tra docenti, studenti, docenti e studenti e docenti e genitori, nel 14% dei casi vengono anche restituiti i dati di queste indagini interne. Tra gli indicatori allegati si riscontra anche la descrizione dei progetti educativi della scuola legati alla dimensione relazionale (6%). In alcuni casi (8%) gli indicatori allegati risultano essere o troppo generici o poco pertinenti con la dimensione relazionale presa in esame.

Infine, nella sezione finale del RAV, le scuole sono chiamate ad individuare degli obiettivi di processo. L'area "Ambiente di apprendimento" è scelta dal 69% delle scuole del I ciclo della provincia di Palermo. Tuttavia solo il 25% descrive degli obiettivi riconducibili alla dimensione relazionale. Da evidenziare, infine, come delle 14 scuole che si erano valutate nella specifica rubrica di valutazione collocandosi ad un livello di criticità (livello 3), solo 9 individuano priorità in quest'area e, addirittura, solo una scuola individua delle azioni riconducibili alla dimensione relazionale.

6. Conclusioni

Come emerso, il rischio è che la «mole di dati da considerare per la compilazione del RAV, se non correttamente analizzati e interpretati, rischia di far naufragare il senso stesso del rapporto di autovalutazione: individuare i punti di forza, ma soprattutto quelli

di debolezza, per poter intraprendere delle specifiche azioni (o strategie) finalizzate al miglioramento» (Tammaro et al., 2017, p. 259). Si intravede tuttavia qualche tentativo di colmare il divario tra cultura valutativa e pratica professionale scolastica. Infatti, nonostante rispetto alla tematica di interesse il RAV contenga degli indicatori “a maglie larghe”, che consentono di rilevare soltanto gli episodi più gravi e trascurano completamente gli episodi minimi ma ripetuti nel tempo, alcune scuole hanno elaborato specifici strumenti di rilevazione dei dati che tengono conto, oltre che di questi ultimi episodi, anche delle varie tipologie di attori coinvolti nelle dinamiche relazionali/conflittuali scolastiche. Si auspica che questo scenario venga a delinearci in molte scuole, anche come esito di azioni formative che consentano alla comunità scolastica di acquisire le competenze per una più esaustiva rilevazione delle dinamiche conflittuali.

Riferimenti bibliografici

- Archivio Disarmo (2012). *I conflitti a scuola. Rapporto di ricerca*, <http://www.archiviodisarmo.it/index.php/it/2013-05-08-17-44-50/rapporti-di-ricerca/archivio-rdr/finish/11/4122>
- Castelli, C (1996), *La mediazione, teorie e tecniche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Circolare Ministeriale del 21 ottobre 2014, n. 47. *Priorità strategiche della valutazione del Sistema educativo di istruzione e formazione. Trasmissione della Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014*, http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/CIRCOLARE_47.pdf
- Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*, <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00121/sg>.
- Francescato, D., Putton, A., & Cudini, S. (1998). *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Goleman, D. (1995). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.

- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti genitori e studenti*. Teramo: Giunti Lisciani.
- Nigris, E. (2002). *I conflitti a scuola*. Milano: Mondadori.
- Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione (2014), http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/prot1738_15.pdf
- Perla, L., & Vinci, V. (2016). Rapporti di Autovalutazione e Piani di Miglioramento: analisi e mappatura dei bisogni di formazione della Scuola pugliese. Primi step di una ricerca documentativa. *Italian Journal of Educational Research*, 17(9), pp.191-218.
- Petter, G. (2006). *Il mestiere di insegnante*. Firenze: Giunti.
- Rogers, C.R. (2012). *Un modo di essere*. Milano: Giunti.
- Staccioli, G. (1998) (ed.). *Tra le righe. Vivere volentieri la scuola di base*. Roma: Carocci.
- Tammaro, R., Calenda, M., De Falco, C.C., & Ferrantino, C. (2017). Scuola e territorio: alcuni riscontri dal Rapporto di Autovalutazione. *Form@re*, 17(3), pp. 247-261.

II.18

Tra “il dichiarato” e “l’agito”: il caso dell’inclusione multiculturale negli istituti scolastici siciliani.

Primi esiti di una ricerca documentale

From “planning” to “action”: the case of multicultural inclusion in Sicilian schools. First findings from a documentary research

Marianna Siino, Marinella Muscarà

Università degli studi di Enna “Kore”

Giambattista Bufalino, Maria Tomarchio

Università degli studi di Catania

abstract

I recenti flussi migratori che hanno interessato l’Italia, e in modo specifico la Sicilia, hanno impegnato le istituzioni scolastiche del territorio siciliano a fronteggiare la sfida dell’inclusione. In questa cornice, la rilevazione e la valutazione delle pratiche interculturali nelle istituzioni scolastiche hanno assunto un ruolo centrale per una migliore comprensione della realtà e per fornire indicazioni per interventi educativi efficaci (Fiorucci, Minerva & Portera, 2017; Milani, 2018).

Il contributo presenta i primi risultati di uno studio quanti-qualitativo basato sull’analisi della documentazione prodotta dalle scuole siciliane (RAV, PTOF, PDM; PAI) (Marcuccio, 2016; Freddano & Pastore, 2018). Lo studio effettuato nell’ambito del progetto di ricerca “*Hostis-Hospes. Connecting people for a Europe of diversities*” mira ad esplorare:

- 1) se e in che termini sono state recepite le indicazioni ministeriali in tema di inclusione dalle singole istituzioni scolastiche;
- 2) quanto il gap tra il dichiarato e le azioni realizzate possa essere associato agli strumenti utilizzati per l’autovalutazione delle istituzioni scolastiche.

In particolare, tale studio intende verificare il livello di pervasività del principio dell’inclusione attraverso un’analisi testuale (T-Lab e NVIVO) dei diversi sottoinsiemi di corpus (vision, mission, obiettivi e traguardi formativi ecc.) tratti dai suddetti documenti.

In questa prima fase della ricerca sono state prodotte mappe di significato interne ai singoli testi o, in chiave comparativa, fra testi diversi, orientate alla ricerca delle somiglianze o delle differenze nelle semantiche.

The large influx of refugees and other migrants largely caused by conflicts, geopolitical shocks and poverty poses short, medium, and long-term challenges in Italy and, in particular manner, in Sicily. Within this context, the Sicilian educational institutions have committed themselves to face the challenge of inclusion. In fact, the acknowledgement and evaluation of intercultural practices in educational institutions plays a crucial role to understand the actual educational practices and to provide guidance for effective educational interventions (Fiorucci, Minerva & Portera, 2017; Milani, 2018). This study aims to present the first findings of a mixed method study which is based on a documentary analysis of the Sicilian school documents (Rav, Ptof, PDM; PAI) (Marcuccio, 2016; Freddano & Pastor, 2018). The study is carried out under the research project "Hostis-Hospes. Connecting People for a Europe of diversities" and it aims to explore:

- 1) whether and to what extent the school policies concerning inclusion have been implemented by the Sicilian educational institutions;
- 2) how much the gap between what is 'declared' and the actions carried out by the educational institutions may be associated with the tools adopted for the self-evaluation of the educational institutions.

In particular, this study intends to verify the level of pervasiveness of the principle of inclusion through a textual analysis (T-Lab and NVivo) of the different subsets (vision, mission, objectives and educational aims etc.). In this first phase of the research, meaning maps were produced within the individual texts or, in a comparative manner, between different texts, with the aim of searching for similarities or differences in the semantic.

Parole chiave: Autovalutazione, pratiche interculturali, analisi testuale, inclusione.

Keywords: self-evaluation, intercultural practise, textual analysis, inclusion.

1. Introduzione

L'attuale crisi migratoria può essere considerata tra le più significative degli ultimi decenni e proprio in ragione di ciò ha sottoposto l'Italia, e in modo eccezionale la Sicilia in quanto terra di approdo, ad affrontare l'emergenza dell'accoglienza, caratterizzata anche dall'eccezionale presenza di un gran numero di minori non accompagnati.

In particolare, nel periodo 1° gennaio 2011 - 31 dicembre 2016, 85.937 minori stranieri sono giunti in Italia, di cui 62.672 non accompagnati, pari al 72,9% del totale. Inoltre, secondo i dati Istat pubblicati nel 2017 nell'Annuario Statistico Italiano, sono sempre più numerosi i cittadini non comunitari che ogni anno acquisiscono la cittadinanza italiana. L'incremento ha riguardato con maggiore rilevanza i giovanissimi: bambini e ragazzi con meno di 20 anni rappresentano il 41,2% di coloro che hanno acquisito la cittadinanza italiana nel 2016.

La presenza sempre più strutturale di stranieri a scuola, ha reso necessaria una rimodulazione delle pratiche scolastiche, ispirata soprattutto dalla convinzione che le differenze siano da considerarsi un bene prezioso da valorizzare in quanto creano un contesto di sperimentazione che riproduce "in piccolo" le caratteristiche della società multiculturale in cui oggi viviamo.

La scuola italiana ha optato sin dall'inizio per la piena integrazione e inclusione dei minori migranti a scuola e mettono in luce contestualmente una costante crescita di attenzione alla pluralità dei bisogni della scuola e all'educazione interculturale come dimensione trasversale e comune a tutte le materie e a tutti gli insegnanti.

In tale quadro, il progetto di ricerca *Hostis-Hospes, Connecting People for a Europe of Diversities*, finanziato nell'ambito del 7° Programma Quadro Horizon 2020 – misura *Justice Programme, Rights, Equality and Citizenship Programme* si pone come finalità quella di rilevare e analizzare le pratiche interculturali nei contesti educativi formali e non formali in Sicilia. Il progetto di ricerca

è frutto della collaborazione scientifica di tre università siciliane – Catania, Palermo e la Kore di Enna, capofila – e dell’Università Autonoma de Barcellona (UAB) e si avvale del partenariato dei Comuni di Siracusa e di Palermo e del CISS (Cooperazione Internazionale Sud Sud) di Palermo. Nello specifico, il progetto di ricerca si propone di favorire lo sviluppo di modelli di società multietniche per una Unione Europea “unita nella diversità” e, in particolare, di individuare, promuovere e diffondere un “modello siciliano” per il dialogo interculturale e l’inclusione sociale ed educativa di alunni stranieri in contesti formali.

2. Fasi e obiettivi dell’analisi documentale

All’interno del suddetto progetto è stato effettuato uno studio quanti-qualitativo finalizzato a verificare il livello di pervasività del principio dell’inclusione attraverso un’analisi testuale della documentazione prodotta dalle scuole siciliane. Tale studio ha previsto tre fasi:

- reperimento del materiale da analizzare e archiviazione in sotto-insiemi di corpus;
- mappatura degli istituti scolastici siciliani;
- analisi testuale dei corpus creati.

Il reperimento del materiale è avvenuto attraverso il portale <http://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/> o direttamente dai siti degli istituti comprensivi siciliani. I documenti posti sotto analisi sono stati: PTOF, RAV, PDM, PAI. In particolare i PTOF erano relativi al trienni 2016/2019, mentre gli altri tre all’anno scolastico 2017/18.

La mappatura delle scuole ci ha permesso di costruire un quadro sintetico:

- della “presenza” del tema all’interno dei suddetti documenti;
- delle accezioni e connotazioni che esso assume;

- di alcune caratteristiche delle scuole che si ritengono discriminanti rispetto al tema.

Il corpus testuale è stato costruito estrapolando parti di contenuto dai documenti prodotti da un campione di scuole. Gli istituti scolastici siciliani sono stati selezionati tenendo conto di alcune caratteristiche considerate discriminanti in relazione all'oggetto di ricerca. In particolare, le variabili considerate sono state:

- la provincia di appartenenza
- l'incidenza percentuale di alunni stranieri.

I dati qui presentati fanno riferimento a un campione di 36 scuole: 4 per provincia suddivise in scuole ad alta incidenza e scuole a bassa/nulla incidenza.

Per l'analisi testuale è stato utilizzato il T-Lab (*software* specifico per l'analisi quali-quantitativa del contenuto). Tale analisi ha previsto tre fasi con finalità diverse:

- *analisi del vocabolario* e individuazione delle parole-chiave capaci di sintetizzare il contenuto delle diverse definizioni attribuite all'inclusione;
- *analisi delle co-occorrenze* finalizzata a individuare le associazioni tra unità lessicali;
- *analisi comparativa* finalizzata a individuare specificità, corrispondenze e *cluster* tematici all'interno del *corpus* e tra i diversi sottoinsiemi.

Si riporta nel presente contributo parte dell'analisi del vocabolario e la parte dedicata all'individuazione delle dimensioni di senso sottese alla definizione del concetto oggetto di studio.

3. Analisi del vocabolario: le parole-chiave nella definizione del concetto di inclusione

L'obiettivo di questa analisi è stato quello di individuare una lista di parole chiave¹ capace di sintetizzare il contenuto delle diverse definizioni attribuite all'inclusione.

Il *software*, posta una soglia di occorrenza pari o superiore a 10, ha generato 375 parole chiave. Nella tabella seguente è riportata parte della lista delle parole, ordinate in senso decrescente rispetto al numero di occorrenze.

Sembrerebbe che la definizione delle strategie di inclusione tenga in considerazione principalmente 4 aree sintetizzabili in 4 domande:

- Dove avviene?
- A quali bisogni risponde?
- Chi sono i destinatari?
- Come rispondere ai bisogni?

1 Si ricorda che all'interno della logica del software T-LAB sono considerate parole chiave tutte le *lexical unit*, ossia le parole, i lemmi, le classi semantiche o categorie, che, di volta in volta, si decide di includere nell'analisi. Le unità lessicali costituiscono, insieme alle *context unit*, ossia ai testi completi che compongono il corpus testuale da analizzare, le unità di analisi nella ricerca di tipo qualitativo.

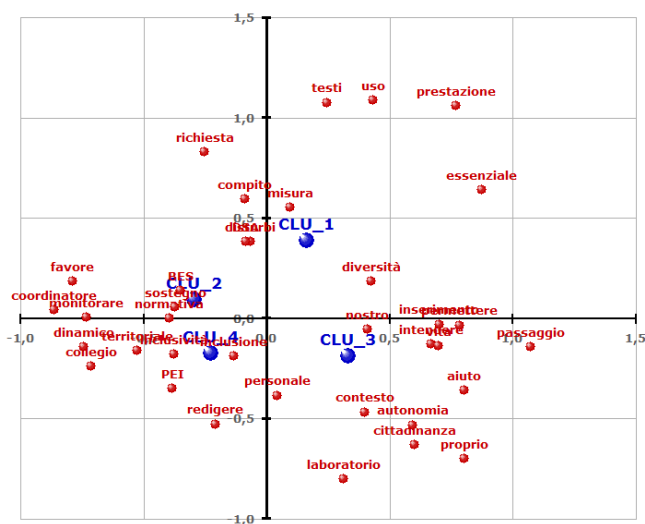
LEMMA	OCC	LEMMA	OCC
alunno	551	inclusivo	76
scuola	355	sociale	72
insegnante	224	risorsa	71
scolastico	198	disabilità	71
didattico	193	sostegno	66
educativo	189	situazione	66
apprendimento	159	valutazione	65
inclusione	157	prevedere	64
famiglia	144	disturbi	64
BES	125	accoglienza	63
specifico	124	favorire	63
bisogno	123	inclusività	63
integrazione	119	personale	61
DSA	114	personalizzato	56
intervento	113	progetto	55
percorso	109	diritto	55
attività	99	necessario	55
classe	98	straniero	52
strumento	90	individualizzare	51
normativa	87	realizzare	50
speciale	86	consiglio di classe	50
diverso	84	collaborazione	50
obiettivo	81	azione	49
difficoltà	81	PEI	47
strategia	81	diversità	47
nostro	80	compito	46
formativo	77	contesto	46

LEMMA	OCC	LEMMA	OCC
PDP	46	studio	35
modalità	45	punto	34
competenze	44	individuare	34
promuovere	43	continuità	34
gruppo	43	intendere	33
particolare	43	dispensative	33
uso	43	territorio	33
servizio	43	proporre	32
misura	41	strumentale	32
istituzione	41	proposta	32
verifica	41	organizzazione	32
attenzione	41	disagio	31
interno	41	casi	31
compensativo	40	supporto	31
soggetto	39	PAI	31
culturale	39	coinvolgere	31
abile	39	italiano	31
sviluppo	38	gruppo di lavoro	31
disabile	37	programmazione	30
formazione	37	persona	30
livello	37	curricolare	30
nuovo	37	inserimento	30
funzionale	37	possibile	30
svantaggio	37	condizione	30
rispetto	36	operare	30
processo	36	personalizzazione	30
presenti	35		

Tab.1: Parole chiave che ricorrono almeno 30 volte nel corpus
(in ordine decrescente di occorrenza)

4. Analisi comparativa: dimensioni di senso e cluster tematici

Dopo aver analizzato nel dettaglio il vocabolario utilizzato, la seconda finalità è stata quella di sintetizzare l'eterogeneità dei contenuti individuando attraverso l'analisi delle corrispondenze lessicali, una tecnica generalmente utilizzata nell'analisi testuale (Lebart & Salem, 1998; Amaturò, 1989; Bolasco, 1999) per individuare le possibili dimensioni di senso latenti (i fattori) presenti nel corpus e rappresentarle in un diagramma a dispersione (lo spazio fattoriale).



Graf.1: Spazio fattoriale e cluster tematici

Al fine di una corretta interpretazione, è necessario analizzare non soltanto la disposizione dei lemmi nello spazio fattoriale, ma anche le seguenti tabelle che riportano i lemmi più significativi, ossia quelli che maggiormente contribuiscono alla costruzione degli assi, posti in ordine decrescente rispetto ai valori test.

Sul primo fattore, quello orizzontale, si contrappongono, sul

semiasse negativo, lemmi che rimandano a una rappresentazione più “materiale” dell’inclusione. Si trova, quindi, il riferimento alla normativa (*normativa, direttiva, ministeriale, certificazione*), alle azioni da programmare (*proposta, impegno, stesura, elaborazione, attuazione*), a coloro che concretamente si occupano di programmare e implementare le attività (*collegio, gruppo_di_lavoro, coordinatore, colleghi, assistente*), e una serie di termini che rimandano all’importanza di agire in team (*collaborare, coordinare, collaborazione*) e verbi che richiamano alla necessità di valutare il proprio contesto (*monitorare, rilevare*).

Sul semiasse positivo ritroviamo lemmi che richiamano a una rappresentazione più “espressiva”, che sembrerebbe mettere in luce più la dimensione valoriale delle strategie, le finalità (*inserimento, successo, migliorare, realizzare, insegnamento, aiuto, sostenere*), con un’attenzione dichiarata allo spazio, anche “allargato”, in cui si sviluppa la strategia (*contesto, cittadinanza, vita*) e al “problema” che si affronta (*diversità, disagio*). Infine, parole quali consapevolezza, essenziale, fondamentale che sembrerebbero aggiungere un “sentimento” alla “ragione” che caratterizza il semiasse negativo.

È come se da un piano più concreto si passasse a un piano più astratto, piani che sembrerebbero declinare una stessa dimensione, ovvero quella della prospettiva che si assume nella programmazione dell’intervento inclusivo. Semplificando, nei documenti analizzati la programmazione delle strategie inclusive può essere espressa in termini più o meno generali/astratti che sottendono una prospettiva di fondo nella rappresentazione più o meno materiale/espressiva.

Sezione 2

POLARITA' (-)	VALORI TEST	POLARITA' (+)	VALORI TEST
VAR CLU_2	-18.5629	VAR CLU_3	24.4332
VAR CLU_4	-16.2266	VAR CLU_1	9.8024
LEM BES	-3.5942	LEM inserimento	3.8565
LEM normativa	-3.2759	LEM intendere	3.7315
LEM coordinatore	-3.1145	LEM passaggio	3.5646
LEM dinamico	-3.0725	LEM nostro	3.5548
LEM favore	-3.0606	LEM_ID_17	3.5355
LEM gruppo_di_lavor	-3.0357	LEM aiuto	3.5018
LEM inclusività	-2.8800	LEM vita	3.2806
LEM collegio	-2.8613	LEM permettere	3.1489
LEM sostegno	-2.7769	LEM essenziale	3.0387
LEM monitorare	-2.7385	LEM diversità	2.7002
LEM territoriale	-2.7284	LEM consapevolezza	2.6723
LEM consulenza	-2.6997	LEM prestazione	2.6714
LEM collaborare	-2.6565	LEM contesto	2.6647
LEM coordinare	-2.6177	LEM conto	2.6012
LEM criterio	-2.6062	LEM disagio	2.5973
LEM Profilo	-2.6019	LEM_PROV_EN	2.5773
LEM elaborazione	-2.5913	LEM trovare	2.5520
LEM idoneo	-2.5391	LEM proprio	2.5401
LEM ASL	-2.5368	LEM_ID_13	2.5377
LEM componente	-2.5011	LEM autonomia	2.5230
LEM handicap	-2.4991	LEM ingresso	2.4722
LEM guida	-2.4664	LEM orientamento	2.4543
LEM mese	-2.4567	LEM raggiungere	2.4160
LEM PEI	-2.4554	LEM concetto	2.4105
LEM associazione	-2.4293	LEM successo	2.3894
LEM proposta	-2.3718	LEM migliorare	2.3715
LEM impegno	-2.3594	LEM realizzare	2.3006
LEM stesura	-2.3594	LEM importanza	2.2617
LEM rapporto	-2.3558	LEM verso	2.2593
LEM collaborazione	-2.2461	LEM_PROV_TP	2.2586
LEM linea	-2.2447	LEM cittadinanza	2.2568
LEM rilevare	-2.2435	LEM porre	2.2500
LEM colleghi	-2.2432	LEM cognitivo	2.1851
LEM presenti	-2.2358	LEM uso	2.1722
LEM_ID_11	-2.2236	LEM insegnamento	2.1416
LEM ministeriale	-2.1967	LEM sostenere	2.0664
LEM assistente	-2.1829	LEM fase	2.0486
LEM direttiva	-2.1532	LEM fondamentale	2.0448
LEM certificazione	-2.1430		
LEM attuazione	-2.1407		
LEM_ID_29	-2.1264		
LEM disabilità	-2.0805		

Tab.2: Lemmi caratteristici del primo asse fattoriale

Dunque, la prima dimensione di significato riguarda l'opposizione *materiale vs espressivo* (se alludiamo al punto di vista di fondo) o, più semplicemente, l'opposizione *concreto vs astratto* (se alludiamo all'ottica di intervento).

Se invece si osserva l'asse verticale, cioè il secondo fattore, si rileva che il semiasse negativo raggruppa alcuni lemmi che alludono all'unicità del soggetto verso il quale si orienta la programmazione dell'intervento inclusivo (*contesto, personale, PEI, proprio*). Sul semiasse positivo si collocano lemmi che rimandano alla dimensione più "normativa" che focalizza l'attenzione più sullo strumento da utilizzare (*misura, testi, lingua, lettura, verifica, prova, studio, compensativo, apprendimento*).

POLARITA' (-)		POLARITA' (+)	
	VALORI TEST		VALORI TEST
VAR CLU_3	-13.9152	VAR CLU_1	23.1333
VAR CLU_4	-12.5502	LEM_ID_10	6.1316
LEM_ID_17	-3.9303	VAR CLU_2	5.8365
LEM contesto	-3.1159	LEM uso	5.4411
LEM personale	-2.8209	LEM PROV_EN	4.5973
LEM laboratorio	-2.4121	LEM compito	3.7516
LEM cittadinanza	-2.3718	LEM prestazione	3.6699
LEM PROV_TP	-2.3558	LEM richiesta	3.6114
LEM autonomia	-2.2673	LEM misura	3.5467
LEM PEI	-2.2576	LEM DSA	3.2333
LEM inclusione	-2.2458	LEM testi	3.0397
LEM redigere	-2.2457	LEM disturbi	2.7284
LEM proprio	-2.2188	LEM lingua	2.6983
LEM persone	-2.1276	LEM lettura	2.6928
LEM rappresentare	-2.0537	LEM verifica	2.6357
LEM partecipazione	-2.0362	LEM prova	2.5424
		LEM sistema	2.4814
		LEM studio	2.4806
		LEM ritenere	2.2542
		LEM essenziale	2.2142
		LEM tempo	2.1753
		LEM compensativo	2.1357
		LEM apprendimento	2.1191
		LEM indicazione	2.0974
		LEM curricolo	2.0881
		LEM attivare	2.0759
		LEM riconoscimento	2.0712
		LEM istruzione	2.0370

Tab.3: Lemmi caratteristici del secondo asse fattoriale

Dunque, la seconda dimensione di significato rappresenta il continuum che definisce la priorità attribuita nella definizione dell'intervento dall'*unicità della persona* allo strumento "in serie", motivo per il quale potrebbe definirsi *unicità/serialità*.

5. Conclusioni

L'analisi ha generato una soluzione a 4 clusters, ognuno dei quali è costituito da un tema che ricorre all'interno del corpus in analisi. Questi clusters sono variamente disposti sul piano fattoriale, ossia le dimensioni *materiale/espressivo* e *unicità/serialità* e ogni cluster rimanda a un mondo lessicale, a un vocabolario specifico di una classe di significato. I 4 cluster sono:

- *Strumenti dispensativi e compensativi* utilizzati nella didattica in aula per facilitare l'inclusione di tutti gli alunni con BES.
- Riferimento alla *normativa* sui BES e l'inclusione, con particolare attenzione ai ruoli dei docenti in tale processo.
- *Finalità* delle strategie inclusive in un'ottica processuale
- *Piano Annuale per l'Inclusività*, ossia una progettazione più adeguata al contesto di riferimento, che si stacca dal "prescritto" dalla normativa e si avvicina alla specificità del bisogno.

Riferimenti bibliografici

- Amaturo, E. (1989). *Analyse des données e analisi dei dati nelle scienze sociali*. Torino: Centro Scientifico.
- Bolasco, S. (1999). *Analisi multidimensionale dei dati*. Roma: Carocci.
- Fiorucci, M., Minerva, F.P., & Portera, A. (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Ets.
- Freddano, M. & Pastore, S. (2018). *Per una Valutazione delle scuole oltre l'adempimento*. Milano: FrancoAngeli.
- ISTAT (2017). *Annuario Statistico Italiano*.

- Lebart, L., Salem, A., Berry, L. (1998). *Exploring Textual Data*, Boston, Kluwer Academic Publisher, Dordrecht.
- Marcuccio, M. (2016). Rapporti di Autovalutazione delle scuole emiliano-romagnole e analisi delle reti testuali. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 11(3), pp. 47-65.
- Milani, M. (2018). *A scuola di competenze interculturali: metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.

II.19

**Alternanza scuola-lavoro:
applicazione di un modello concettuale**
**School work alternance:
a conceptual framework**

Francesco Maria Melchiori*Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma***abstract**

Negli ultimi due decenni, una delle linee di sviluppo più rilevanti nel campo della politica educativa italiana ha riguardato l'alternanza scuola lavoro. Sebbene siano state condotte molte ricerche e monitoraggi con raccolte dati realizzate da INDIRE e MIUR, minore attenzione è stata rivolta ai modelli concettuali specifici che possano indicare gli aspetti più validi di questa metodologia. L'alternanza scuola-lavoro è studiata come apprendimento situato e come teoria delle attività di terza generazione, perché l'acquisizione dell'esperienza può essere assicurata solo da due aspetti: multi-contestualità e attività extrascolastiche. In questa prospettiva gli individui devono agire in diversi contesti. Per condurre questa indagine è stato utilizzato il metodo misto come mezzo per raccogliere il maggior numero possibile di informazioni su un fenomeno complesso, si è predisposto un modello concettuale derivato da Innovative Learning Framework (OCSE/CERI, 2014) e si è scelta la triangolazione come metodo investigativo del concetto di alternanza. La raccolta dati attraverso un'inchiesta è stata realizzata nell'area di una provincia sulla base dei partecipanti, cioè studenti, insegnanti, tutor aziendali e dirigenti scolastici, appartenenti a istituzioni scolastiche di scuola secondaria (in totale quattordici), con diversi indirizzi scolastici. La ricerca, quindi, fa parte della linea di studi che si occupa della costruzione di modelli concettuali (framework) e della rielaborazione dei risultati, con l'intenzione di proporre possibili successive nuove ricerche o sondaggi per evidenziare caratteristiche, differenze e fattori che determinano lo sviluppo della competenza dell'individuo, che utilizza le proprie risorse i talenti e le soft skills, in base alle potenziali capacitazioni coinvolte.

In the last two decades, one relevant line of development in the field of Italian educational policy has been the school-work alternance. Although a lot of research and monitoring has been carried out with data collections carried out by INDIRE and MIUR, less attention has been paid to specific conceptual models that can indicate the most valid aspects of this methodology. The school-work alternance is studied as situated learning and as a theory of third generation activities, because the acquisition of experience can only be ensured by two aspects: multi-contextualism and extra-scholastic activities. In this perspective individuals must act in different contexts. To conduct this survey, the mixed method was used as a means of collecting as much information as possible on a complex phenomenon, a conceptual model derived from the Innovative Learning Framework (OECD/CERI, 2014) was designed and triangulation was chosen as the investigative method of the alternance concept. The data collection through a survey was carried out in the area of a province on the basis of the different participants, i.e. students, teachers, company tutors and school managers, belonging to secondary school institutions (in total fourteen), with different school addresses. The research, therefore, is part of the line of studies that deals with the construction of conceptual models (frameworks) and the reinterpretation of the results, with the intention of proposing possible subsequent new research or surveys to highlight characteristics, differences and factors that determine the development of the competence of the individual, who uses their resources, talents and soft skills, according to the potential capacities involved.

Parole chiave: alternanza scuola lavoro, Triangolazione, framework di valutazione, Innovative Learning Framework

Keywords: School work alternance, Triangulation, evaluation framework, Innovative Learning Framework

1. Il modello di Alternanza scuola-lavoro come contesto di apprendimento innovativo

L'alternanza Scuola-Lavoro (ASL), introdotta nel sistema scolastico italiano nei primi anni Duemila e riformulata più volte negli ultimi vent'anni (D. Lgs. 15 aprile 2005, n. 77, L. 13 luglio 2015, n. 107), è considerata una modalità condivisa di apprendimento in situazione che si propone, oltre allo scopo di favorire l'acquisizione delle competenze professionali richieste dal profilo formativo, anche quello di rappresentare un'occasione di orientamento, di crescita e maturazione personale per ogni singolo allievo. La valenza di una partnership strategica tra istruzione-lavoro (Pillay, Watters, Hoff, & Flynn, 2014), come mezzo per implementare azioni comuni e ridurre il gap tra abilità dei soggetti e bisogni dei contesti reali di vita è stata considerata come la scelta più adeguata per far fronte al drastico aumento del tasso di disoccupazione giovanile.

Una delle azioni sulle quali la Commissione europea, attraverso la "New Skills Agenda for Europe" (2016), si è concentrata è lo sviluppo e la diffusione del "work-based learning" come modalità più efficace per rispondere agli emergenti "skills mismatch" e "skills shortage". I sistemi di alternanza scuola-lavoro, e il work-based learning in generale, sono oggi proposti come una delle strade maestre per il necessario cambiamento del sistema educativo, ma ha certamente bisogno di strutture definite e di didattiche innovative per rispondere al bisogno di formare soggetti in grado di vivere la complessità come intreccio di situazioni all'interno delle quali bisogna imparare a muoversi e orientarsi anziché come labirinto dal quale si vuole fuggire" (Di Nubila, 2004, p. XXIII).

Premesso che compito della scuola è preparare alla vita (Massa, 1997), per risultare efficace l'ASL deve essere sostenuta da forme organizzative che, per rispondere alle strategie didattiche collegiali, consentano la progettazione dei percorsi di insegnamento/apprendimento in contesti reali. Per questo motivo l'in-

novazione è, oggi più che mai, un elemento chiave per la sostenibilità della società futura (World Economic Forum, 2016), in particolare in termini di educazione e formazione professionale. Inoltre, il portato istituzionale dell'ASL è rappresentato dall'opportunità di ridurre il distacco tra il nostro sistema scolastico e quello europeo, soprattutto nella direzione di una maggiore omogeneizzazione tra i sistemi propedeutica alla libera circolazione dei lavoratori. Per quanto riguarda i benefici per il sistema educativo italiano l'ASL ha un ulteriore valore strumentale che Ottaviano (2006) specifica nell'aumento di trasparenza, trasferibilità e di riconoscimento delle competenze e delle qualifiche tra diversi Paesi. Questo perché il confronto con i bisogni del mercato, della società e degli individui si confrontano e partecipano alla progettazione della didattica e alla certificazione delle competenze acquisite.

L'Innovative Learning Environments (ILE – CERi), gli ambienti di apprendimento innovativi, è un framework concettuale che ci permette di individuare le risorse chiave per gli ecosistemi di apprendimento (OECD, 2013; OECD, 2015; OECD, 2017). L'adozione di questo approccio ha molteplici vantaggi, come ad esempio quello di adattarsi a strategie emergenti quali quelle legate all'"apprendistato cognitivo", approcci che pongono infatti una maggiore attenzione alla dimensione "meta-cognitiva", cioè agli aspetti "riflessivi" del controllo e della variazione nei contesti di applicazione. I sette principi costitutivi su cui costruire un ILE sono utili a garantire il potenziamento delle abilità e delle attitudini mentali più flessibili, evitando allo stesso tempo la cristallizzazione di conoscenze destinate a diventare obsolete all'interno di ferree strutture cognitive.

2. Oltre il monitoraggio: triangolare per una valutazione comprensiva

Se formare con le giuste competenze diventa cruciale e se la conoscenza assume un ruolo primario nelle dinamiche del cambia-

mento di sistema, allora la conoscenza valutativa diviene un aspetto integrante dell'innovazione e dell'implementazione di una politica educativa (Tessaro, 1997). La specificità di questo campo di ricerca è data dal più vasto contesto di osservazione che include, oltre alla scuola, altri soggetti che concorrono in diverse modalità all'azione educativa e formativa pone delle sfide anche dal punto di vista della valutazione delle policy educative (Salatin, 2017). Lo stesso INDIRE, a cui era stato affidato il monitoraggio quantitativo dell'ASL, osservava la necessità di una riflessione metodologica e disciplinare sulla base di un modello di monitoraggio qualitativo sperimentale, centrato sull'adozione di approcci investigativi differenziati e articolato in più azioni di ricerca, secondo una logica di sistema di rilievo nazionale.

La presente proposta di modello concettuale valutativo istituisce un processo, la triangolazione, per giungere a conclusioni sulla coerenza dei risultati provenienti da diverse fonti e metodi utilizzati per misurare un particolare costruito (Stufflebeam & Coryn, 2014). Il concetto di triangolazione si sviluppa attraverso 4 differenti processi (Mathison, 1988): triangolazione dei dati (tempo, spazio e persone), dei ricercatori, della teoria e infine della metodologia. Nella maggior parte delle pubblicazioni e degli articoli, l'uso della triangolazione come strumento di valutazione è stato considerato un concetto o uno strumento per eliminare le distorsioni e migliorare la convergenza dei risultati. Tuttavia, questo approccio è stato criticato da Mathison e classificato come tutt'altro che realistico. Da un punto di vista più pratico la triangolazione fornisce la prova che il ricercatore può dare un senso a qualche fenomeno sociale, ma che la strategia di triangolazione non lo fa, di per sé, in sé stessa. Gli approcci convenzionali sostengono che i risultati di una valutazione della triangolazione porterebbero unicamente alla convergenza dei risultati.

Le caratteristiche innovative più rilevanti, nei termini di successi e fallimenti, necessitano delle percezioni espresse dagli attori direttamente coinvolti: studenti, insegnanti, tutor esterni, di-

rigenti scolastici (Parlett & Hamilton, 1976; Stake, 1988). Pertanto la finalità della valutazione in questo caso non deve essere quella annotare ma quella di innovare.

3. Esempio applicativo attraverso uno studio complementare

La predisposizione di strumenti raccolta e analisi dei dati finalizzata alla complementarità, ovvero scelti o progettati intenzionalmente per intercettare «aspetti o dimensioni differenti del medesimo fenomeno complesso» (Greene, 2007, p. 101) ha permesso di analizzare sotto una nuova luce i dati relativi ad una indagine descrittiva svolta sull'andamento dell'ASL a livello provinciale in una regione del Sud-Italia (5977 studenti, 32 Dirigenti scolastici, 315 docenti referenti, 473 tutor aziendali). Il riscontro di analogie e differenze tra le risposte di docenti, coordinatori e studenti è propedeutico all'individuazione gli ambiti di miglioramento comuni – e quindi da considerare come aree di intervento prioritarie per un miglioramento dei percorsi integrati – e quelli individuati solo da alcuni soggetti.

Ruolo del referente		Affinità settore economico e indirizzo studi		Total
		No	Sì	
Docente	Count	3.00	102.00	105.00
	Expected count	20.32	84.68	105.00
	% within row	2.9%	97.1%	100.0%
Studente	Count	234.00	937.00	1171.00
	Expected count	226.65	944.35	1171.00
	% within row	20.0%	80.0%	100.0%
Tutor	Count	27.00	61.00	88.00
	Expected count	17.03	70.97	88.00
	% within row	30.7%	69.3%	100.0%
Total	Count	264.00	1100.00	1364.00
	Expected count	264.00	1100.00	1364.00
	% within row	19.4%	80.6%	100.0%

Tab. 1: Corrispondenza tra indirizzo di studi e settore economico dell'azienda ospitante

Una differenza statisticamente significativa è stata rilevata nelle risposte date dai referenti, dai tutor scolastici e dagli studenti sulla corrispondenza tra indirizzo di studi e settore economico dell'azienda ospitante ($\chi^2 (2)=25.84 p<.001$).

Difformità non casuale nelle risposte date dai referenti, dai tutor scolastici e dagli studenti è stata rilevata anche riguardo alla certificazione concordata delle competenze ($\chi^2 (1)=29.53 p<.001$), alla verifica di quest'ultime ($\chi^2 (2)=18.02 p<.001$), e alle percezioni della preparazione degli studenti ($\chi^2 (2)=28.54 p<.001$). coerenza tra i contenuti sviluppati a scuola e quelli maturati nel mondo del lavoro e dall'assenza di una seria e costante analisi dei bisogni del mercato.

Un'ultima intuizione nel processo formativo derivante dall'analisi dei dati, conferma la scissione tra la dimensione "school-based" della formazione (con le materie corrispondenti) e quella "work-based", un outcome spesso determinato da una mancanza di vero dialogo tra soggetti della scuola e quelli dell'azienda ($\chi^2 (3)=89.47 p<.001$).

4. Conclusioni

Il paragrafo precedente fornisce risultati che purtroppo sostengono due criticità che l'ASL non ha superato: 1) passare da una logica di alternanza come giustapposizione a quella di integrazione tra scuola e azienda, dove il lavoro entra a scuola e non solo la scuola nel mondo del lavoro; 2) favorire una trasformazione della scuola, in termini di maggiore flessibilità nelle modalità di insegnamento, nei tempi dell'apprendimento e della valutazione, incentivando una maggiore personalizzazione e individualizzazione dei percorsi di formazione. Più rilevante è il portato dal punto di vista della metodologia valutativa, punto focale del contributo: considerando l'eterogeneità delle attività di formazione lavoro occorre finalizzare la valutazione per quanto attiene agli studenti verso le soft skills, per la scuola verso aspetti della

learning organization, sempre triangolando le percezioni e le opinioni dei vari partecipanti e stakeholder.

Allo stesso tempo, i molti punti di forza della triangolazione sono controbilanciati da una serie di difficoltà di rilievo, tra cui: la quantità di tempo supplementare richiesta per condurre le attività di triangolazione; la complessità legata alla gestione di grandi quantità di dati; i potenziali conflitti tra i diversi investigatori, teorie/ipotesi e/o metodi; le difficoltà di interpretazione quando i dati non convergono in un quadro coerente e chiaro; e la limitata comprensione tra i decisori politici su come funziona la triangolazione e perché sia stata usata in una determinata situazione.

Riferimenti bibliografici

- Di Nubila, R. D. (2004). *Oltre l'aula: la formazione continua nell'alternanza, negli stage, nelle imprese, nelle istituzioni: manuale per studenti, docenti, formatori e operatori aziendali*. Torino: CEDAM.
- Giovannini, M., Marcuccio, M., & Truffelli, E., (2009). *L'applicazione dei metodi misti all'analisi di percorsi integrati tra istruzione e formazione professionale*. 21-34.
- Greene, J.C., (2007). *Mixed methods in social inquiry*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Bari: Laterza.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, 17, 2, pp. 13-17.
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments*. Educational Research and Innovation, OECD.
- OECD (2015). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*, OECD, Publishing, Paris.
- Ottaviano, R. (2006). Pedagogia e didattica dell'alternanza. In R. Ottaviano (ed.), *Scuola e lavoro. L'esperienza dell'alternanza in Lombardia* (pp. 28-33). Milano: La Nuova Italia.

- Parlett & Hamilton (1972). *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs*. Edimburgh University, Centre for Research in the Educational Sciences Publishing.
- Pillay, H., Watters, J. J., Hoff, L., & Flynn, M. (2014). Dimensions of effectiveness and efficiency: a case study on industry–school partnerships. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(4), pp. 537-553.
- Salatin, A. (ed.) (2017). Progettare, gestire e valutare i percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro: l'esperienza del progetto pilota "Traineeship", Indire Progettare, Gestire E Valutare.
- Stake, R. E., (1988). La valutazione «responsive». In M.L. Giovannini (ed.), *La valutazione delle innovazioni nella scuola* (pp. 49-59). Bologna: Cappelli.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014²). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco: Jossey-Bass & Pfeiffer Imprints, Wiley.
- Tessaro, F. (1997). *La valutazione dei processi formativi*. Roma: Armando.
- World Economic Forum (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Geneva.

II.20

**Sviluppo professionale docente
e competenze socio-relazionali.
Perseguire il miglioramento organizzativo
Continuous professional development
and socio-relational competences.
for organizational improvement**

Chiara Urbani

Centro Internazionale di Studi per la ricerca educativa e la formazione avanzata (CISRE), Università Ca'Foscari di Venezia

Stefano Scarpa

Università telematica Giustino Fortunato di Benevento

abstract

Entro l'evoluzione dei contesti educativi contemporanei, la formazione docente diventa importante in relazione alla sua capacità di migliorare i risultati di apprendimento degli studenti (Urban et al., 2011; Peeters & Lazzari, 2011; OECD, 2011; 2013). Di rimando, la professionalità docente non può limitarsi all'acquisizione e all'esercizio di competenze ma richiede nuove dimensioni di attivazione della professionalità (Costa, 2015; Margiotta, 2012; Alessandrini, 2007), orientate alla definizione e alla capacitazione degli obiettivi prioritari (Sen, 1999; Nussbaum, 2011), e delle strategie per raggiungerli.

La ricerca intende contribuire alla ridefinizione dello sviluppo organizzativo entro i contesti scolastici attraverso la definizione puntuale dello sviluppo professionale docente, prescolastico in particolare, e delle dimensioni soprattutto socio-relazionali di qualificazione della stessa. La prima parte della ricerca esamina i profili professionali descritti dalle politiche educative prescolastiche basate su modelli per competenze. I dati raccolti da oltre 65 questionari di autovalutazione compilati da docenti prescolastici, provenienti da diversi contesti scolastici e terri-

* Chiara Urbani è il primo autore dell'articolo e sviluppatrice della ricerca. Stefano Scarpa ha collaborato alla revisione e al supporto alla divulgazione.

toriali, esprimono il valore incrementale acquisito dalle competenze professionali di lavoro in rete (networking) e con gli stakeholders locali (governance), che appaiono controverse se rapportate al valore decrementale assegnato alle competenze socio-relazionali maggiormente connesse al lavoro docente, come quelle di team-working.

I risultati quantitativi indicano l'importanza della capacitazione dello sviluppo professionale docente per acquisire maggiore capacità di scelta, definizione e condivisione degli obiettivi educative e professionali ritenuti prioritari, discussi e condivisi nel team docente (Alsop et al., 2006). Inoltre, l'esistenza di strumenti istituzionali e organizzativi a supporto dell'attivazione delle competenze professionali assume importanza crescente in funzione della ridefinizione degli obiettivi condivisi e dei contesti reali di sviluppo professionale continuo (Continuous Professional Development, CPD).

L'incremento di competenze di tipo cooperativo (Ellerani, 2013) contribuisce inoltre a ridefinire il senso dei contesti d'apprendimento allargati quali comunità di apprendimento professionale, e l'importanza dei processi partecipativi che vi s'iscrivono.

I risultati raggiunti introducono alla necessità di una ridefinizione delle politiche europee di formazione professionale dei docenti e dei curricula di formazione iniziale, a tutti i livelli scolastici (EC, 2007; 2013; 2014; 2015). Inoltre, la ricerca intende sottolineare la necessità di investire nei processi di capacitazione dell'agency tanto personale che professionale (Sen, 1999; Nussbaum, 2011) entro i contesti partecipativi scolastici: infatti, l'investimento sulla costruzione di competenze socio-relazionali e collaborative degli insegnanti, come quelle di networking e governance, vanno approfondite entro una dimensione più ampia di qualificazione della partecipazione e dei processi riflessivi a suo supporto (Schön, 1993; Hord, 1997; Wenger, 2006).

In relation to the evolution of contemporary educational contexts, teacher training becomes important in order to its ability to improve students' learning outcomes (Urban et al., 2011; Peeters & Lazzari, 2011; OECD, 2011; 2013). So, the teaching professionalism cannot be limited to the acquisition and exercise of competences but requires new dimensions of professionalism activation (Costa, 2015; Margiotta, 2012; Alessandrini, 2007), able to re-define and move into a capability process personal and professional goals (Sen, 1999; Nussbaum, 2011), and the strategies to achieve them.

Although, the research contributes to focus the organizational development within the preschool contexts through the discourse of the continuous professional development, in particular preschool, and of its socio-relational dimension. The first part of the research examines the profes-

sional profiles described by the pre-school educational policies based on models of competences. The data collected from over 65 self-assessment questionnaires by pre-school teachers, coming from different schools and local contexts, show the incremental value acquired by enlarged professional competences (as networking and governance), which appear controversial if relate to the decremental value assigned to social-relational competences more related to team working and its school practice.

The quantitative results indicate the importance of the capability process on teacher professional development, in order to acquire greater capacity to choose, define and share educational and professional goals really considered as priorities, discussed and shared in team teaching (Alsop et al., 2006). Furthermore, the existence of institutional and organizational tools in support of professional competences activation take on growing importance to choose and share objectives really important into personal path of continuous professional development (Continuous Professional Development, CPD).

The increase of cooperative competences (Ellerani, 2013) also contributes into redefining the meaning of widened learning contexts as communities of co-learning, and the importance of participatory processes that are part of it.

The results achieved introduce the need to re-define European vocational training policies for teachers and initial training curricula, at all school levels (EC, 2007, 2013, 2014, 2015). Furthermore, the research draws a new professional development model for teachers as result of investment both personal and professional capability processes (Sen, 1999, Nussbaum, 2011) within the school participatory contexts: in fact, the building of socio-relational and collaborative competences, such as networking and governance, must be explored within the issue of qualification of collective participation and reflective processes in support of them (Schön, 1993; Hord, 1997; Wenger, 2006).

Parole chiave: Sviluppo professionale docente, competenze, formazione docente, capacitazione, agency.

Keywords: teacher continuing professional development, teaching competence, networking, informal learning, agency.

1. Sviluppo professionale docente e attivazione

Con l'evoluzione dei contesti educativi contemporanei, la formazione degli insegnanti acquista importanza strategica in relazione alla sua capacità di migliorare i risultati di apprendimento degli studenti. Le politiche educative e professionali si concentrano da tempo sull'acquisizione di competenze, che richiedono tuttavia una sinergia puntuale con la loro dimensione di attivazione e mobilitazione personale per risultare strategicamente efficaci (Margiotta, 2012).

L'analisi delle politiche europee di formazione degli insegnanti ha permesso di evidenziare la rilevanza crescente dei contesti di apprendimento allargati (non formali ed informali) e la loro influenza sulla qualificazione della professionalità, che si affianca ai modelli per competenze tradizionalmente interpretati come i più efficaci a dotare la professionalità insegnante di risorse e strumenti capaci di incidere effettivamente sulla qualificazione dei contesti scolastici. Infatti, diverse indagini internazionali (OECD, 2009, 2013, Urban et al., 2011) tendono a sottolineare come la professionalità docente non possa essere descritta in termini di mere competenze tecniche (es., cognitive, metodologiche e didattiche), mettendo in evidenza la necessità di integrarle con nuovi approcci capaci di supportarle più efficacemente ed ampliarne il valore.

Il confronto tra queste, nuove, evidenze di ricerca e gli approcci prevalenti nelle politiche europee di formazione professionale, basate per lo più su modelli "tradizionali" di competenze, porta a problematizzare la questione dello sviluppo professionale continuo entro la complessità dei contesti scolastici e prescolastici contemporanei: la sicurezza circa il solido possesso di competenze professionali specialistiche e didattiche basterebbe di per sé a garantire la loro attivazione nei contesti scolastici e la qualificazione dei processi al loro interno? E la necessità di integrare nuove competenze, da quelle riflessive (Schön, 1993) a quelle cooperative (Ellerani, 2013), a composizione della profes-

sionalità docente, in che modo dialoga con la disponibilità di condizioni/ opportunità, anche organizzative, a supporto dello sviluppo professionale continuo?

2. Competenze vs. capacitazione?

La ricerca si propone di indagare la correlazione esistente tra l'attivazione dell'agency personale del docente, coinvolto nel processo di capacitazione delle competenze, e lo sviluppo professionale continuo, al fine di ridefinire le politiche di formazione professionale e delineare gli assetti organizzativi e istituzionali a supporto della professionalità docente. Nussbaum (2011) mette in luce come la disponibilità di opportunità e condizioni di realizzare realmente gli obiettivi ritenuti prioritari costituisca un fattore ineliminabile dello sviluppo personale ed umano: le risorse del soggetto si attiverebbero grazie al coinvolgimento e all'attivazione delle "dimensioni di conversione" (Nussbaum, 2011). Queste opportunità sono legate alla capacità di "dar forma all'azione" (Costa, 2012), o agency, al fine di perseguire gli obiettivi prescelti.

Ne consegue che:

1. Lo sviluppo personale e professionale risultano strettamente collegati;
2. Lo sviluppo non si basa solo su competenze pre-acquisite, come quelle tradizionalmente associate al profilo professionale dell'insegnante prescolastico (es., competenze tecniche di tipo "tradizionale"). Al contrario, risulterebbe più efficacemente correlato alle concrete opportunità realmente messe a disposizione di utilizzare queste competenze pre-acquisite, e di svilupparne altre;
3. Le opportunità di cui sopra si correlano alla libertà/ capacità di scegliere tra diverse opzioni di azione (agency) disponibili, e dalla libertà/ capacità di convertire in pratica la scelta effet-

tuata (Sen, 1999), raggiungendo obiettivi di funzionamento dall'alto valore esistenziale e ri-umanizzante (*functionings*), (Nussbaum, 2011).

3. Il dispositivo di ricerca

L'analisi dei modelli per competenze esistenti ha condotto all'elaborazione di un nuovo modello di competenze sulla professionalità degli insegnanti prescolastici al fine di sostenere la creazione di uno specifico questionario di autovalutazione, rivolto ad indagare e descrivere le competenze degli insegnanti nei contesti prescolastici (scuola dell'infanzia).

La mappatura delle competenze associate al profilo professionale dell'insegnante prescolare (EC, 2013, 2014, 2015; Peeters & Lazzari, 2011; Urban et al., 2011) ha avviato la costruzione di un nuovo modello strutturato su 6 aree di competenza e rispettive competenze (22 in totale). Queste aree consistono in competenze di: Gestione dei processi educativi con il bambino (REL); Relazione con le famiglie (FAM); Team working a livello di "team ristretto" (COL T.); Team-working plurilivello, all'interno dell'istituzione scolastica/ organizzazione (COL A.); Networking tra reti di scuole (NET); processi di governance con gli stakeholder locali (GOV). I quesiti proposti richiedevano agli insegnanti di interrogarsi circa le competenze possedute per ciascuna di queste aree, le competenze desiderate (in prospettiva futura), e i livelli di sviluppo effettivamente raggiunti (Tessaro, 2012), nonché i tipi di apprendimento coinvolti (formale- non formale- informale) e i contesti di loro formazione.

La rilevazione tramite questionari ha coinvolto circa 65 insegnanti provenienti da diversi servizi prescolari (scuola pubbliche; private; derivate dall'associazionismo spontaneo) in diverse regioni del nord e centro Italia.

4. Analisi dei dati parziali

Una prima lettura dei dati ha permesso di identificare le aree di competenza più critiche a composizione della professionalità prescolastica.

L'area di competenza del Networking (NET 1, 2, 3) presenti un'alta variabilità (valore di deviazione standard) nella valutazione che gli insegnanti fanno circa lo sviluppo delle loro competenze nelle seguenti aree di networking: *i.* cooperazione come “capacità di fare rete”; (Capacità di networking, NET 1) *ii.* capacità di sfruttare le opportunità della rete per “rafforzare ed espandere la professionalità”; (Competenze strategiche di Networking, NET 2) *iii.* capacità di sfruttare la rete al fine di “influenzare le decisioni politiche” (Competenze socio-relazionali e politiche di Networking, NET 3).

La messa a confronto tra competenze possedute e quelle ideali (quelle cioè che gli insegnanti giudicano desiderabili) nell'area di Governance, che si riferisce alla progettazione extracurricolare e alla collaborazione congiunta con gli stakeholder della comunità locale, ha messo in luce la valutazione generalmente positiva circa il loro esercizio pratico nei contesti professionali, che la prospettiva di un ulteriore, auspicabile, sviluppo futuro.

La competenza che emerge tuttavia come più critica dalle valutazioni degli insegnanti riguarda l'area di collaborazione e cooperazione del team ristretto (COL T. 2, team working), che si evince dalla distanza tra il livello di acquisizione ed esercizio della competenza stessa (competenza posseduta), e il suo grado di desiderabilità (competenza ideale).

Infine, nella fig. 1 si evidenzia come gli insegnanti tendano a giudicare in modo positivo il possesso di competenze di Governance e di Networking, a fronte della valutazione inferiore assegnata alle competenze di lavoro di gruppo (Team working).

Questo risultato suggerisce l'esistenza di una certa precarietà nelle competenze socio-relazionali ristrette di Team working: nonostante la tendenza a ritenere tali capacità desiderabili e sostanzialmente irrinunciabili a composizione della professionalità.

tà, gli insegnanti tenderebbero tuttavia a preferire il rapporto e la collaborazione con interlocutori professionalmente distanti (stakeholder della comunità locale), anziché con coloro con cui condividono la medesima professionalità e le responsabilità del ruolo e della funzione docente (collaborazione con insegnanti).

Queste evidenze aprono la strada ad interrogativi di diverso tipo, e ad approfondimenti di indagine qualitativa, miranti ad esplicitare dinamiche di relazione collaborativa e professionale, carichi di lavoro, nonché condizioni/opportunità quali dimensioni di conversione effettivamente messe a disposizione per lo sviluppo e la crescita professionale.

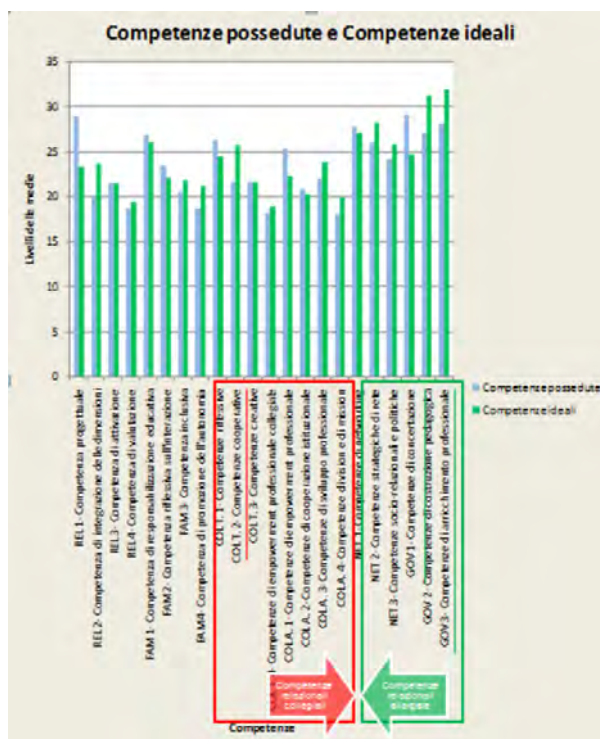


Fig. 1: Messa a confronto tra i livelli delle competenze possedute e quelle desiderate

5. Conclusioni

Il tema della qualificazione del lavoro cooperativo e delle comunità di pratica come apprendimento professionale continua a suscitare ampi dibattiti nella comunità scientifica internazionale (Hord, 1997; Wenger, 2006; Alessandrini, 2007).

L'indagine quantitativa ha evidenziato l'attuale pervasività dei contesti di apprendimento informali e della loro azione rimodulatrice e di ripensamento di quelli formali, come i contesti scolastici, e della qualità della loro organizzazione.

Lo sviluppo delle competenze cooperative (Ellerani, 2013) professionali di Team working comporta una revisione degli assetti organizzativi e gestionali del sistema scolastico, volti al sostegno e alla promozione dello sviluppo di competenze socio-relazionali da tradurre operativamente a più livelli di collaborazione e di interazione in comunità di apprendimento allargate e informali.

Diventa necessario, ad esempio:

- Ripensare l'ambiente scolastico secondo formule generative, in cui situare lo sforzo congiunto e sinergico di più professionalità educative per la co-costruzione di nuove competenze cooperative.
- Qualificare la figura del dirigente come promotore di nuovi modelli gestionali ed organizzativi, centrati sulla capacitazione delle condizioni/ opportunità di sviluppo professionale, a reale sostegno della cultura dell'autonomia.
- Definire una politica sistemica e sistematica di formazione professionale degli insegnanti fondata sull'integrazione di competenze tecnico-specialistiche e didattiche con altre di tipo strategico e comunicativo, relazionale, secondo una logica di apprendimento permanente.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (ed.) (2007). *Comunità di Pratica e Società della Conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alsop, R., Bertelsen, M.F., & Holland, J. (2006). *Empowerment in Practice. From Analysis to Implementation*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank.
- Costa, M. (2012). Agency formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, X, 2, 83-107, pp. 1- 3.
- Costa, M. (2015). Capacitare lo sviluppo professionale e organizzativo del sistema scolastico. *Pedagogia Oggi*, 2, 181-199, pp.1-3.
- EC- European Commission (2007). *Improving the quality of teacher education*. Bruxelles, 3.8.2007 COM(2007). SEC(2007) 931; SEC(2007)933, p.1.
- EC- European Commission/ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency /Eurydice/ Eurostat (2014), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*, 2014 Edition, Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg, Publications Office of the European Union, pp.1-3.
- EC- European Commission/ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency /Eurydice/ Eurostat (2015), *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies*, Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg, Publications Office of the European Union, p.1.
- EC- European Commission/ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency/ Eurydice/ Eurostat (2013), *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*, 2013 Edition, Eurydice and Eurostat Report, Luxembourg, Publications Office of the European Union, pp.1-3.
- Ellerani, P. (2013). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach. *Formazione & Insegnamento*, XI, 4, 17-31, pp.1-3-5.
- Hord, S.M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX, Southwest Educational Development Laborator, pp.1-5.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale. In M. Baldacci, F. Frabboni, & U. Margiotta (Eds.),

- Longlife/Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione* pp.1-3). Milano: Mondadori.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human development Approach*. London: The belknap Press of Harvard University Press, pp.1-3.
- OECD- Organisation for Economic Co-Operation and Development (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from TALIS*, Paris, OECD Publishing, pp.1-2.
- OECD- Organisation for Economic Co-Operation and Development (2013). *Education at a Glance 2013. OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing, pp.1-2.
- Peeters, J., & Lazzari, A. (2011). *Quali competenze per i professionisti della prima infanzia? Le prospettive europee per l'innovazione e la formazione delle competenze nel lavoro educativo con la prima infanzia*. Crisi Economia e Creatività Educativa: l'Innovazione inizia dal Nido. Esperienze Nazionali ed Europee a confronto, IUSVE Psychologie de l'Education, 1, Giacomini- Ottolini, 14-27, pp.1-3.
- Schön, D. (1993). *The Reflective Practioner: How Professionals Think In Action*. London: Temple Smith.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Tessaro, F. (2012). Lo sviluppo della competenza: Indicatori e processi per un modello di valutazione. *Formazione & Insegnamento*, 1, 105-119, p. 3.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *CoRe Final Report. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. A study for the European Commission Directorate- General for Education and Culture, EAC 14/2009, University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies, London and Ghent, pp.1-2-3.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina, (ed. or.: *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998), pp.1-5.

**Sezione 3: Valutazione dei processi di valutazione
e di autovalutazione delle istituzioni educative**

III.1

**Analisi dei bisogni formativi degli insegnanti
nel campo della valutazione.**

**Triangolazione di dati sulle convinzioni e le pratiche
dei docenti di matematica e le percezioni dei loro studenti**

**Analysis of teacher training needs
in the field of assessment.**

**Triangulation of data on the beliefs and practices
of mathematics teachers and the perceptions of their students**

Federica Ferretti, Giorgio Bolondi

Libera Università di Bolzano

Ira Vannini, Andrea Ciani

Università di Bologna

abstract

Il contributo raccoglie alcuni tra i principali risultati del Progetto internazionale FAMT&L sul formative assessment in matematica. L'obiettivo principale del progetto è stato quello di promuovere l'uso del formative assessment come possibilità di miglioramento delle prassi valutative degli insegnanti di matematica della scuola secondaria e dei risultati di apprendimento degli studenti. Tale obiettivo è stato perseguito attraverso un disegno di ricerca complesso che ha previsto una fase iniziale di conduzione di alcune indagini osservative finalizzate a conoscere – attraverso analisi di atteggiamenti e dichiarazioni – i bisogni formativi degli insegnanti di matematica di un campione intenzionale di scuole in ciascuno dei 5 paesi coinvolti. In questo contributo vengono presentati i risultati italiani relativi a questa fase iniziale del progetto: attraverso una triangolazione delle informazioni raccolte nelle indagini, sono stati analizzati gli atteggiamenti valutativi e le dichiarazioni degli insegnanti insieme a quelli degli studenti, con lo scopo di individuare bisogni formativi impliciti dei docenti coinvolti. Alle indagini tramite questionario è stata inoltre unita un'analisi delle pratiche dei docenti tramite procedure di videoanalisi.

The article presents some of the main results of the FAMT&L International Project on formative assessment in mathematics. The main objective of the project was to promote the use of formative assessment as a possibility to improve assessment practices of secondary school mathematics teachers and student learning outcomes. This objective has been pursued through a research design that has involved an initial phase of analysis of teachers' needs. Through a triangulation of the information collected in the surveys, assessment beliefs and declarations of teachers were analyzed together with those of their students, in order to identify the implicit teachers' training needs. In addition to the questionnaire surveys, an analysis of teachers' practices was carried out using video analysis procedures.

Parole chiave: Formative Assessment in matematica; Convincioni degli insegnanti; Pratiche valutative degli insegnanti; Bisogni formativi; Percezioni degli studenti; Triangolazione di dati

Keywords: Formative Assessment in Mathematics; Teachers' beliefs; Teachers' assessment practices; Training needs; Students' perceptions; Triangulation of data

1. Introduzione

In questo contributo¹ presentiamo solo una piccola parte dei risultati di una ricerca (Ferretti, Chrysanthou, & Vannini, 2018) condotta all'interno di un progetto europeo LLP-Comenius FAMT&L (Formative Assessment *for* Mathematics Teaching and Learning), iniziato nel 2014 e i cui risultati hanno dato avvio a ulteriori direzioni di sviluppo tuttora in corso. Le Università coinvolte nel progetto sono l'Alma Mater Studiorum, Università di Bologna (Italia); il Dipartimento di Formazione e Apprendimento – SUPSI di Locarno (Svizzera); l'Université de Cergy-Pontoise (Francia); l'University of Cyprus (Cipro); Inholland University of Applied Sciences (Olanda). I ricercatori coinvolti sono tutti esperti di metodologie didattiche e valutazione e di matematica e didattica della matematica.

Fin dall'inizio del progetto sono state coinvolte diverse scuole associate (4 scuole italiane); in particolare sono stati coinvolti docenti di matematica della scuola secondaria di primo grado e del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado (alievi della fascia d'età 11-16 anni).

Il principale obiettivo del progetto era, in ultima istanza, quello di progettare, realizzare e monitorare una specifica metodologia per la formazione degli insegnanti basata su strumenti e procedure di videoanalisi (e relativi strumenti di supporto alla riflessività) utili a promuovere conoscenze, atteggiamenti e pratiche di *formative assessment*², quale reale opportunità per la

1 Il contributo è stato progettato e revisionato in ogni sua parte da tutti i quattro autori; in particolare: Federica Ferretti ha scritto i paragrafi 1, 1.1 e 4; Andrea Ciani il paragrafo 2; Ira Vannini i paragrafi 3 e 5.

2 Si preferisce qui utilizzare il termine “formative assessment” e non “valutazione formativa” in quanto, in lingua italiana, il concetto di “formativo” non rende effettivamente il senso di “formative” in lingua anglofona: quest'ultimo infatti rimanda specificamente ad una valutazione che *analizza e ricostruisce* il percorso di insegnamento-apprendimento, in linea con tutto il dibattito internazionale sul tema.

qualità e, insieme, l'equità nei risultati di apprendimento in matematica.

1.1 *Le fasi del progetto e gli obiettivi di ricerca*

Il progetto nel suo complesso si è sviluppato attraverso diverse fasi:

- *Analisi dei bisogni formativi degli insegnanti.* Si tratta di una fase di ricerca osservativa iniziale che ha consentito un'analisi delle convinzioni e delle dichiarazioni degli insegnanti di matematica e degli studenti della fascia d'età 11-16, relativamente al *formative assessment* e alle pratiche inerenti ad esso.
- *Analisi delle pratiche valutative degli insegnanti-predisposizione di strumenti di analisi.* In questa fase sono stati elaborati e validati specifici strumenti per l'osservazione sistematica delle pratiche valutative dei docenti di matematica attraverso la videoanalisi.
- *Analisi delle pratiche-costruzione di un web repository.* In questa fase sono state condotte videoriprese sulle pratiche valutative in classe e sono state effettuate le relative analisi attraverso una specifica piattaforma per la videoanalisi. È stato inoltre predisposto uno specifico repository per l'archiviazione di video e materiali utilizzabili durante la formazione degli insegnanti.
- *Progettazione di una metodologia per la formazione degli insegnanti-studio pilota.* È stato elaborato – in quest'ultima fase che ha dato poi avvio ad ulteriori percorsi di sperimentazione nel campo della videoanalisi per lo sviluppo della professionalità docente (Bolondi & Ferretti, 2018) – un insieme di procedure e di strumenti (in presenza e a distanza), utili a modificare e migliorare in modo significativo le convinzioni e le prassi di valutazione degli insegnanti di matematica, avvicinandole al *formative assessment* (Black, & Wiliam, 1998; Co-

wie, & Bell, 1999; Looney, 2005; 2011; Bennett, & Randy Elliot, 2011; Wiliam, 2011; Greenstein, 2016).

A partire dal quadro teorico di riferimento del progetto (Ciani, Ferretti, Vannini, 2018), nei paragrafi che seguono vengono presentate alcune analisi di dati condotte specificamente nella fase iniziale di rilevazione dei bisogni formativi dei docenti, attraverso la rilevazione di dichiarazioni e convinzioni di insegnanti e studenti e l'osservazione delle pratiche valutative dei docenti tramite videoanalisi.

2. Il quadro teorico di riferimento

Il costrutto principale da cui nasce la ricerca è quello di *formative assessment*, inteso come valutazione *per* l'apprendimento (Weeden, Winter, & Broadfoot, 2002; Allal, & Laveault, 2009), che si manifesta attraverso un uso diagnostico-formativo della valutazione all'interno di un insieme di procedure formali e informali messe in pratica dagli insegnanti durante il processo di insegnamento-apprendimento in classe, capace di orientare le loro pratiche di misurazione degli apprendimenti e di restituzione di un feedback verso la promozione di buone conoscenze e abilità da parte degli studenti, nel modo più equo possibile. Una pratica valutativa di tal genere presuppone un'abitudine dell'insegnante a utilizzare un pensiero analitico, diagnostico, capace di focalizzarsi sull'errore dello studente, di permanere su di esso insieme all'allievo, considerandolo come una risorsa fondamentale per ricostruire e migliorare il processo di insegnamento-apprendimento. Si tratta di un modo di valutare che tiene costantemente in considerazione sia gli apprendimenti (conoscenze, abilità) che lo studente sta acquisendo, sia le strategie meta-cognitive che sta mettendo in atto, così da identificare le risposte didattiche più opportune in funzione di bisogni dello studente, differenziando i tempi e le metodologie didattiche da utilizzare.

Le strategie di *formative assessment* consentono dunque di analizzare le specifiche situazioni di apprendimento e forniscono informazioni per poter assumere decisioni coerenti ed efficaci. Come si è detto, tale tipo di valutazione si concentra sugli “errori” dello studente (e dell’insegnante), considerandoli come la principale risorsa che consente di ri-progettare il percorso didattico. Tecniche e pratiche di *formative assessment* si connettono così ad un’alta professionalità dell’insegnante, che deve mettere in atto una continua attenzione valutativa durante il processo didattico, alla pari di un allenatore sportivo durante l’allenamento di un’atleta o di una squadra (Bennet, 2010; 2015); egli propone agli studenti attività e compiti (per mettere alla prova le loro abilità), individua e corregge subitaneamente gli errori, li discute con gli studenti, comprende necessità specifiche e fornisce feedback formativi utili a motivare gli allievi e a sollecitare la messa in campo di ulteriori risorse cognitive e metacognitive. Nella figura 1 viene riportato il costrutto di *formative assessment* così come è stato condiviso all’interno del gruppo internazionale Famt&cl.

The Formative Assessment is connected with a concept of learning according to which all students are able to acquire, at adequate level, the basic skills of a discipline. The learning passes through the use of teaching methodologies which can respond effectively to different learning time for each student, their different learning styles, their zones of proximal development.

The FA classroom is an assessment FOR teaching and learning; it:

- *Is part of the teaching-learning process and regulates it;*
- *Identify, in an analytical way, the strengths and weaknesses of student’s learning, in order to allow teachers to reflect on and may modify their own practices;*
- *Allows in a form of formative feedback to establish a dialogue between teacher and student and to design educational interventions aimed to the recovery;*

- *Promote and foster the learning of all students through differentiated teaching that ensures each student different rhythms and different teaching and learning strategies;*
- *Involves the student in the analysis of own errors / weaknesses and own ability to promote self- and peer-assessment and active participation in the teaching-learning process.*

Fig. 1. FAMT&L- Comenius Project 2014-2016
(Ferretti, Chrysanthou, Vannini, 2018)

In un tale quadro di riferimento, diviene di grande rilievo conoscere le concezioni e le pratiche degli insegnanti, per promuovere il cambiamento e sviluppare la professionalità docente. A tale proposito, l'interesse si sposta sugli studi inerenti il *Teacher Change* (Floden, 2002; Richardson, & Placier, 2002). Una delle maggiori questioni in quest'ambito della letteratura è se i cambiamenti negli atteggiamenti precedono o seguono i cambiamenti nelle prassi. Oppure se, di fatto, le convinzioni e le prassi sono tra loro interagenti e sinergiche (Goffman, 1973; Peterman, 1993). Come da tempo hanno messo in evidenza Chin e Benne (1969):

- da un lato vi sono prospettive (approcci empirico-razionali) che pongono l'accento sull'importanza di partire dal mostrare agli insegnanti che esistono prassi efficaci e da qui promuovere nuove consapevolezze nei docenti e dunque nuove convinzioni;
- dall'altro lato vi sono approcci (normativo-rieducativi) che puntano dapprima ad esplicitare norme e valori socio-culturali e pedagogici al fine di sollecitare la riflessione collegiale dei docenti e orientare poi le loro convinzioni e scelte d'azione nei contesti scolastici.

Al di là di poter risolvere questa importante questione, ciò che risulta fondamentale è indagare sia le convinzioni sia le pra-

tiche degli insegnanti, così da poter orientarne consapevolmente il cambiamento. Studiare poi le coerenze (o incoerenze) esistenti tra le convinzioni e le pratiche degli insegnanti può aiutare a evidenziare punti critici e punti di forza delle sinergie che si possono instaurare tra essi e, ancor prima, a mettere in risalto le dissonanze e interpretare così probabili bisogni formativi impliciti e necessità di formazione e di cambiamento.

3. Gli interrogativi e l'analisi incrociata dei dati

Come si è detto, la fase di analisi dei bisogni formativi degli insegnanti coinvolti nel progetto è stata condotta utilizzando i dati provenienti da diverse indagini:

- un'indagine tramite questionario sulle convinzioni e le dichiarazioni di pratiche valutative degli insegnanti (58 insegnanti delle 4 scuole);
- un'indagine tramite questionario sulle convinzioni e le dichiarazioni di un campione di 460 studenti (delle stesse scuole) in merito alle pratiche dei loro insegnanti,
- una osservazione sistematica di 57 videosequenze filmate sulle pratiche valutative di 7 insegnanti (dichiaratisi disponibili ad una esperienza con la videoanalisi).

Tutti i gruppi di soggetti sono stati individuati con campionamenti intenzionali, nello specifico – all'interno delle scuole coinvolte – sono stati rilevati i dati su insegnanti e studenti disponibili a partecipare all'indagine.

Le domande di ricerca che ci si è posti nell'analisi di questi dati (provenienti da diverse rilevazioni) sono state le seguenti:

- Quali sono le convinzioni degli insegnanti del campione sulle funzioni della valutazione in classe e le loro dichiarazioni sulle pratiche valutative?

- Quali sono le loro pratiche di valutazione (dichiarata come “formativa”) in classe e quanto sono coerenti con il costrutto teorico di *formative assessment*?
- Quale coerenza esiste tra quanto pensano e dichiarano gli insegnanti e quanto dichiarano gli studenti?
- Quale coerenza esiste tra le convinzioni e le dichiarazioni degli insegnanti e le loro effettive pratiche di *formative assessment*?

Dal punto di vista dell’effettivo svolgimento delle diverse indagini, si è proceduto secondo le fasi elencate nella Figura 2.

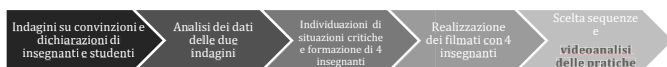


Fig. 2. Il percorso di analisi dei bisogni degli insegnanti

Il percorso è iniziato con la somministrazione e l’analisi dei questionari FAMT&L in cui si sono indagate convinzioni e dichiarazioni degli insegnanti e le convinzioni dei loro allievi. Fin dall’analisi incrociata dei risultati delle due indagini sono emersi punti di criticità: in particolare forti incoerenze tra quanto pensato e dichiarato dagli insegnanti e le visioni che invece emergevano dagli studenti.

Nel campione degli insegnanti sono stati individuati 7 insegnanti che si sono dichiarati disponibili a farsi coinvolgere direttamente nel Progetto e a fare l’esperienza della videoanalisi sulle loro pratiche valutative. Dopo aver verificato che le concezioni e le dichiarazioni di questo sottogruppo di insegnanti risultavano del tutto coerenti rispetto a quelle della media del più ampio campione di insegnanti intervistati, si è proceduto con alcuni incontri di formazione a loro direttamente rivolti, sull’uso in classe del *formative assessment*. Durante la formazione sono stati analizzati il costrutto teorico del *formative assessment* fino all’analisi di tecniche e pratiche di una valutazione in classe che possa pro-

muovere realmente l'apprendimento degli studenti. Questi 7 insegnanti hanno infine scelto di realizzare situazioni di valutazione in classe cui loro attribuivano una funzione formativa. Le situazioni sono state videoriprese e sono stati realizzati i filmati da cui sono state estrapolate delle micro-sequenze significative, della durata massima di qualche minuto (da 3 a 7 minuti). Queste sequenze sono state poi analizzate attraverso una griglia di osservazione sistematica validata dal gruppo di ricerca internazionale FAMT&L (Lovece, & Vannini, 2018).

Il questionario rivolto agli insegnanti era orientato a indagare convinzioni e dichiarazioni di insegnanti di matematica in merito alla valutazione e, in particolare, al *formative assessment*. Le macro-aree del questionario erano le seguenti:

- quali sono gli scopi e le funzioni del *formative assessment* in classe;
- quali sono gli strumenti e le tecniche di *formative assessment* in matematica efficaci e quali vengono proposti in classe;
- come vengono abitualmente utilizzati in classe i risultati delle valutazioni;
- quali tematiche sarebbe necessario e utile sviluppare in una formazione specifica rivolta agli insegnanti.

Il questionario era composto da 12 batterie di item. Le convinzioni degli insegnanti sono state rilevate tramite tecnica Likert; mentre le dichiarazioni sulle pratiche sono state rilevate tramite domande con risposte a scale di “frequenza d’uso” (molto, spesso, poco, per niente).

Il questionario rivolto agli studenti rilevava giudizi e dichiarazioni degli allievi in merito alle pratiche valutative dei loro insegnanti di matematica. Le macro-aree del questionario erano:

- quali pratiche di valutazione si ritengono importanti e quali vengono effettivamente usate in classe;

- in che modo e in che misura vengono coinvolti gli allievi nella valutazione;
- in che modo e in che misura vengono condivisi i criteri di valutazione da parte degli insegnanti di matematica;
- che tipo di risultati e benefici gli allievi traggono dalla valutazione;
- come vengono utilizzati gli errori in matematica da parte degli insegnanti e degli allievi.

Il questionario era composto da 6 batterie di domande che chiedevano di scegliere da un elenco di opzioni relative a pratiche in classe o di esprimere la frequenza con cui si verifica una situazione (mai, raramente, qualche volta oppure spesso). Vi erano poi alcuni item di atteggiamento, nei quali lo studente era chiamato a dichiarare l'accordo per serie di affermazioni.

La griglia di videoanalisi delle sequenze sulle pratiche di *formative assessment* in classe, in linea con il quadro teorico condiviso, è costituita da indicatori di buone pratiche valutative degli insegnanti di matematica, suddivisi all'interno delle seguenti aree:

- le situazioni di classe e le tempistiche in cui si svolge la valutazione,
- le conoscenze e le abilità matematiche coinvolte,
- le fasi di *formative assessment* (come si condividono obiettivi e criteri, come si somministra, come si usano prove orali, come si correggono le prove),
- l'uso formativo dell'errore in matematica,
- l'utilizzo del feedback formativo.

4. Alcuni risultati

Vengono qui riportati alcuni dei principali risultati delle analisi incrociate sui dati raccolti tramite questionari e analisi dei video. Ciascuno dei risultati descritti concerne una specifica pratica va-

lutativa ritenuta rilevante e coerente con il costrutto di *formative assessment* presentato precedentemente; per ciascuna pratica sono state selezionate le domande dei due Questionari più coerenti e i dati sono stati tra loro confrontati. In questo modo, su uno stesso “oggetto” di studio vi è stata una triangolazione a partire dalle diverse informazioni disponibili.

Per quanto concerne la capacità dell’insegnante di condividere i criteri di valutazione con i propri allievi, sul totale delle relative situazioni video analizzate, troviamo solo il 19,8% di indicatori di comportamento coerenti³, ciò significa che, per le situazioni video dove l’insegnante avrebbe dovuto condividere i criteri di valutazione con gli allievi (27), solo in 1 caso su 5 sono stati rilevati indicatori di qualità. Ciò avviene allo stesso modo sia nei casi d’uso di prove scritte (lievissimamente più alta qui la frequenza di indicatori di qualità) sia nell’uso di prove orali. Tutto ciò si pone in contrasto con quanto dichiarato dagli insegnanti nel questionario a proposito di questo tema, in quanto il 98,3% si rivela completamente d’accordo o perlopiù d’accordo sull’importanza di una *condivisione con gli allievi degli obiettivi di apprendimento in matematica che si dovranno raggiungere*. Gli studenti stessi ne riconoscono l’importanza: il 76,9% di essi dichiara di *impegnarsi di più quando l’insegnante spiega come si deve lavorare e che cosa ci si aspetta da loro*. Circa la metà degli studenti, tuttavia, dichiara di *essere coinvolto solo qualche volta nella condivisione dei criteri di valutazione* (47,6%).

Analizzando le convinzioni degli insegnanti sugli strumenti e le tecniche del *formative assessment*, troviamo un grado di accordo molto elevato rispetto all’importanza di alcuni strumenti per verificare l’apprendimento in matematica, quali lo *svolgimento di*

- 3 Nella griglia di osservazione FAMT&L, per ogni fase di *formative assessment* sono presenti batterie di indicatori ritenuti indicatori positivi o, meglio “di qualità”. Per indicatori “coerenti” si intende quindi la percentuale di presenza di questi indicatori nelle video-sequenze analizzate relative alle medesime situazioni.

esercizi o problemi (100%), *l'analisi e risoluzioni di casi complessi* (93,1%), *l'osservazione in classe non sistematica* (69%), *l'osservazione in classe strutturata* (84,5%), *i colloqui orali* (93,1%). Nonostante ciò, anche in questo ambito troviamo forti incoerenze tra dichiarazioni teoriche e pratiche. Analizzando ad esempio i soli dati emersi dal Questionario studenti (si veda figura 3), emergono differenze rilevanti tra le percentuali di importanza attribuite dagli studenti alle diverse procedure di valutazione in matematica e l'utilizzo che gli studenti stessi dichiarano da parte dei docenti. Come già analizzato in Ferretti e Lovece (2015), si può notare quanto *compiti a casa*, *test con problemi in cui si chiede lo svolgimento*, *test con esercizi in cui si chiede solo il risultato* e *colloqui (o interrogazioni?) orali* siano strumenti particolarmente utilizzati da parte dei docenti, ma la cui importanza non viene altrettanto riconosciuta dagli studenti. Pratiche meno diffuse nelle prassi scolastiche – come la costruzione di un *portfolio dello studente*, la *presentazione di relazioni su ricerche e lavori personali*, lo *svolgimento di progetti di lavoro su situazioni concrete*, le *attività di gruppo* e lo *svolgimento di test a risposta multipla* – sono al tempo stesso dichiarate come poco utilizzate, ma ritenute importanti dagli studenti. Altro fattore rilevante è la distanza tra il basso utilizzo da parte dei docenti (che gli studenti percepiscono) e l'elevata importanza assegnata dagli studenti all'*autovalutazione*, alla *valutazione reciproca tra compagni* e all'*osservazione della partecipazione degli studenti in classe*. Questi dati, in linea con una quasi totale assenza di pratiche di *peer-* e *self-assessment* rilevate nell'analisi dei video, evidenziano gravi lacune nelle competenze valutative degli insegnanti del Progetto, che appaiono quasi condannati a reiterare pratiche valutative abitudinarie (e spesso dedicate soltanto a verificare abilità di applicazione di regole da parte degli studenti), come esercizi in classe e compiti a casa, piuttosto che sperimentarsi nell'uso di altre tipologie di prove maggiormente apprezzabili anche da parte degli studenti.

Sezione 3

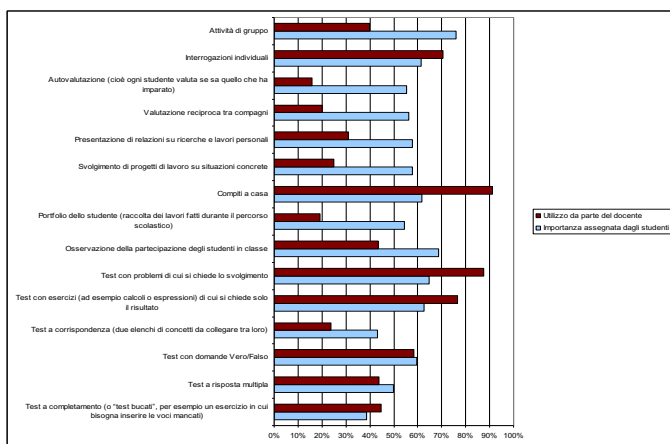


Fig. 3. Strumenti di *formative assessment* – Utilizzo docenti/percezione studenti

Un altro risultato interessante è inerente all'uso di feedback formativi. I docenti, nel Questionario a loro dedicato, dichiarano di essere aperti agli aspetti formativi della valutazione e sembrano avere chiarezza sulla necessità di essere analitici e affidabili quando correggono prove. Troviamo infatti un forte accordo per le affermazioni secondo cui nel *formative assessment* l'insegnante dovrebbe: *Identificare i punti di forza e di debolezza degli apprendimenti degli studenti in matematica* (97,2%) e *Dare feedback analitici sugli errori* (100%). Tuttavia, se andiamo a confrontare questi dati con i risultati delle videoanalisi, emerge che – per quanto concerne la pratica del *Restituire correzioni analitiche agli allievi e fornire un feedback formativo* – nelle situazioni video analizzate abbiamo solo il 17,3% di comportamenti coerenti nella *restituzione di prove scritte* e nella *restituzione di prove orali*. Se osserviamo poi i risultati del Questionario studenti, notiamo che il 34,6% degli allievi dichiara che *Nella correzione dei compiti, l'insegnante non fa commenti che spieghino che cosa hanno fatto*

di corretto e che cosa hanno sbagliato, mentre quasi l'80% degli studenti dichiara che gli *Insegnanti si limitano a specificare il voto, anche quando la correzione degli errori li aiuterebbe a capire meglio i concetti di matematica*. Meno della metà poi degli studenti, il 47,1%, dichiara che *l'insegnante usa gli errori e gli interessi degli studenti per pianificare la lezione successiva*. Per quanto riguarda le cause delle difficoltà e degli errori in matematica, gli insegnanti le attribuiscono prevalentemente a cause legate agli allievi. Più del 90% di docenti le attribuisce al *Metodo con cui gli studenti studiano e si preparano* e alla *Confusione rispetto al modello mentale necessario da utilizzare per lo svolgimento del compito*. L'88% attribuisce le cause principalmente allo *Studio incompleto* o a *Modalità di studio errate*, mentre quasi l'80% degli studenti attribuisce le cause delle difficoltà e degli errori in matematica al *Modo inappropriato di insegnare* del proprio docente.

5. Alcune riflessioni

In questo breve articolo sono stati analizzati solo alcuni tra i risultati emersi dalle indagini della ricerca FAMT&L che hanno portato a individuare i principali bisogni formativi degli insegnanti di matematica delle scuole coinvolte nel Progetto. Ciò che emerge dalla triangolazione dei dati sono soprattutto elementi di forte incoerenza tra quanto gli insegnanti dichiarano come accordo di principio e ciò che effettivamente fanno in aula. La voce degli studenti è emblematica in questo caso: molti atteggiamenti di accordo dei docenti per il *formative assessment* (l'uso di varie tipologie di prove, anche non tradizionali; la condivisione di criteri con gli studenti, la correzione analitica degli errori e l'uso del feedback formativo) non sono poi percepiti dagli studenti come tali nei loro vissuti in classe. L'analisi infine delle pratiche di alcuni di questi insegnanti – che avevano avuto la possibilità di un primo percorso di formazione alla valutazione con funzione diagnostica e formativa – evidenziano la grande diffi-

coltà dei docenti a modificare le loro abitudini in classe e a sperimentarsi in situazioni di reale *formative assessment*. Ovviamente tutto questo ha condotto il gruppo di ricerca a riflettere attentamente sia su quali fossero i temi importanti dei bisogni formativi degli insegnanti, sia (soprattutto) su quali avrebbero dovuto essere le modalità di formazione da rivolgere ad essi. La domanda che ci si è posti è stata infatti relativa a quali potevano essere delle metodologie formative efficaci, non solo a modificare conoscenze o, ancor meglio, atteggiamenti; ma anche a influire sul cambiamento delle pratiche.

Le tecniche della videoanalisi, opportunamente guidata da procedure di *noticing* e di supporto all'uso di un pensiero riflessivo, hanno finora costituito una ipotesi operativa molto interessante da continuare a sperimentare.

Riferimenti bibliografici

- Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for learning. Evaluation-soutien d'apprentissage. *Mésure et Evaluation en Education*, 32 (2), pp. 99-104.
- Bennet, R.E. (2010). Cognitively based assessment of, for, and as learning. A preliminary theory of action for summative and formative assessment. *Measurement; Interdisciplinary Research and Perspectives*, 8, pp. 70-91.
- Bennet, R.E. (2015). The changing nature of educational assessment, *Review of Research in Education*, AERA, 39, pp. 370-407.
- Bennett, R. E.(2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18 (1), pp. 5-25.
- Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, pp. 7-74.
- Bolondi, G., & Ferretti, F. (2018). Teacher training through the videoanalysis: a model for five pilot courses. Mathematics Teachers Changes in FA: monitoring of the pilot courses. In F. Ferretti, P.M. Chrysanthou, I. Vannini (Eds.) , *Formative Assessment for mathematics teaching and learning. Teacher Professional Development Research by Videanalysis Methodologies* (pp. 118-128). Roma: FrancoAngeli.

- Chin, R., & Benne, K. D. (1969). *General strategies for effecting changes in human systems* (pp. 22-45). Human Relations Center, Boston University.
- Ciani, A., Ferretti, F., & Vannini, I. (2018). Why formative assessment in Mathematics? In F. Ferretti, P.M. Chrysanthou, I. Vannini (Eds.), *Formative Assessment for mathematics teaching and learning. Teacher Professional Development Research by Videanalysis Methodologies* (pp. 25-34) Milano: FrancoAngeli.
- Cowie, B., & Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 6 (1), pp. 32-42.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Ferretti, F., & Lovece, S. (2015). La valutazione formativa per la didattica della matematica nell'ambito del progetto FAMT&L. Le concezioni degli studenti di scuola media nei confronti degli strumenti di verifica utilizzati in classe, *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 10(2), pp. 39-68.
- Ferretti, F., Chrysanthou, P. M., & Vannini, I. (Eds.) (2018). *Formative Assessment for mathematics teaching and learning. Teacher Professional Development Research by Videanalysis Methodologies*. Milano: FrancoAngeli.
- Floden, R.E. (2002). Research on effects of teaching: a continuing model for research on teaching. In V. Richardson (Ed.), *Handbook on research on teaching* (4th ed.) (pp. 3-16). Washington: AERA.
- Goffman, E. (1963). *Behavior in public places: notes on the social organization of gatherings*. New York: Free Press of Glencoe.
- Greenstein, L. (2016). *What Teachers really need to know about formative assessment* (trad. it. *La valutazione formativa*. Novara: De Agostini).
- Looney, J. (Ed.) (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classroom*. Paris: OECD.
- Looney, J.W. (2011). *Integrating formative and summative assessment: progress toward a seamless system?*. OECD Education Working Papers, n. 58, OECD Publishing.
- Lovece, S. & Vannini, I. (2018). From beliefs to practices: the video-analysis methodologies to observe the formative assessment in classroom. In F. Ferretti, P.M. Chrysanthou, I. Vannini (Eds.), *For-*

- mative Assessment for mathematics teaching and learning. Teacher Professional Development Research by Videanalysis Methodologies* (pp. 96-117). Milano: Franco Angeli.
- Peterman, F. P. (1993). Staff development and the process of changing: A teacher's emerging constructivist beliefs about learning and teaching. *The practice of constructivism in science education*, pp. 227-245.
- Richardson, V., & Placier, P. (2002). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching (4th ed.)* (pp. 905-947). Washington, DC: AERA.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (2002). *Assessment. What's in it for schools*. London: Routledge. (Trad. it. V. Scalera, *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*, Trento, Erickson, 2009).
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.

III.2

Il peer mentoring come forma di didattica universitaria senza voto

Peer mentoring as a form of academic teaching without grades

Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar

Università degli Studi di Roma La Sapienza

abstract

Obiettivo del contributo è offrire un contributo alla riflessione sul tema del *peer mentoring* all'università come strategia didattica con particolare attenzione agli aspetti di valutazione e autovalutazione in essa implicati. La transizione dalla scuola secondaria superiore all'università rappresenta un passaggio complesso per gli studenti che si ritrovano a confrontarsi con un contesto e una varietà di richieste spesso molto diverse rispetto alla precedente esperienza scolastica: un nuovo metodo di studio, diverse forme di valutazione, una diversa organizzazione di tempi e di spazi, l'esigenza di sviluppare una autonoma abilità di pianificazione, la necessità di accrescere il senso di responsabilità, di autoregolazione e di autocontrollo (De Beni, Moè, & Rizzato, 2003; Cantwell, & Scevak, 2004). Questo periodo critico è considerato, senza sottovalutare la complessità del fenomeno e dei fattori che concorrono a determinarlo, una delle chiavi interpretative della dispersione universitaria (Burgalassi et alii, 2016; Moretti, Burgalassi, & Giuliani, 2017; Zago, Giraldo, & Clerici, 2014).

La figura del mentore, inteso nella accezione di pari che in questo specifico contesto accoglie i colleghi meno esperti sostenendoli in un momento delicato qual è quello dell'ingresso, ha una funzione che raccorda quelle di accoglienza, orientamento e sostegno allo studio. In questo processo il mentore è investito di una forte responsabilità, che incoraggia la sua crescita personale e che, al contempo, gli richiede la chiara assunzione di un ruolo in un quadro di autoconsapevolezza e di engagement pedagogico, nell'accezione di coinvolgimento attivo che favorisce tutti i soggetti in gioco.

Nel contesto universitario, dunque, il peer mentoring appare come uno strumento didattico a supporto del percorso accademico e personale degli studenti. Il caso delle esercitazioni di ricerca dei corsi di laurea pedagogici della "Sapienza" sembra confermare questa idea. Nel contesto delle esercitazioni di ricerca e delle attività che le matricole svolgono anche con l'aiuto e certamente attraverso la mediazione dei mentori, il processo valutativo è un processo di valutazione negoziata che prevede l'attiva partecipazione di tutti gli attori. Altrimenti detto, si tratta di una valutazione riflessiva e critica che coinvolge in modo attivo gli studenti favorendo, anche sotto questo aspetto, un processo di responsabilizzazione. Dai Focus group condotti dalle autrici con i mentori impegnati nelle esercitazioni emergono punti di forza e criticità di tale processo valutativo.

The aim of this paper is to contribute to the analysis of peer mentoring – intended as a teaching strategy – in the academic context with special attention paid to the relevant assessment and self-assessment aspects. The transition from the upper secondary school to the university is particularly complex for the students, who must face a new context and must meet several requirements often very different from the previous experience: a new study method, different assessment forms, a different organization of the times and spaces, the need to acquire autonomous planning skills and to focus on responsibility, self-regulation and self-control (De Beni, Moè, & Rizzato, 2003; Cantwell, & Scevak, 2004.) While not for one minute underestimating the complexity of this phenomenon as well as of the relating factors, this crucial period is regarded as one of the key aspects underlying the early university leaving phenomenon (Burgalassi et alii, 2016; Moretti, Burgalassi, & Giuliani, 2017; Zago, Giraldi, & Clerici, 2014).

The mentor – intended as a peer who, in this specific context, welcomes his/her less experienced colleagues, supporting them upon their admission – plays a role that combines reception, orientation and support for the study. Within this framework, the mentor bears a huge responsibility, which promotes his/her personal growth and, at the same time, requires his/her contribution to self-awareness, pedagogical engagement and active involvement which includes all the subjects concerned. Therefore, in the academic context, peer mentoring acts as an educational tool which supports the academic and personal

path. The research exercises included in the Pedagogy degree courses at The Sapienza University of Rome confirm this assumption. With reference to these research exercises and the activities carried out by the first-year students under the supervision and with the mediation of the mentors, the assessment process is a negotiation which relies on the active participation of all the parties concerned. In other words, it is a reflexive and critical assessment that actively involves students, thus increasing their responsibility and empowerment. The Focus Groups conducted by the authors of this paper with the mentors involved in the exercises highlight the strengths and criticalities of this assessment process.

Parole chiave: Didattica universitaria, *peer mentoring*, orientamento universitario, transizione scuola-università, valutazione e autovalutazione

Keywords: Academic teaching, peer mentoring, university orientation, school-university transition, assessment and self-assessment.

1. Introduzione

Il contributo ha l'obiettivo di offrire uno spunto di riflessione sulla strategia didattica del *peer mentoring* in contesto universitario, con un focus specifico sugli aspetti relativi ai processi di valutazione e di autovalutazione che tale strategia implica. In particolare, si fa riferimento all'esperienza del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (SEF) della Sapienza che prevede, nel percorso formativo, per le matricole, la frequenza obbligatoria delle Esercitazioni di ricerca, corsi annuali organizzati sotto forma di laboratorio. L'istituzione delle Esercitazioni di ricerca risale al 1962 anno in cui la Sapienza ha attribuito alla Facoltà di Lettere e Filosofia una cattedra di ruolo in Pedagogia e si pone l'obiettivo di introdurre la ricerca nel percorso universitario, evitando così il duplice rischio di "una concezione elitaria della cultura" e di una "licealizzazione" della didattica" (Corda Costa & Visalberghi, 1975). Nel tempo, e con la nascita del Corso di Laurea, le Esercitazioni sono diventate anche un dispositivo importante di accoglienza e orientamento delle matricole e di valorizzazione delle loro capacità attraverso la costruzione di occasioni di lavoro comune in un momento delicato del loro percorso formativo.

2. Le esercitazioni di ricerca come mediazione nella transizione scuola-università

Nel processo di transizione dalla scuola secondaria superiore all'università gli studenti si trovano a confrontarsi con un contesto didattico e di studio spesso completamente inedito: un nuovo modo di studiare, modi diversi di fare didattica, differenti forme di valutazione, una diversa organizzazione di tempi e di spazi, l'esigenza di sviluppare una abilità di pianificazione autonoma, la necessità di accrescere il senso di responsabilità, di autoregolazione e di autocontrollo (De Beni, Moè, & Rizzato, 2003; Cant-

well, & Scevak, 2004). La complessità di questo passaggio lascia pensare che esso possa rappresentare uno dei fattori che concorrono almeno in parte a favorire il fenomeno della dispersione universitaria (Burgalassi et alii, 2016; Moretti, Burgalassi, & Giuliani, 2017; Zago, Giraldi, & Clerici, 2014).

Le matricole che si iscrivono al Corso di Laurea in SEF vengono inserite a gruppi di circa 20 studenti nelle diverse esercitazioni disponibili. Ogni gruppo è composto da un docente, a volte affiancato da un dottorando/dottore di ricerca, e uno o due mentori (studenti “anziani” del Corso triennale o magistrale e lavora lungo l'intero anno accademico con l'obiettivo di realizzare una vera e propria ricerca in ambito educativo in tutte le sue fasi (dalla elaborazione dell'ipotesi di ricerca, alla costruzione degli strumenti, dalla somministrazione alla rilevazione dei dati, dall'analisi dei risultati alla pubblicazione del rapporto di ricerca). Gli studenti che partecipano all'Esercitazione acquisiscono 12 CFU: 6 di Esercitazione e 6 di Altre conoscenze utili per l'inserimento nel mondo del lavoro. L'attribuzione dei crediti formativi avviene sulla base della quantità e della qualità della partecipazione dello studente a tutto il percorso di ricerca, nell'ottica di una modalità di valutazione attenta al prodotto tanto quanto al processo.

3. Le esercitazioni di ricerca e la valutazione negoziata

Nelle esercitazioni il processo valutativo è un processo di valutazione negoziata che prevede l'attiva partecipazione di tutti gli attori. Si tratta di una valutazione riflessiva e critica (Guba & Lincoln, 1989, 2007) che tiene conto del contesto specifico, dei partecipanti, dei loro percorsi individuali e di gruppo e dei cambiamenti nel tempo.

Il mentore nelle esercitazioni è un attore interno al processo, che contemporaneamente deve occuparsi della regia e degli aspetti di progettazione e organizzazione. Non è un compito facile e richiede la capacità di valutare più aspetti. Deve essere disponibile a

cambiare con il gruppo insieme al quale costruisce l'esperienza. Non si tratta certamente di un compito semplice, che richiede autoconsapevolezza, capacità di autopercezione e di organizzazione.

Come abbiamo evidenziato altrove, a fronte di un significativo interesse di ricerca per il tema del *peer mentoring* in contesto universitario, non risultano molti studi centrati unicamente sulla figura del mentore (Szpunar e Sposetti in corso di stampa). Rispetto al tema della valutazione nel contesto accademico, inoltre, gli studi disponibili presentano dati sugli effetti della relazione di *peer mentoring* sulle prestazioni degli studenti, in particolare dei *mentee* (Hall & Jaugietis, 2010).

Il contesto delle esercitazioni di ricerca rappresenta un interessante e peculiare caso di studio e una fonte di riflessione su questa tematica relativamente poco indagata. Si tratta, infatti, di un'attività che non prevede voto, ma conseguimento di cfu sia per i mentori sia per i *mentee* a fronte della partecipazione attiva ad attività di ricerca riconoscibile nella costruzione degli strumenti e nella relazione di un report. Per indagarne i diversi aspetti tra i mesi di settembre del 2017 e del 2018 abbiamo condotto un primo studio esplorativo coinvolgendo i mentori che nell'aa 2016/2017 sono stati attivi nelle esercitazioni di ricerca in due *focus group* condotti da chi scrive. Attraverso i *focus* abbiamo chiesto loro in un primo momento di riflettere sul contesto, sul ruolo del mentore e sulle ricadute in termini di crescita individuale (Szpunar, Sposetti in corso di stampa). da questo primo momento di confronto la questione della valutazione è emersa come punto di possibile criticità nel lavoro di esercitazione; sulla base di tale indicazione abbiamo invitato i mentori a confrontarsi e discutere in maniera più specifica sulla valutazione senza voto, evidenziandone criticità e prospettive nel corso del secondo *focus group*, i cui risultati presentiamo in questa sede¹.

1 I risultati del primo focus group sono presentati e discussi in Szpunar e Sposetti (in corso di stampa).

4. La riflessione dei mentori: valore e rischi della valutazione senza voto

Nel corso del focus group dedicato alla valutazione senza voto, i mentori hanno avviato una riflessione sui seguenti aspetti:

- Il valore della valutazione senza voto nelle esercitazioni.
- Gli strumenti di valutazione sono usati all'interno dell'esercitazione.
- Esistenza di una valutazione condivisa tra gli studenti che partecipano all'esercitazione.
- Ruolo del mentore rispetto alla valutazione.
- Interpretazione che i *mentee* danno della mancanza di voto.
- Efficacia della valutazione senza voto.
- Punti di forza e criticità della valutazione senza voto.

I risultati della discussione intorno a questi temi possono essere riassunti nella individuazione di un nucleo di elementi di positività a fronte di aspetti considerati dai mentori fonte di difficoltà.

Nelle esercitazioni di ricerca la valutazione del risultato e il conseguimento dei crediti da parte dei *mentee* avvengono sulla base: a) della consegna dei compiti e del rispetto delle scadenze di lavoro; b) della costanza nella frequenza (registrazione delle presenze); c) della partecipazione attiva; d) dell'andamento di un colloquio conclusivo, individuale che talora consiste nella esposizione pubblica, alla presenza di studenti e docenti del corso di studi, dei risultati della ricerca. A parere dei mentori questa assenza di voto nel contesto delle esercitazioni di ricerca dà certamente a ciascun partecipante la possibilità di esprimersi e la libertà di essere partecipi come si vuole, che spesso si traduce in una maggiore partecipazione; in particolare i mentori sottolineano che vi è una maggiore possibilità di portare le proprie idee senza sentirsi esposto ad una valutazione con voto. Inoltre l'assenza di voti, riducendo la competizione legata a una giudizio in

termini di “quantità”, faciliterebbe e rafforzerebbe il processo di costruzione del gruppo, quella che è stata definita di comune accordo un'«esperienza piacevole e “pesante” come un esame, grazie alla quale diminuisce l'ansia da esame». A fronte di questi risultati, tuttavia, i mentori ravvisano nell' assenza di uno strumento strutturato per la valutazione che consenta di verificare conoscenze e competenze, il pericolo di un minore impegno degli studenti e, di fatto, di una deresponsabilizzazione. All'importanza del lavorare in gruppo fa da contrappeso il fatto che la partecipazione sia «a coscienza di ognuno: ci si accomoda se non vi è una valutazione con un voto». All'interno di questo quadro ad avere un ruolo decisivo è il docente, di fatto ritenuto dai mentori il reale responsabile del coinvolgimento e della partecipazione degli studenti. I mentori valutano come rischioso il riconoscimento del lavoro di ognuno in modo omogeneo, indipendentemente dall'effettivo contributo del singolo.

5. Conclusioni

Nel processo di valutazione utilizzato nelle esercitazioni di ricerca, come sottolineano i mentori stessi, «il mentore ha il compito di spronare i ragazzi a rispettare le scadenze delle consegne e di assicurarsi che tutti svolgano il loro compito e che si crei un gruppo di lavoro coeso, in un clima positivo e rispettoso all'interno della propria esercitazione». Si tratta di una responsabilità avvertita in modo chiaro ma che risente, almeno in parte, di una certa occasionalità nella triangolazione mentore/docente/*mentee*, che sembra rappresentare il punto più delicato della riflessione emersa nel corso del secondo focus group.

Il lavoro avviato con l'analisi delle percezioni dei mentori suggerisce di lavorare sulle seguenti dimensioni: formare i mentori ad affrontare questo tema; cercare di rendere esplicitamente negoziata la valutazione; prevedere momenti strutturati di confronto; condividere la responsabilità dell'assenza di voto. Al fine

di dare una maggiore definizione a queste ipotesi di lavoro a partire dal presente anno accademico avvieremo un percorso di monitoraggio delle esercitazioni che sarà integrato da interviste agli studenti di II anno, che nell'anno precedente hanno frequentato le esercitazioni di ricerca, in modo da avere da loro una riflessione a distanza di tempo sull'utilità dell'esperienza (marzo 2019) e da interviste ai docenti e ai mentori che conducono le esercitazioni di ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Burgalassi, M., Biasi, V., Capobianco, R., & Moretti, G. (2016). Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre". *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IX, 17, pp. 105-126.
- Cantwell, R. H., & Scevak, J. J. (2004). Engaging university learning: the experiences of students entering university via recognition of prior industrial experience. *Higher Education Research and Development*, 23, 2, pp. 131-145.
- Corda Costa, M. & Visalberghi, A. (1975). *Ricerche pedagogiche nella didattica universitaria*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Beni, R., Moè, A., Rizzato, R. (2003). Lo studio all'Università: caratteristiche e modalità di promozione. *Giornale italiano di psicologia*, XXX, 2, pp. 277-295.
- Guba, E.G., & Lincoln Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guba E.G. & Lincoln Y.S (2007). La valutazione di quarta generazione. In N. Stame (Ed.), *Classici della valutazione* (pp. 128-156). Milano: FrancoAngeli.
- Hall, R., & Jaugietis, Z. (2011). Developing Peer Mentoring through Evaluation. *Innov High Educ.*, 36, pp. 41-52.
- Moretti, G., Burgalassi, M., & Giuliani, A. (2017). Enhance Students' Engagement To Counter Dropping-Out: A Research At Roma Tre University. *INTED2017 Proceedings Conference 6th-8th March 2017, Valencia, Spain*, pp. 305-313, ISBN: 978-84-617-8491-2.

- Szpunar G., & Sposetti P. (in corso di stampa). *Praticare il mentoring e la peer education all'università. Il modello dei corsi di laurea pedagogici de "La Sapienza"*. Atti del Convegno SIPED 2017. Collana SIPED, Pensa MultiMedia.
- Zago G., Giraldi A., & Clerici, R. (eds.) (2014). *Successo e insuccesso negli studi universitari. Dati, interpretazioni e proposte dall'ateneo di Padova*. Bologna: Il Mulino.

III.3

Riflettere per analizzare e valutare un'esperienza formativa: il ruolo del confronto tra pari

Reflecting to analyze and evaluate a formative experience: the role of discussion among peers

Anna Salerni, Silvia Zanazzi

Università degli Studi di Roma La Sapienza

abstract

Il contributo riguarda il lavoro che da tempo si conduce nei corsi di laurea pedagogici della Sapienza relativamente alla valutazione del tirocinio curriculare nelle sue diverse fasi, attraverso strumenti di natura più o meno strutturata, con l'obiettivo di monitorare e migliorare il sistema. Per il riconoscimento dei crediti formativi al termine dell'esperienza di tirocinio è richiesto agli studenti di presentare una relazione sull'attività svolta in cui effettuare una valutazione dell'esperienza considerando quanto si è appreso in termini di conoscenze, competenze trasversali (*soft skills*) e tecniche, comportamenti e motivazioni.

Le relazioni di tirocinio prodotte nel corso degli anni hanno evidenziato l'enorme difficoltà di gran parte degli studenti nell'andare oltre la descrizione e nel riflettere sull'esperienza, prendendo una certa distanza dagli eventi, mettendo in discussione le azioni proprie e altrui ed esercitando la capacità di analisi e di pensiero critico. Abbiamo quindi sperimentato diverse strategie didattiche per aiutare gli studenti a migliorare la competenza riflessiva necessaria per agire con metodo scientifico nelle professioni educative. Nel tempo, per aiutare gli studenti a riflettere sull'esperienza, abbiamo rivisto la consegna per la stesura della relazione di tirocinio in funzione della valutazione dell'esperienza, effettuato delle interviste individualizzate agli studenti a partire da alcune domande guida e infine, oggetto di questo intervento, realizzato gruppi di riflessione sull'esperienza di tirocinio. Durante i *focus group*, della durata di circa due ore, agli studenti che sono in procinto di finire il tirocinio viene chiesto di riflettere insie-

me sul loro vissuto. La sequenza di stimoli proposti per la riflessione si fonda su una logica di progressivo ampliamento del punto di vista che, partendo da una presentazione del contesto, passa a una riflessione sulla propria esperienza e sui propri modi di agire e di pensare.

Nella nostra esperienza, il confronto tra pari e la narrazione delle pratiche si dimostrano essere valide risorse formative. Al termine dei *focus group* molti studenti sono in grado di andare oltre la produzione di un testo descrittivo, riflettendo sulla loro esperienza. Migliora così la loro capacità di integrare teoria e pratica, uno degli obiettivi principali del tirocinio curricolare.

This article describes the work that has been conducted for years in the education science courses at Sapienza University of Rome for the evaluation of curricular internships in their different phases, with more or less structured instruments and with the aim of monitoring and improving the system. In order to earn credit at the end of the internship experience, students are required to present a report on the activity in which they evaluate the experience as to its learning outcomes in terms of knowledge, technical and soft skills, behaviors and attitudes. The internship reports written over the years have shown the difficulty for most students to go beyond description and reflect on their experience, to take a distance from events, to question their and other people's actions and to use analytical skills and critical thinking. We then tried different strategies to help students improve the reflective skills useful with scientific method in educational roles. Over time, in order to help students in their reflection on their experience, we've changed the guidelines for the internship report, we've administered individual interviews with students starting from some input questions and finally, the topic of this article, we've formed groups of reflection on the internship experience. During the focus groups, which last approximately two hours, students who have almost finished their internships are asked to reflect together on their lived experience. The sequence of inputs proposed for reflection is based on a progressive enlargement of the viewpoint, from a presentation of the context to a reflection on experience and on one's ways of acting and thinking.

In our experience, the discussion among peers and the narra-

tion of practices have proved to be valid formative resources. At the end of the focus group, many students are able to go beyond descriptive writing to reflecting on their experience. This way, their ability to integrate theory and practice, one of the main goals of curricular internship, improves.

Parole chiave: *focus group*; narrazione; riflessione; relazione di tirocinio; tirocinio curriculare

Keywords: curricular internship; internship report; focus group; narration: reflection

1. Introduzione

L'esperienza descritta in questo contributo¹ riguarda il lavoro che da anni si conduce nei corsi di laurea pedagogici della Sapienza relativamente alla attività del tirocinio curricolare (Salerni, & Sposetti, 2010; Salerni, & Zanazzi, 2018a; Zanazzi, & Salerni, 2018). I corsi di laurea prevedono il monitoraggio e la valutazione dell'attività di tirocinio nelle sue diverse fasi, attraverso strumenti di natura più o meno strutturata. Per il riconoscimento dei CFU al termine dell'esperienza di tirocinio è richiesto agli studenti di presentare una relazione sull'attività svolta in cui, oltre a descrivere il contesto in cui si è effettuata l'esperienza, i compiti richiesti e il profilo professionale, è necessario effettuare una valutazione dell'esperienza in termini di conoscenze, competenze trasversali e specifiche, motivazioni e comportamenti acquisiti, anche in relazione a quanto si è studiato nel percorso accademico. Una importante funzione del tirocinio è proprio quella di orientare gli studenti alla scelta della professione attraverso un'esperienza di lavoro "protetta", con responsabilità e compiti diversi da quelli che caratterizzano un contesto reale di lavoro (Schön, 1983,1987).

2. Il problema

Una relazione di tirocinio deve necessariamente presentare una descrizione dell'organizzazione ospitante e del tipo di esperienza svolta. Queste informazioni risultano utili per chi è chiamato a monitorare l'andamento dei tirocini curricolari e per l'individuazione dei contesti coerenti con i profili professionali formati dal

1 L'articolo è frutto di una progettazione comune delle due autrici. Tuttavia la responsabilità della stesura dei paragrafi 1 e 2 è di Anna Salerni mentre quella dei paragrafi 3 e 4 è di Silvia Zanazzi. Le conclusioni sono frutto di confronto comune.

corso di studio. Tuttavia, nei corsi di area pedagogica alla Sapienza la relazione ha altre funzioni altrettanto importanti: prima fra tutte, quella di favorire una rielaborazione personale e critica sull'apprendimento. In particolare, ci si aspetta di leggere riflessioni sui collegamenti esistenti tra ciò che è stato acquisito in modo formale prevalentemente nel contesto universitario (teoria) e l'apprendimento dall'esperienza (pratica), oltre che sul valore orientativo del tirocinio rispetto a possibili percorsi professionali. Diversamente dalle aspettative, le relazioni di tirocinio prodotte nel corso degli anni hanno evidenziato l'enorme difficoltà di molti studenti nell'andare oltre la descrizione dell'esperienza e nel riflettere sul sapere dell'azione. La difficoltà, quindi, a scrivere un testo riflessivo in cui vi sia una certa distanza dagli eventi e una propensione al pensiero critico, insieme alla capacità di mettere in discussione le azioni proprie e altrui.

La valutazione delle relazioni finali di tirocinio prodotte dagli studenti ci ha così portato ad adottare diverse strategie didattiche per favorire lo sviluppo della competenza riflessiva necessaria per agire nelle professioni educative, dove ogni situazione è unica e differente dalle altre e non esiste un sapere preconstituito (Mortari, 2003). Nel tempo, per aiutare gli studenti a riflettere sull'esperienza, abbiamo rivisto la consegna per la stesura della relazione in funzione della valutazione dell'esperienza, effettuato interviste individuali agli studenti (Salerni, & Zanazzi, 2018a; Zanazzi, & Salerni, 2018) e infine, oggetto di questo contributo, realizzato gruppi di riflessione tra pari sull'esperienza di tirocinio coordinati da un tutor universitario a cui partecipano studenti che hanno appena concluso il tirocinio, o sono in procinto di concluderlo. Come dimostrano gli studi basati sull'approccio costruttivista la costituzione di comunità di pratiche ossia di «gruppi di persone che condividono lo stesso tema, problemi simili o la stessa passione verso un particolare aspetto e che approfondiscono le loro conoscenze e la loro esperienza all'interno di tale spazio definito» (Wenger, McDermott, Snyder, 2002, pp. 4-5) favorisce infatti la riflessività.

3. Il confronto tra pari

Da aprile 2017 a novembre 2018, quando questo contributo è stato scritto, abbiamo organizzato 21 *focus group* a ciascuno dei quali hanno preso parte 4–7 studenti, per un totale di 117 partecipanti. Dopo una prima fase di avvio del progetto, attualmente partecipano ai *focus group* circa il 60% dei tirocinanti. Durante gli incontri, della durata di circa due ore, viene chiesto ai partecipanti di riflettere sul loro vissuto. La sequenza proposta si fonda su una logica di progressivo ampliamento del punto di vista che, partendo da una presentazione/descrizione del contesto, passa a una riflessione sulla propria esperienza e sui propri modi di agire e di pensare, per identificare convinzioni, intenzioni, modalità, errori, presupposti ideologici e culturali (*riflessione sull'azione*) e promuovere processi di apprendimento e di cambiamento al fine di elaborare nuovi modelli di azione (*riflettere per un piano di azione*).

Le domande-guida che il tutor-facilitatore propone sono le seguenti:

- Racconta brevemente la tua esperienza di tirocinio.
- Ricorda e condividi un momento in cui ti sei sentito/a particolarmente utile. Descrivi la situazione, i tuoi comportamenti e quelli delle altre persone che hanno agito insieme a te. Che cosa hai imparato da questo episodio?
- Ricorda e condividi un momento in cui hai dovuto affrontare un problema. Descrivi la situazione, i tuoi comportamenti e quelli delle altre persone che hanno agito insieme a te. Che cosa hai imparato da questo episodio?
- Pensa all'esperienza di tirocinio nel complesso e rifletti su come sei cresciuto/a, in termini di sapere, saper fare e saper essere. Condividi alcuni esempi.
- Come vedi il tuo futuro professionale alla luce dell'esperienza fatta? Il tirocinio ti ha aiutato a riflettere su questo e, se sì, in che modo?
- Se tornassi indietro, faresti qualcosa di diverso? Se sì, che cosa?

4. Risultati

Relativamente ai tipi di scrittura di testi riflessivi Jennifer Moon (2006) individua tre diversi gradi di riflessività. La *scrittura descrittiva* può essere il punto di partenza per la riflessione, anche se contiene pochi elementi riflessivi: le storie vengono raccontate solo da un punto di vista; le idee sono collegate da sequenze di fatti piuttosto che da significati; ci possono essere riferimenti a reazioni emotive, ma non vengono approfondite; ci sono pochi tentativi di focalizzarsi su temi particolari, dando lo stesso peso a tutti gli argomenti. La *scrittura descrittiva con alcune riflessioni* tende a focalizzarsi di più e a segnalare argomenti per ulteriori approfondimenti: oltre a una storia da raccontare, ci sono interrogativi che stimolano la riflessione. Si tratta di un tipo di scrittura ancora carente, perché l'analisi degli eventi è scarsa e la riflessione non è sufficientemente approfondita. La *scrittura riflessiva*, invece, si focalizza su alcuni aspetti selezionati per essere commentati criticamente. Tale tipo di scrittura mostra una certa distanza dagli eventi, capacità di analisi e di propensione al pensiero critico, capacità di mettere in discussione le azioni proprie e altrui. Le emozioni vengono riconosciute ed è considerato il loro significato e l'impatto che esse hanno sui comportamenti. Viene riconosciuta e analizzata l'esistenza di diversi punti di vista.

La strategia di riflessione tra pari descritta in questo articolo ha dato finora risultati incoraggianti. Prima di avviare i gruppi di riflessione, il 90% delle relazioni prodotte dagli studenti erano puramente descrittive, mentre oggi quasi tutti coloro che partecipano al *focus group* riescono a produrre un testo con alcune riflessioni e la qualità delle relazioni di tirocinio risulta in costante miglioramento. Per coloro che già possiedono buone capacità di scrittura, la riflessione e il confronto tra pari risultano essere validi strumenti per favorire la produzione di testi riflessivi. Per chi ha invece minore facilità di scrittura e di riflessione critica sull'esperienza, risulta utile, oltre al confronto con i pari, il confronto con il tutor universitario una volta prodotta la relazione. Vi è in-

fatti da parte del tutor una fase di riflessione sul testo con l'individuazione di punti da approfondire, utile a favorire la revisione e il miglioramento della relazione in termini di sapere critico.

Al termine di ogni incontro viene somministrato un questionario per raccogliere le opinioni dei partecipanti. Alla domanda *Quanto ti è stato utile il focus group?* il 77% dei partecipanti ha risposto *molto*, il 23% *abbastanza*, mentre nessuno ha scelto le opzioni *poco* o *per niente*. Il questionario prevede inoltre diverse alternative di risposta per spiegare l'utilità dell'incontro: l'89% dei partecipanti ha affermato che il *focus group* è risultato loro utile per *riflettere su sapere, saper fare e saper essere*; il 77% per *conoscere l'esperienza di altri tirocinanti*; il 75% per *condividere la propria esperienza*; il 68% per *fermarsi a riflettere su alcuni episodi significativi*; il 64% per *capire come altri colleghi hanno affrontato le difficoltà tipiche del tirocinante*; il 36% per *capire come impostare la relazione di tirocinio e per capire le difficoltà che si possono presentare in un contesto di lavoro*; il 32% per *capire quali ambiti del lavoro educativo potrebbero interessare*; il 7% per *capire quali abilità sviluppare*.

5. Conclusioni

«Quell'evento mi ha fatto capire che non esistono sempre soluzioni preconfezionate ai problemi, che spesso è difficile trovare una spiegazione ai comportamenti altrui. Che può capitare di trovarsi di fronte a eventi imprevisti, ma non bisogna agitarsi, occorre mantenere la calma, ragionare e far ragionare l'altro. Quel giorno ci sono riuscita a metà [...]. Ma anche queste esperienze sono fondamentali per la crescita professionale. Probabilmente oggi se mi trovassi nella stessa situazione, lascerei più spazio al ragazzo [...]. Lo aiuterei a concentrarsi, a scacciare l'ansia cattiva che inibisce, a provare a fare piuttosto che lasciare in bianco, perché tentare non costa nulla e bisogna credere di più in noi stessi. Gli spiegherei che sbagliando si possono imparare lezioni

preziose, che si può sempre riprovare e che ognuno ha i propri tempi di elaborazione delle informazioni [...]» (Relazione di tirocinio, giugno 2018).

Il confronto tra pari e la narrazione delle pratiche sono valide risorse formative che favoriscono la riflessione sull'esperienza (Salerni, & Zanazzi, 2018b) e aiutano gli studenti a vedere altre situazioni, a esprimere impressioni e sensazioni vissute senza provare imbarazzo nel raccontarle e, non ultimo, a orientarsi nella scelta dei contesti e ambiti di intervento professionale. Al termine del *focus group* molti studenti, anche avvalendosi del supporto del tutor universitario, sono in grado di produrre scritture riflessive. I risultati dell'intervento formativo descritto in questo contributo riguardano non solo il processo di costruzione del sapere, ma anche quel "sapere pratico" acquisito attraverso il confronto e la condivisione con i pari (Gibbs, 2013; Lave, Wenger, 1991; Kolb, 1984) che ha consentito di passare dal racconto di singole situazioni a una considerazione più trasversale sui ruoli e compiti delle professioni educative nei diversi contesti.

Riferimenti bibliografici

- Gibbs, G. (2013). *Learning by doing. A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford: Oxford Brookes University.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson, 2006).
- Moon, J. (2006). *Learning Journals. A handbook for reflective practice and professional development - 2nd edition*. London: Routledge.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Salerni, A., & Sposetti, P. (2010). La valutazione della produzione scritta universitaria: il caso delle relazioni di tirocinio. In E. Lugarini (ed.), *Valutare le competenze linguistiche* (pp. 391-404). Atti del XV Convegno Nazionale Giscel. Milano: FrancoAngeli.

- Salerni, A., & Zanazzi, S. (2018a). Insights from the field: the role of reflection in "learning how to learn". In V. Boffo, M. Fedeli (eds.), *Employability & Competences. Innovative curricula for new professions* (pp. 265-280). Firenze: Firenze University Press.
- Salerni, A., & Zanazzi, S. (2018b). Riflettere insieme su casi reali per trasformare l'esperienza in apprendimento. Strategie per la formazione dei funzionari giuridico-pedagogici neoassunti. *Formazione, lavoro, persona. Cgia Rivista*, VII, 25, pp. 55-69.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. New York, NY: Basic Books (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica*, Bari, Dedalo, 1993).
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bas (trad. it. *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano: Franco Angeli, 2006).
- Zanazzi, S., & Salerni, A. (2018). From experience to reflection and learning: the educative value of university internship. In *Conference Proceedings of the 3rd International Scientific Conference Pedagogy, Education and Instruction*, Mostar (Bosnia Herzegovina), 21-22 Ottobre 2016.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, V. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.

III.4

Innovare le pratiche valutative in contesto universitario: percezioni di efficacia e resistenze degli studenti al self e peer assessment

Innovating evaluation practices in university context: effectiveness perception and resistance of students to self and peer assessment

Isabella Bruni, Maria Ranieri

Università degli Studi di Firenze

Margherita Di Stasio

INDIRE

abstract

Il presente contributo illustra la sperimentazione che si è svolta presso l'Università di Firenze nell'anno 2017-18, in cui gli studenti del corso di Nuove Tecnologie per l'Educazione e la Formazione (N=172) sono stati coinvolti in un percorso sulle fake news dove la scrittura accademica veniva accompagnata da pratiche di self- e peer-assessment. In particolare, vengono riportati i dati sul gradimento di queste metodologie valutative da parte degli studenti, e le loro percezioni rispetto alle ricadute sia sull'apprendimento disciplinare che sulle capacità meta-cognitive. Viene inoltre affrontata l'utilità delle prove valutative per riflettere tout court sulla valutazione, anche in ottica di crescita professionale. I risultati mettono in luce un atteggiamento ambivalente da parte degli studenti, che riconoscono l'efficacia di questi metodi ma tradiscono perplessità sulla loro validità e sul carico di responsabilità che un coinvolgimento attivo nella valutazione implica.

- * L'articolo riporta i risultati di una ricerca congiuntamente ideata e condotta dalle autrici nell'a.a. 2017-18. La stesura del testo è avvenuta secondo la seguente ripartizione: Isabella Bruni ha scritto i paragrafi 2 e 3, Maria Ranieri il paragrafo 4 e Margherita Di Stasio il paragrafo 1.

This paper illustrates an intervention taking place at the University of Florence in 2017-18. Students from the course of New Technologies for Education (N = 172) were involved in a lab on fake news where academic writing was accompanied by self- and peer-assessment practices. In particular, data are presented on students' satisfaction of these evaluation methodologies, and their perceptions about the implications both for disciplinary learning and metacognitive skills. The meaningfulness of such an approach is also addressed to reflect on evaluation in general, even with a view to professional growth. The results highlight an ambivalent attitude by students, who recognize the effectiveness of these methods but show perplexities about their validity and the burden of responsibility that an active involvement in the evaluation entails.

Parole chiave: Metodi valutativi, autovalutazione, valutazione tra pari, Alta Formazione

Keywords: Evaluation methods, self-assessment, peer-assessment, Higher Education

1. Introduzione

Nella didattica, in generale, e nella costruzione delle professionalità educative, in particolare, la valutazione è considerata parte organica dei processi di apprendimento e formativi. L'Università, specie quella italiana, ha registrato in tal senso uno storico ritardo (Aquario & Grion, 2018; Coggi & Pizzorno, 2017; Yorke, 2003). Eppure, la ricerca evidenzia che proprio in contesto universitario le pratiche valutative nella loro multiformità – dall'etero-valutazione esperta, all'autovalutazione e alla valutazione tra pari, che può a sua volta avere molte sfumature (Dochy et al., 2006) – consentono di rispondere a tre istanze emergenti:

- un numero sempre crescente di studenti da valutare con un aggravio di lavoro per i docenti (Grion et al., 2018);
- l'esigenza di una valutazione in linea con la didattica, centrata sullo studente e orientata alla personalizzazione (Felisatti & Giampaolo, 2015);
- la costruzione di un bagaglio di cultura e strumenti di valutazione che permetta allo studente un'ottica di lifelong learning (Boud et al., 2010; Grion et al., 2018).

A un coinvolgimento attivo degli studenti nei processi valutativi (self- e peer-assessment) sembra corrispondere un altrettanto attivo ruolo nella gestione dei processi d'apprendimento (Boud et al., 2001; Falchinov, 2005; Sambell et al., 2013, Nicol et al., 2014) e le pratiche corrispondenti sono percepite come più eque e significative (Acquario & Grion, 2018).

Il presente contributo intende approfondire il tema del self- e peer-assessment in contesto accademico, prendendo in esame le percezioni degli studenti. Nei paragrafi che seguono viene dapprima illustrata la metodologia adottata, successivamente vengono illustrati i risultati. Il lavoro si conclude con alcune osservazioni sui risultati alla luce della letteratura considerata.

2. Metodologia

Contesto

Lo studio si basa su una sperimentazione condotta presso l'Università di Firenze nel 2017-18, all'interno dell'insegnamento di Nuove Tecnologie per l'Educazione e la Formazione. Gli studenti (N=216) sono stati coinvolti in un approfondimento denominato "Teaching and learning about fake news", che aveva l'obiettivo di sviluppare le capacità di analisi e discussione critica delle informazioni. Il percorso proponeva di realizzare un compito di scrittura accademica, accompagnato da pratiche di self- e peer-assessment, attraverso l'uso della piattaforma Moodle di Ateneo. Nello specifico, dopo una introduzione teorica sul tema delle fake news (EAVI, 2017), ciascuno studente doveva elaborare un'analisi scritta di uno degli esempi forniti dalla docente, per poi autovalutarsi attraverso cinque domande guida. Successivamente, gli esempi venivano discussi in aula, fornendo ulteriori materiali di approfondimento, e gli studenti potevano rivedere il proprio lavoro ed effettuare una nuova consegna: gli elaborati raccolti sono stati 172. Il percorso si concludeva con la valutazione tra pari: ciascuno studente riceveva in forma anonima due elaborati dei colleghi, che doveva valutare sulla base di una rubrica composta da 4 indicatori (capacità critica, completezza, chiarezza espositiva, correttezza formale). La valutazione data dai colleghi aveva natura formativa, e non incideva in alcun modo sul voto d'esame.

Domande di ricerca

Nel presente lavoro, ci siamo soffermati sulle seguenti domande di ricerca:

- 1) Qual è il livello di gradimento del percorso, in particolare in riferimento alle strategie di valutazione?

- 2) Quale percezione hanno gli studenti rispetto alle attività di autovalutazione e valutazione tra pari in termini di ricadute sull'apprendimento?

Strumenti di raccolta e analisi dei dati

Attraverso la piattaforma Moodle, è stato somministrato ai partecipanti un questionario di gradimento in forma anonima. Il questionario era finalizzato a rilevare attraverso domande a risposta chiusa il gradimento delle attività del percorso, la percezione di apprendimento sul tema delle fake news, le ricadute delle metodologie adottate, tra cui quelle di self e peer-assessment. Il questionario si chiudeva con 2 domande a risposta aperta, che chiedevano agli studenti di fare osservazioni sul percorso e possibili miglioramenti da apportare.

In tutto, sono stati raccolti 126 questionari validi: gli item di interesse per il presente articolo sono stati analizzati facendo uso delle procedure della statistica descrittiva.

3. Risultati e discussione

Attraverso il questionario, gli studenti hanno potuto indicare le attività del percorso che hanno ritenuto maggiormente gradevoli, interessanti o difficili. Dall'analisi, emerge un buon posizionamento delle modalità classiche di insegnamento/apprendimento quali lezione teorica e produzione dell'elaborato scritto, mentre più frastagliata è la risposta inerente le due strategie di valutazione formativa (tabella 1). In particolare, gli studenti mostrano una differente postura tra autovalutazione e valutazione tra pari: quest'ultima risulta infatti più gradevole (31,5%) e più interessante (28%), ma viene anche considerata come l'attività più difficile di tutto il percorso (45%).

Secondo te, quali attività sono state più...	gradevoli	interessanti	difficili
Lezione teorica sulle fake news	54%	55%	1,5%
Esempi di fake news	39%	41,5%	1,5%
Analisi fake news (prima consegna elaborato)	50%	47%	22%
Autovalutazione dell'analisi	11%	12%	25%
Revisione dell'analisi (seconda consegna elaborato)	18,5%	12%	19%
Valutazione tra pari	31,5%	28%	45%

Tab. 1: Gradimento delle attività del percorso
(N=126, erano possibili più risposte)

Anche dalle domande inerenti le ricadute sull'apprendimento, emerge che le opinioni degli studenti tendono a differenziarsi tra autovalutazione e valutazione tra pari: la prima strategia riscuote infatti un alto livello di accordo, sia rispetto al fatto che abbia permesso di comprendere gli errori fatti nella scrittura dell'elaborato, sia rispetto alla comprensione su come migliorarsi (tabella 2). I posizionamenti rispetto alla valutazione tra pari risultano invece meno netti, innervati da un certo scetticismo: un terzo dei rispondenti non si esprime sull'efficacia di questa strategia rispetto all'apprendimento, e il 45% non si posiziona rispetto al fatto di essersi sentito valorizzato dal coinvolgimento diretto nel processo valutativo.

	Molto disaccordo	In disaccordo	Neutrale	In accordo	Molto accordo
L'autovalutazione dell'elaborato è stata utile per capire i miei errori	0	4,5%	14,5%	61%	20%
L'autovalutazione è stata utile per capire come migliorare	0	3%	14%	63%	20%
Valutare i miei pari mi ha fatto sentire valorizzato	1,5%	14,5%	44%	28,5%	11,5%
Valutare i miei pari mi ha permesso di migliorare il mio apprendimento	0,5%	6%	33%	48%	11,5%

Tab. 2: Percezione degli studenti sulle ricadute per l'apprendimento (N=126)

A fornirci una possibile chiave di lettura di questo dato sono le risposte aperte, in cui alcuni studenti hanno esplicitato le proprie perplessità sulla valutazione tra pari, ad esempio affermando: «Personalmente mi ha messo molto in difficoltà la valutazione fra pari poiché investito di un ruolo troppo importante, basato su responsabilità e capacità valutative che devo ancora acquisire. Ritengo che non sia corretto che noi studenti correggiamo i compiti dei nostri colleghi in quanto le nostre valutazioni non corrisponderebbero a quelle del docente formato per tale incarico». Da questa affermazione, è facile capire che la valutazione tra pari ha fatto uscire gli studenti dalla propria zona di comfort, ponendoli di fronte a un compito che hanno percepito come eccessivamente responsabilizzante, anche se era stato chiaramente esplicitato che gli esiti del peer-assessment non avrebbero influito sul voto finale dei propri colleghi.

D'altro canto, trovarsi a ricoprire il ruolo di colui che formula una valutazione ha permesso agli studenti di riflettere su quelle che sono le sfide sottese ai processi di valutazione (oggettività,

validità, responsabilità ecc.), come sintetizzato ad esempio da questo studente: «Personalmente mi è risultato difficile il lavoro della valutazione tra pari: senza dubbio molto interessante per comprendere la difficoltà nel valutare in modo oggettivo un elaborato altrui». Anche le risposte alle specifiche domande del questionario confermano questa osservazione: l'88% dei partecipanti è in accordo sul fatto che sperimentare queste modalità ha dato occasione per riflettere sul tema più ampio della valutazione, anche in relazione al proprio futuro professionale in qualità di educatori e formatori (tabella 3).

	Molto disaccordo	In disaccordo	Neutrale	In accordo	Molto accordo
Sperimentare queste modalità di valutazione mi ha fatto riflettere sul senso della valutazione	0	3%	9%	60%	28%
Sperimentare queste modalità di valutazione mi ha fatto riflettere sul ruolo della valutazione per il mio sviluppo professionale	0	3%	6%	60%	31%

Tab. 3: Percezione degli studenti sulle ricadute per l'apprendimento (N=126)

4. Conclusioni

Il tema della valutazione in ambito accademico sta ricevendo una attenzione crescente (Grion et al., 2018). Da questa letteratura, emerge l'importanza del self- e peer-assessment nella formazione universitaria (Sambell et al., 2013, Nicol et al., 2014), in quanto queste pratiche valutative permettono di soddisfare una varietà di esigenze che si collocano sia sul piano gestionale (come nel caso delle *large size classes*) che su quello didattico e formativo (*locus*

of control nei processi di apprendimento) (Felisatti & Giampaolo, 2015). Ciò nonostante, il contributo qui presentato ha evidenziato come il coinvolgimento attivo degli studenti nei processi valutativi presenta luci e ombre. Infatti, benché l'autovalutazione sia stata ampiamente apprezzata dagli studenti in termini di efficacia sui processi di apprendimento, la valutazione tra pari ha messo gli studenti in difficoltà chiedendo loro di uscire dalla loro propria zona di comfort per assolvere ad un compito vissuto come troppo carico di responsabilità. Anche se i risultati di questo studio non possono in alcun modo essere generalizzati per i limiti del campione, essi sembrano suggerire che l'adozione di pratiche valutative innovative come la valutazione tra pari richiede un cambiamento culturale che riguarda non solo i docenti, ma anche gli studenti: questi ultimi non solo si aspettano che a valutare sia il docente secondo i ruoli tradizionali delle istituzioni formali, ma stentano a vedere sé stessi come soggetti in grado di valutare. Da questo punto di vista, la grammatica istituzionale che più o meno implicitamente informa pratiche e aspettative sembra ostacolare l'assunzione di posture diverse. Se si vuole favorire l'ingresso di nuove forme valutative, tale dovrebbe evolvere verso nuove visioni di ruoli e relazioni in contesto accademico.

Riferimenti bibliografici

- Aquario, D., & Grion, V. (2018). "Valutazione per l'apprendimento": autovalutazione e valutazione fra pari in alcuni corsi dell'Università di Padova. In E. Felisatti, & A. Serbati (eds.), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 240-257). Milano: FrancoAngeli.
- Boud, D., Cohen, R., Sampson, J. (2001). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. London: Routledge.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (2006). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), pp. 331-350.
- Coggi, C., & Pizzorno, M.C. (2017). La valutazione formativa in Uni-

- versita. In A.M. Notti (a cura di), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 37-58). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- EAVI (2017). *Infographic Beyond Fake News – 10 Types of Misleading News*, disponibile online <https://eavi.eu/beyond-fake-news-10-types-misleading-info/> (ultima consultazione 28/11/2018)
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment through Student Involvement*. London: Routledge-Falmer.
- Felisatti, E., & Giampaolo, M. (2015). Personalizzare l'apprendimento nel contesto universitario. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(4), pp. 311-328.
- Grión, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2018). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Italian journal of Educational Research*, 19, pp. 209-226.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), pp. 102-122.
- Sambell K., McDowell L., & Montgomery C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. London: Routledge.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), pp. 477-501.

III.5

Un modello per la valutazione delle competenze: le prove di simulazione di contesti

A model for the evaluation of skills: the simulation tests of contexts

Valeria Biasi, Anna Maria Ciraci

Università "Roma Tre"

abstract

A fronte di una forte apertura e alla legittimazione istituzionale di una *mission* educativa e formativa della scuola e dell'università in termini di sviluppo di competenze di cittadinanza attiva e pensiero critico da accompagnare alle più sedimentate conoscenze disciplinari, ancora le competenze non strettamente disciplinari appaiono di difficile inquadramento sia sul piano teorico che operativo. Molte sono le tassonomie che le descrivono e le operazionalizzano, trovando in alcuni casi convergenze, ma restando in molti altri sostanzialmente differenti. Questo è uno dei primi motivi per cui non è facile valutarle o poter disporre di standard condivisi.

Il saggio propone un modello di valutazione delle competenze che, attraverso la *simulazione di contesti reali*, facendo quindi riferimento a problemi complessi e incerti come quelli che si incontrano normalmente nella vita di tutti i giorni, permette agli allievi di sviluppare la consapevolezza dei propri processi cognitivi e la capacità di porre in essere strategie per risolvere un problema applicabili in contesti nuovi e non prevedibili. Attraverso il modello presentato si potranno rilevare e valutare competenze fondamentali come: *la capacità di ragionamento analitico e di soluzione di problemi*, intesa come capacità mostrata dagli studenti nell'interpretare, analizzare e valutare la qualità delle informazioni e dei dati loro proposti al fine di trarne una decisione o conclusione logica; *la capacità di comprensione di testi mai visti prima* esercitando su di essi il pensiero critico anche in presenza di grafici o simboli quantitativi; *l'efficacia della scrittura* nel comunicare per iscritto le argomentazioni in modo logico, convincente e coerente; *la tecnica della scrittura* con riguardo alle regole basilari della lingua in cui ci si esprime.

Vengono riferiti sinteticamente i risultati di indagini empiriche centrate sia sullo sviluppo delle competenze di autoregolazione dell'apprendi-

mento dello studente sia sulla messa a punto di percorsi di formazione del docente volti a promuovere un set integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti.

Faced with a strong openness and the institutional legitimization of an educational and training mission of the school and the university in terms of developing skills of active citizenship and critical thinking to accompany the most sedated disciplinary knowledge, yet the non-strictly disciplinary competences appear to difficult classification both on the theoretical and operational level. There are many taxonomies that describe and operationalize them, finding in some cases convergences, but remaining in many others substantially different. This is one of the first reasons why it is not easy to evaluate them or to have shared standards.

The essay proposes a model of skills assessment that, through the simulation of real contexts, making reference to complex and uncertain problems such as those normally encountered in everyday life, allows students to develop awareness of their cognitive processes and the ability to implement strategies to solve a problem applicable in new and unpredictable contexts. Through the presented model will be able to detect and evaluate fundamental skills such as: the ability to analytical reasoning and problem solving, understood as the ability shown by the students in interpreting, analyzing and evaluating the quality of the information and data proposed to them in order to gain a logical decision or conclusion; the ability to understand texts never seen before by exercising critical thought on them even in the presence of quantitative graphs or symbols; the effectiveness of writing in communicating the arguments in writing in a logical, convincing and coherent way; the technique of writing with regard to the basic rules of the language in which it is expressed.

The results of empirical surveys are summarized, centered both on the development of the skills of self-regulation of learning and on the development of teacher training paths aimed at promoting an integrated set of knowledge, skills and attitudes.

Parole chiave: Modello di Rubrica valutativa, Valutazione delle competenze, Prove di simulazione di contesti, Soluzione di problemi.

Keywords: Evaluation book model, Evaluation of skills, Context simulation tests, Problem solving.

1. Introduzione

Le competenze richieste dalla società oggi sono cambiate: più posti di lavoro sono automatizzati, le tecnologie svolgono un ruolo maggiore in tutti gli ambiti del lavoro e della vita quotidiana e le competenze imprenditoriali, sociali e civiche diventano più importanti per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti (Consiglio dell'Unione Europea, 2018). Oggi quello che conta è ciò che gli studenti possono fare con la conoscenza piuttosto che le unità di conoscenza che hanno (Brown, 1978; Murnane & Levy, 2004). Decenni di ricerca scientifica nel corso del ventesimo secolo hanno dimostrato ampiamente che l'apprendimento migliore si realizza quando le conoscenze di base sono insegnate non come campo disciplinare isolato ma nell'ambito di attività complesse come l'analisi di situazioni inedite o la discussione di problemi, e tutto ciò a partire già dai primi anni di scuola (Resnick, 1976; Vygotskij, 1978; Bruner 1987; Bransford, Brown & Cocking 2000; Anderson & Krathwohl, 2001; Kozma, 2003; OECD, 2004). Non a caso oggi un vasto consenso sottolinea la crucialità delle cosiddette "competenze chiave per l'apprendimento permanente" stabilite dal Parlamento e dal Consiglio dell'Unione Europea (2006) con cui l'Unione invita gli Stati membri, nell'ambito delle loro politiche educative, a sviluppare in tutti i giovani competenze chiave sulle quali fondare un processo di apprendimento permanente. Però, a fronte di una forte apertura della scuola e dell'università ad una *mission* educativa e formativa in termini di sviluppo di competenze di cittadinanza attiva e pensiero critico, da accompagnare alle più sedimentate conoscenze disciplinari, ancora le competenze non strettamente disciplinari appaiono di difficile inquadramento sia sul piano teorico che operativo. Molte sono le tassonomie che le descrivono e le operazionalizzano, trovando in alcuni casi convergenze, ma restando in molti altri sostanzialmente differenti. Nello stesso tempo il tema delle competenze, nell'ottica di un apprendimento non più confinato agli anni del-

la scolarizzazione ma esteso a tutta la vita, ha portato, nel panorama internazionale, anche ad un cambiamento di direzione negli strumenti per la valutazione degli apprendimenti. Anche “It's still an experiment,” explains Eva Baker, who directs the center. a contestare l'ipotesi che le competenze non possano essere misurate. Designed for middle school pre-Algebra, it consists of multiple interim assessments that are formatted as narrative themes or graphic novels. (Baker, 2007), stanno emergendo nuove modalità di valutazione come quelle che si basano sulle *tecniche di simulazione*. In ambito didattico-valutativo le tecniche di simulazione si declinano in metodologie che respingono il ruolo passivo e sostanzialmente ricettivo dell'allievo ma, al contrario, comportano la partecipazione sentita e consapevole dello studente poiché contestualizzano le situazioni di apprendimento in ambienti reali analoghi a quelli che l'allievo ha esperito nel passato, che vive ora o che vivrà in futuro (Domenici & Ciraci, 2016).

2. Valutare le competenze attraverso la simulazione di contesti reali

A nostro avviso, tra le varie tipologie di prove di verifica, la “simulazione di contesti”, facendo riferimento a problemi derivati e situati da/in contesti di vita reale, permette, più di altre, la valutazione delle competenze (Domenici, 2005; Domenici, Biasi & Ciraci, 2014, Ciraci, 2017; Biasi & Ciraci, 2018).

Una prova di simulazione di contesti potrebbe essere strutturata come segue: in un documento centrale “stimolo”, viene simulata una situazione problematica di natura realistica. A corredo del documento principale viene consegnato del materiale informativo originale (rapporti tecnici, tabelle di dati, grafici, articoli di giornale, lettere, dialoghi, fotografie, rapporti di ricerca, ecc.). Gli studenti devono articolare una soluzione del problema per iscritto e comunicarla in modo efficace, conformemente alle regole della lingua italiana. È opportuno ricorrere alla simulazio-

ne di situazioni problematiche per le quali sono possibili diverse soluzioni. Non esistono risposte giuste o sbagliate, ma solo bene o male argomentate, coerenti o incoerenti, solide o deboli sul piano empirico, descritte con maggiore o minore efficacia e appropriatezza di linguaggio.

Sarà così agevole rilevare e valutare non solo conoscenze e competenze direttamente collegate ai contenuti disciplinari ma anche competenze trasversali come: *la capacità di ragionamento analitico e di soluzione di problemi*, intesa come la capacità di analizzare, interpretare e valutare le informazioni per trarne una decisione o conclusione logica and evaluation of information, problem solving, writing effectiveness, and; *l'efficacia della scrittura*, intesa come la capacità di organizzare gli argomenti in modo logico, convincente e coerente; *la tecnica della scrittura*, relativa alle regole basilari della lingua in cui ci si esprime. Questa tipologia di prova, inoltre, permettendo agli studenti di prendere decisioni, di osservarne le conseguenze e di riflettere sugli esiti sbagliati o incompleti, può rappresentare una leva fondamentale per acquisire la piena consapevolezza delle proprie strategie di utilizzazione dei saperi posseduti.

3. Valutazione degli apprendimenti e degli atteggiamenti

3.1. *Le indagini sulla capacità di autoregolazione dell'apprendimento dello studente*

In molti percorsi di ricerca si focalizzano non solo le pratiche educative e gli apprendimenti degli allievi ma, in modo sinergico, gli atteggiamenti e le disposizioni individuali.

È questo il caso, per esempio, delle indagini sulla capacità di autoregolazione dell'apprendimento dello studente: si tratta infatti di sviluppare una vera e propria competenza nello studio, intendendo per competenza un set integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti.

A tale proposito, recenti indagini empiriche di tipo longitudinale sono state condotte somministrando a studenti universitari alcuni questionari online nel corso di un anno accademico. È stata applicata la “Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti – Università” (SARA-U) riferita alla teoria di Pintrich (2004) e validata in Italia da Manganelli, Alivernini, Mallia e Biasi (2015). Le cinque sottoscale in cui essa si articola valutano l'utilizzo dei seguenti processi cognitivi nello studio: *estrazione della conoscenza* (frequenza con cui gli studenti selezionano le informazioni che considerano più importanti); *collegamento della conoscenza* (frequenza con cui gli studenti provano a collegare nuove conoscenze con quelle che già possiedono); *allenamento della conoscenza* (frequenza con cui gli studenti mettono in pratica la loro conoscenza); *critica della conoscenza* (frequenza con cui gli studenti si pongono domande e criticano quanto appreso, formandosi una propria idea); *monitoraggio della conoscenza* (frequenza con cui gli studenti monitorano le loro conoscenze).

Grazie all'applicazione di una breve scala sull'“Intenzione di *drop out*”, costituita da domande derivate dal questionario di Hardre e Reeve (2003) è stato possibile inoltre valutare l'intenzione degli studenti di persistere o di abbandonare gli studi.

I dati raccolti hanno evidenziato che gli studenti con Alto Rischio di drop-out hanno ottenuto punteggi più bassi in tutte le varie strategie cognitive di auto-regolazione dell'apprendimento rispetto al gruppo di studenti a Basso Rischio di drop-out (Biasi, De Vincenzo & Patrizi, 2018). Il mantenimento di un basso rischio di drop-out può quindi essere assicurato grazie allo sviluppo e all'adozione di specifiche strategie cognitive di autoregolazione degli apprendimenti legate, in particolare, alle *abilità* cosiddette di allenamento e di collegamento della conoscenza, le quali garantiscono più alti livelli di acquisizione delle *conoscenze*, dimostrato anche dalla media più elevata dei voti ottenuti.

Il costrutto di autoregolazione dell'apprendimento può essere definito come una vera e propria competenza in quanto comprende, al contempo, sia le abilità cognitive dello studente, sia il

suo atteggiamento nei confronti dello studio, sia le conoscenze o gli apprendimenti che su tali basi egli riesce a conseguire.

3.2. I percorsi di formazione dei docenti che promuovono gli atteggiamenti alla base dello sviluppo delle competenze professionali

Specifiche indagini empiriche condotte da Domenici, Biasi e Ciraci (2014) hanno dimostrato come un percorso formativo universitario e-learning dedicato agli insegnanti, orientato a promuovere specifiche conoscenze metodologico-didattiche e psicologiche relative ai processi educativi e alle dinamiche dell'apprendimento, abbia prodotto anche un cambiamento di atteggiamento.

Durante questo periodo di formazione le *conoscenze* in tema di innovazione didattica, docimologia e psicologia sono state acquisite attraverso modalità didattiche attive grazie alle nuove tecnologie, non sono state veicolate attraverso una semplice erogazione di contenuti, ma sono state applicate in contesti, reali o simulati attraverso *prove di simulazione di contesti reali* riuscendo così a promuovere anche lo *sviluppo di atteggiamenti* che sono alla base delle “competenze professionali” dell’insegnante esperto: in particolare sono risultati potenziati gli atteggiamenti della flessibilità mentale o creatività caratterizzata dal rafforzamento delle abilità di problem solving divergente, competenza decisamente funzionale per individuare soluzioni originali ai molteplici problemi educativi che il docente si trova continuamente a dover affrontare.

4. Conclusioni

Attraverso le diverse indagini sintetizzate si è messa in luce la connessione tra conoscenze, abilità e atteggiamenti. Oltre alle classiche prove oggettive di profitto (o prove strutturate) sono

stati evidenziati i vantaggi dell'applicazione delle prove semi-strutturate tra le quali risultano particolarmente innovative le prove di simulazione di contesti.

Queste ultime permettono in sintesi la promozione di atteggiamenti attivi verso la conoscenza e facilitano lo sviluppo di competenze sia nello studente sia nel docente, competenze rilevabili attraverso strumenti validati.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Baker, E. (2007). *Moving to the Next Generation System Design: Integrating Cognition, Assessment, and Learning*. Los Angeles (CA): National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), University of California.
- Biasi, V., & Ciraci, A.M. (2018). The qualification of e-learning for higher education through the development of affective usability, self-evaluation test and virtual laboratory. In J. Domenech, P. Merello, E. de la Poza, & D. Blazquez (Eds.), *HEAD'18. 4th International Conference on Higher Education Advances* (pp. 415-423). València, Editorial Universitat Politècnica de València.
- Biasi, V., De Vincenzo C., & Patrizi, N. (2018). Strategie cognitive per l'autoregolazione dell'apprendimento e motivazione allo studio. Costruzione di Profili medi del funzionamento cognitivo e dell'assetto motivazionale per la prevenzione del *drop-out* / Cognitive Strategies for Self-regulation of learning and Motivation to study. Construction of average Profiles of cognitive functioning and motivational structure for the prevention of *drop-out*. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, pp. 139-159.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (Eds.) (2000). *How People Learn*. Washington DC: National Academy Press.
- Brown, A.L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. *Harvard Educational Review*, 31, pp. 21-32.

- Bruner, J.S. (1987). *The mind of a mnemonist: a little book about a vast memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ciraci, A.M. (2017). Processi valutativi e autovalutativi. Le prove semistrutturate. In G. Domenici (ed.), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale. Strategie innovative*. Volume primo: *Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione* (pp. 270-277). Roma: Armando.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, IT 4.6.2018 (2018/C 189/1).
- Domenici, G. (ed.) (2005). *Le prove semistrutturate di verifica degli apprendimenti*. Torino: UTET.
- Domenici, G., Biasi, V., & Ciraci, A.M. (2014). Formazione e-learning degli insegnanti e pensiero creativo (e-Learning Teacher's Training and Creative Thinking). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, pp. 189-218.
- Domenici, G., & Ciraci, A.M. (2016). Competencias y Procesos de Evaluación. Pruebas de Verificación Semiestructuradas. *Universidad 2016. 10mo Congreso Internacional de Educación Superior, Memorias*. Havana (Cuba), 15-19 febrero 2016, CD-Rom, PED 291 (pp. 1826-1835), Havana (Cuba), Edited by Universidad.
- 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), p. 347.
- Kozma, R. (2003). *Technology, Innovation, and Educational Change: A Global Perspective*, *Eugene (OR)*, International Society for Technology in Education.
- Manganelli, S., Alivernini, F., Mallia, L. & Biasi, V. (2015). The development and psychometric properties of the "Self-Regulates Knowledge Scale – University" (SRKS-U) / Sviluppo e proprietà psicometriche della "Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti – Università" (SARA-U). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, pp. 235-254
- Murnane, R., & Levy, F. (2004). *The New Division of Labor: How Computers Are Creating the Next Job Market*. Princeton (NJ), Princeton University Press.
- OECD (2004). *Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning*. Paris: OECD Publishing.

- Parlamento Europeo & Consiglio Europeo (2006). Raccomandazione. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. L 394/10. IT. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea 30.12.2006. (2006/962/CE).
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), pp. 385-407.
- Resnick, L.B. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving. The nature of intelligence*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.

III.6

Valutazione informativa, formativa, in-formazione
Teorie e pratiche educative in classe
Informative, formative, in-forming assessment
Theories and educational practices in the classroom

Concetta La Rocca*Università Roma Tre***abstract**

Le pratiche valutative hanno funzione educativa quando siano assunte come l'espressione di un processo dinamico che tenda a sviluppare negli allievi senso critico e capacità di riflessione orientandoli verso un atteggiamento auto-valutativo e meta-cognitivo. Una attività valutativa può dirsi formativa se il rendimento degli studenti è interpretato e utilizzato dai docenti e dagli studenti per prendere decisioni sui prossimi passi da compiere nel percorso formativo, in modo che risulti meglio fondato rispetto alle decisioni che si sarebbero prese in assenza di una valutazione formativa (Black & Wiliam, 2009). Marzano (2006), citando le analisi di Black e Wiliam (1998) su più di 250 studi, rileva che la valutazione formativa produce sull'apprendimento un effetto più potente di quella sommativa. Chappuis & Chappuis (2006) osservano che se gli insegnanti non utilizzano la valutazione formativa per modificare l'intervento didattico, quella valutazione non è formativa; vice-versa, se utilizzano valutazioni sommativa per rivedere i curricoli e le proprie modalità di insegnamento, allora quella valutazione sarà formativa. Dunque la valutazione educativa è *informativa*, poiché produce feedback (Hattie, 2003), *formativa* perché incide sul processo educativo, *in formazione* perché è espressione di un processo dinamico e non autoreferenziale. In questo studio si riporta una esperienza realizzata in una IV superiore in cui sono state osservate le pratiche valutative dei docenti in ottica trifocale: quello che i docenti ritengono di fare, quello che gli studenti ritengono che i docenti facciano, quello che rileva un osservatore esterno. Allo scopo sono stati utilizzati i questionari standardizzati di Alkharusi nella versione italiana validata dalla scrivente (La Rocca et al., 2016) nell'ambito del PRIN 2010/11 "Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi", coordinato da Gaetano Domenici.

Assessment practices have an educational function when they are assumed as the expression of a dynamic process that tends to develop in the students a critical sense and a capacity for reflection, orienting them towards a self-evaluative and meta-cognitive attitude. An assessment activity can be said to be formative if the students' performance is interpreted and used by teachers and students to make decisions about the next steps to be taken in the training path, so that it is better founded compared to the decisions that would be taken in the absence of a formative assessment (Black & Wiliam, 2009). Citing the analyzes of Black and Wiliam (1998) on more than 250 studies, Marzano (2006) notes that formative assessment produces a more powerful effect than summative assessment. Chappuis & Chappuis (2006) note that if teachers do not use formative evaluation to modify the didactic intervention, that evaluation is not formative; vice versa, if they use summative evaluations to review the curricula and their teaching methods, then that evaluation will be formative. Therefore the educational evaluation is informative, as it produces feedback (Hattie, 2003), formative because it affects the educational process, in - forming because it is the expression of a dynamic and not self-referential process. In this study we report an experience carried out in a higher school; the evaluation practices of teachers were observed in trifocal optics: what teachers believe to do, what the students believe that the teachers do, what an external observer detects. For this purpose, the standardized Alkharusi questionnaires were used in the Italian version validated by the author (La Rocca et al, 2016) under the PRIN 2010/11 "Educational Achievement, Social Inclusion and Cohesion: Innovative Strategies, ICT and Evaluation Models", coordinated by Gaetano Domenici.

Parole chiave: Valutazione informativa; valutazione formativa; valutazione in-formazione; ruolo dei docenti; ruolo degli studenti.

Keywords: Informative assessment; formative assessment; in-forming assessment; teacher's role; student's role.

1. Premesse ed ipotesi di ricerca

In questo lavoro si riportano le procedure e gli esiti di una esperienza di apprendimento situato (Rivoltella et al., 2013) che ha coinvolto gli insegnanti e gli alunni di una classe IV di un Liceo Scientifico di Ostia (Roma) e che è stato svolto nel periodo marzo-maggio 2018. La ricerca di cui si dà conto rappresenta uno sviluppo di una precedente indagine (La Rocca et al., 2016) nell'ambito della quale sono stati tradotti e validati i questionari standardizzati di Alkharusi che permettono di rilevare il punto di vista del docente (Q.D.) e quello degli studenti (Q.S.) sulle modalità di utilizzo, in classe, delle attività valutative. Nel contesto indagato sono dunque stati somministrati tali questionari con l'aggiunta di un ulteriore strumento, una griglia di osservazione costruita utilizzando pressoché i medesimi item che compongono i suddetti questionari, e compilata dall'osservatore presente in classe, durante le lezioni, nel periodo indicato. Poiché si sostiene che la valutazione in funzione formativa possa essere utile sia agli studenti, sia ai docenti (La Rocca et al., 2016) – i docenti possono monitorare le proprie strategie didattiche in relazione ai risultati d'apprendimento ottenuti dagli studenti riprogettando di conseguenza l'intervento didattico e gli studenti possono essere coinvolti nel processo formativo diventando interpreti attivi del proprio apprendimento assumendo capacità di autovalutazione ed autorientamento – l'ipotesi che ha guidato la ricerca sostiene che l'utilizzo di strumenti strutturati possa favorire una proficua riflessione negli uni e negli altri, promuovendo così l'adozione di una valutazione in funzione formativa.

2. Metodologia e fasi della ricerca

L'approccio metodologico utilizzato è stato di tipo quali-quantitativo ed ha utilizzato un'ottica tri-focale. Di seguito si riportano le fasi della ricerca:

1. In primo luogo è stato svolto un seminario nel quale è stato

chiarito lo scopo dell'indagine ed è stata illustrata la prospettiva teorica e didattica sulla funzione formativa della valutazione; l'incontro è stato rivolto ai docenti e agli studenti allo scopo di coinvolgerli attivamente nel percorso intrapreso.

2. La seconda fase, durata all'incirca due mesi, ha previsto l'osservazione del contesto classe e, in particolare, delle azioni valutative attuate dai docenti. Il ricercatore ha assistito alle lezioni dei docenti, raccogliendo dati relativi a ciascuna di esse, sia attraverso la libera osservazione con notes e penna per registrare gli episodi significativi rispetto agli obiettivi prefissati, sia con la griglia strutturata (costruita sulla base dei questionari S e D) che ha compilato settimanalmente.
3. Al termine delle attività in aula, il ricercatore ha sintetizzato i dati raccolti nella griglia strutturata compilata per ciascun docente, ovvero per ciascuna disciplina. Contestualmente ha somministrato i Q.D. e Q.S. ai docenti e ai ragazzi; naturalmente i ragazzi hanno compilato cinque volte (in cinque giorni differenti) il questionario poiché hanno dovuto esprimere la propria opinione in merito a ciascuno dei docenti.
4. Si è dunque proceduto alla elaborazione e all'interpretazione dei dati analizzando gli esiti dei questionari Q.D. e Q.S. e delle griglie strutturate e, successivamente, ponendo in relazione per ciascuna disciplina il Q.D., il Q.S. e la griglia strutturata. I dati quantitativi sono stati trattati con Excel, l'analisi dei dati qualitativi è stata effettuata attraverso una categorizzazione a posteriori dei concetti ricorrenti. In seguito sono stati restituiti i risultati dell'indagine a ciascun docente, per consentirgli di assumere il punto di vista dei ragazzi e delle osservazioni del ricercatore, al fine di riflettere sulle proprie attività didattiche e valutative e per formulare, ove sia opportuno, eventuali ipotesi di miglioramento.
5. Infine è stato chiesto ai docenti di esprimere le proprie considerazioni sull'esperienza effettuata attraverso un'intervista semistrutturata, costruita soprattutto con lo scopo di rilevare se la ricerca li avesse condotti ad una riflessione sulle proprie pratiche valutative.

3. Esiti e interpretazioni

Considerato lo spazio a disposizione non è possibile riportare né gli strumenti utilizzati, né le tabelle che mostrano numericamente gli esiti dell'indagine per ciascuna delle discipline osservate nella triangolazione ottenuta dal punto di vista del docente, dello studente e dell'osservatore. Pertanto ci si limiterà alla sola descrizione sintetica degli esiti.

I risultati riguardanti il docente di italiano e latino mostrano una non corrispondenza tra le tre prospettive: il docente ritiene di comunicare sempre i criteri della valutazione prima della prova, gli alunni affermano che non sempre risulta trasparente il metodo di attribuzione dei voti e l'osservatore rileva che solo sporadicamente il docente informa i ragazzi sui criteri valutativi adottati. In merito all'autovalutazione, il docente ritiene di supportare gli alunni in modo costante, gli studenti di essere supportati quasi sempre, l'osservatore che ciò accade poche volte. I tre punti di vista coincidono in merito al frequente utilizzo di feedback valutativi, soprattutto di tipo orale. La maggior parte dei ragazzi sostiene che l'insegnante permette loro di ottenere voti alti, di scoprire i propri punti di forza e di essere valutati tramite diverse forme di prove e che queste non risultano difficili ma interessanti.

Il parere sull'interesse nei confronti delle prove da parte degli studenti è diverso per le discipline di storia e filosofia: la maggior parte risulta indifferente ad esse e non vi trova alcun riferimento alla propria vita quotidiana. Quasi tutti gli studenti credono che lo sforzo che effettuano per studiare la materia non converga con il risultato ottenuto e che il metodo che l'insegnante utilizza per assegnare i voti non è chiaro; l'osservatore ha notato che il docente solo raramente informa i ragazzi sugli obiettivi da raggiungere e sui criteri che utilizzerà per la valutazione, nonostante affermi di farlo spesso. Inoltre gli studenti reputano di non ricevere un feedback costante e l'opinione dell'osservatore corrisponde; il docente, di contro, sostiene di comunicare sempre un feedback

orale. Sia l'osservatore sia gli alunni ritengono che il docente incoraggi il pensiero critico raramente e che non fornisca strumenti per l'autovalutazione. I ragazzi sostengono che le prove di valutazione non siano difficili, nonostante circa la metà di loro considerino difficoltoso ottenere dei voti alti.

Anche nel caso del docente di matematica e fisica risultano divergenze tra le tre prospettive: l'insegnante afferma di comunicare sempre un feedback sulle prestazioni, più spesso di tipo scritto; di informare solo alcune volte gli allievi circa gli obiettivi e i criteri che utilizzerà per la valutazione della prestazione e per l'attribuzione del voto e di fornire quasi sempre agli alunni strumenti per l'autovalutazione. I ragazzi non considerano del tutto chiaro il metodo di attribuzione del voto anche se la maggior parte pensa che impegnandosi possa raggiungere risultati positivi giacché ritiene che le prove non siano complicate e non sia difficile ottenere voti alti. La metà della classe considera interessanti le prove di valutazione e pensa che gli studenti possano scoprire i loro punti di forza grazie all'insegnante. L'osservatore rileva che l'insegnante comunichi quasi sempre obiettivi e criteri delle prove di valutazione, che fornisca strumenti di autovalutazione e feedback, per lo più orali, agli studenti.

Il docente di inglese afferma di fornire sempre un feedback orale ai ragazzi ed è ciò che risulta anche all'osservatore; non tutti gli alunni però sono d'accordo: la maggioranza sostiene di non ricevere un riscontro continuo sui propri risultati. Gli studenti ritengono di essere sostenuti dal docente nei processi di autovalutazione, ma rilevano anche che i risultati conseguiti non riflettono abbastanza lo sforzo che compiono per studiare la materia. Il pensiero del docente è in sintonia con quello dei ragazzi riguardo la dichiarazione del metodo di attribuzione del voto prima dello svolgimento della prova, mentre il ricercatore ha notato che il docente dichiara i criteri solo di rado. In ultimo, sia i ragazzi sia l'osservatore hanno evidenziato che il docente consegna i risultati delle prove in modo da mantenerli privati.

L'analisi dei dati del questionario del docente di scienze eviden-

zia un'omogeneità nelle risposte degli studenti, più che soddisfatti dei processi valutativi attuati dall'insegnante. I ragazzi ritengono che il professore comunichi chiaramente il metodo di attribuzione dei voti e l'insegnante sembra esserne consapevole, l'osservatore conferma. Sia il docente che l'osservatore reputano che l'insegnante spesso porga aiuto agli studenti per consentirgli di auto monitorare i propri progressi. I ragazzi sostengono di avere la possibilità di manifestare le proprie attitudini. Il docente ha ritenuto importante sottolineare il fatto che, dopo ogni prestazione orale, richieda un'autovalutazione da parte dell'esaminato, evento confermato dalle annotazioni del ricercatore. Fra tutti i risultati dei questionari, quello riguardante la disciplina di scienze ha rilevato una corrispondenza tra le tre prospettive di osservazione.

4. Conclusioni

L'esperienza è risultata estremamente interessante e ha sicuramente confermata l'ipotesi, ovvero l'utilizzo di strumenti strutturati ha consentito ai docenti e agli studenti della IV A di acquisire una maggiore consapevolezza riguardo alle modalità valutative utilizzate in classe e all'utilizzo che della valutazione si possa fare in funzione formativa. Tutti i docenti, tranne quello di storia e filosofia, hanno accolto con interesse la restituzione dei risultati, ritenendoli utili per effettuare una proficua riflessione e ringraziando per l'opportunità offerta.

Riferimenti bibliografici

- Alkharusi, H. (2015). Classroom Assessment Communication, Perceived Assessment Environment, and Academic Achievement: A Path Analysis. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, Vol.:8, Issue.:2. See more at: <http://www.sciencedomain.org/abstract.php?iid=1066&cid=21&aid=8918#sthash.uOx2UkRj.dpuf>
- Black, P.J., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative

- assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), pp. 5-31.
- Calonghi, L. (1976). *Valutazione*. Brescia: La scuola.
- Domenici, G. (2007). La valutazione come volano della crescita formativa. *Annali della Pubblica Istruzione. Rivista bimestrale Ministero Pubblica istruzione*, 4-5, pp. 57-69.
- Domenici, G., & Lucisano, P. (2011). Valutazione, conoscenza, processi decisionali. Dibattito. *Journal of Educational, Culture and Psychological Studies*, 3, pp. 147-167.
- Domenici, G. (2015). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- Galliani, L., Bonazza, V., & Rizzo, U. (2011). *Progettare la valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gattullo, M., & Giovannini, M.L. (1989). *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*. Milano: Mondadori.
- Hattie, J.A.C. (2003, October). *Teachers make a difference: What is the research evidence? Keynote presentation at the Building Teacher Quality: The ACER Annual Conference*, Melbourne.
- La Rocca, C., & Capobianco, R. (2016). L'apprendimento insegnato. Valutazione per l'apprendimento vs valutazione dell'apprendimento. *Journal of Educational, Cultural And Psychological Studies*, V, 14, pp. 83-106. Milano: Edizioni Universitarie di Lettere, Economia Diritto.
- Rivoltella, P.C., Garavaglia, A., Ferrari, S., Carenzio, A., Bricchetto, E., Petti, L., & Triacca, S. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.

III.7

Promuovere l'assessment for and as learning nelle classi numerose**Le potenzialità dell'approccio flipped learning in ambito universitario****Promoting the assessment for and as learning approach into the large classes****The potential of the flipped learning approach in the higher education****Alessia Bevilacqua***Università degli Studi di Verona***abstract**

La letteratura inerente la valutazione in ambito universitario evidenzia come sia opportuno coinvolgere attivamente gli studenti nella prospettiva di un empowerment apprenditivo nei termini di una loro maggiore autonomia. Risulta inoltre rilevante pianificare momenti di valutazione formativa durante lo svolgimento del corso, adottando il modello dell'assessment for and as learning. Tali opzioni didattiche risultano però di difficile attuazione soprattutto là dove il numero di studenti sia elevato. L'approccio pedagogico-didattico flipped learning può contribuire a superare tali difficoltà. Spostando la trasmissione di conoscenze dallo spazio di apprendimento del gruppo-classe a quello individuale, è possibile proporre compiti autentici, attuando periodici momenti di autovalutazione e di valutazione fra pari. I risultati delle ricerche effettuate relativamente ad una sperimentazione biennale di flipped learning in ambito universitario hanno infatti consentito di coglierne le potenzialità anche dal punto di vista valutativo. Il progetto di ricerca che si intende realizzare è finalizzato al supporto degli studenti – intenti ad affrontare processi cognitivi di alto livello – attraverso un percorso di valutazione formativa basato, come si è già detto, su momenti di peer-assessment rispetto alle esercitazioni realizzate, nonché di self-assessment rispetto al raggiungimento dei micro-obiettivi. È infine previsto un momento dedicato alla valutazione sommativa, che comporta una discus-

sione del portfolio individuale al fine di verificare la padronanza delle conoscenze e delle competenze acquisite. I risultati attesi includono benefici sul piano del benessere individuale e su quello dell'apprendimento. Un'attenzione del tutto particolare sarà dedicata al potenziamento delle competenze trasversali, specifico valore aggiunto del flipped learning.

The scientific literature concerning the dimension of the assessment in higher education stresses how it should be appropriate to actively involve students in the perspective of learning empowerment in terms of an achievement of a greater autonomy. It is also important to plan assessment moments during the course, adopting the assessment for and as learning model. However, these didactic options are perceived difficult to implement, especially where the number of students is high. The pedagogical-didactic approach named flipped learning can help overcome these difficulties. Shifting the transmission of knowledge from the group to the individual space, it is possible to propose authentic tasks, and to implement periodic moments of self and peer assessment. The results of the researches carried out on the two-year flipped learning experimentation in the University of Verona have allowed grasping the potential of this didactic approach also from the assessment point of view. The research project that is to be carried out is aimed at supporting students dealing with high-level cognitive processes through a formative assessment path, which should be based on moments of peer-assessment of authentic, as well as on self-assessment regarding the individual achievement of micro-objectives. Finally, a moment dedicated to the summative assessment is envisaged, with a discussion of the individual portfolio to verify the mastery of knowledge and skills. Expected results include benefits regarding students' individual well-being and learning outcomes, as well as a strengthening of transversal skills.

Parole chiave: Apprendimento capovolto; valutazione per l'apprendimento; valutazione formante; valutazione formativa; Istruzione superiore.

Keywords: Flipped learning; assessment for learning; assessment as learning; formative assessment; higher education.

1. Introduzione

In ambito educativo la valutazione va considerata come un'operazione che consente ad un progetto pedagogico-didattico di ridefinirlo costantemente grazie alle evidenze empiriche messe in luce attraverso metodi e strumenti specifici (Tammaro, & Marzano, 2018). Il processo valutativo può così assumere la funzione di attivatore delle azioni da intraprendere, di regolatore di quelle avviate, di bilancio critico di quelle condotte a termine (Domenici, 2018). Obiettivo del presente contributo è evidenziare il duplice ruolo della valutazione (intesa nell'accezione anglosassone di *assessment*) ai fini del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da parte degli studenti, nonché la valutazione del miglioramento delle pratiche didattiche a partire dai risultati della ricerca (nell'accezione anglosassone di *evaluation*) condotta durante e al termine della sperimentazione del flipped learning.

2. La sperimentazione di flipped learning in ambito universitario

Nel biennio 2016-2017 e 2017-2018 è stata effettuata una sperimentazione di flipped learning connessa con l'insegnamento di "Metodologia della ricerca pedagogica", nell'ambito del corso di laurea in Scienze della formazione nelle organizzazioni, presso l'Università degli Studi di Verona. Fra le motivazioni che hanno suggerito alla docente di compiere tale scelta pedagogico-didattica principalmente vi era, e vi è tutt'ora, l'inserimento fra gli obiettivi di apprendimento, dell'acquisizione non solo di conoscenze, bensì anche di competenze sia professionalizzanti, in ordine al profilo professionale dei laureati, sia trasversali, nella prospettiva del lifelong learning. Tale obiettivo risultava di difficile raggiungimento con la didattica tradizionale in primo luogo per le poche ore d'aula previste, in secondo luogo per il numero elevato di studenti frequentanti. Il flipped learning prevede l'inversione del tradizionale modello di insegnamento, presentando i

contenuti delle lezioni prima del lavoro in classe. In questo modo si attivano negli studenti processi di apprendimento di base. In tal modo il tempo in classe può essere impiegato per guidare gli studenti in applicazioni attive, pratiche e innovative, dei principi del corso. (Academy of Active Learning Arts and Sciences, 2018) (Talbert, 2017). Si promuovono in tal modo processi di apprendimento di tipo superiore, ovvero maggiormente complessi, sfidanti e coinvolgenti.

3. Il processo di ricerca

Essendo il flipped learning poco praticato in ambito universitario, in particolar modo in Italia, si è ritenuto utile assumere la postura del formatore riflessivo (Schön, 1983) per guadagnare sapere pedagogico dall'esperienza educativa realizzata (Mortari, 2003). Sono state pertanto progettate e attuate cinque azioni di ricerca, aventi come obiettivo l'individuazione degli elementi necessari per formulare un quadro interpretativo rispetto:

- alle percezioni/sensazioni/sentimenti degli studenti rispetto all'approccio capovolto;
- ai processi di apprendimento da loro attivati per acquisire conoscenze e competenze;
- al raggiungimento di risultati in termini sia di conoscenze, sia di competenze.

Data la natura delle domande e degli obiettivi di ricerca, si è ritenuto opportuno contestualizzare l'indagine all'interno del paradigma ecologico, poiché esso consente di cogliere, attraverso il ricorso a metodologie di ricerca di tipo qualitativo, l'essenza e le qualità dei fenomeni (Mortari, 2007). Dal punto di vista metodologico, per focalizzare l'attenzione su specifici elementi di un fenomeno, ottenendo di questi una conoscenza approfondita, si è fatto ricorso al modello dell'etnografia focalizzata (Knoiblauch, 2005).

I risultati della ricerca, qui restituiti in modo essenziale, evidenziano sia ricadute benefiche, sia criticità connesse con questo approccio pedagogico-didattico. Tra i primi è possibile riconoscere un utilizzo efficace dei materiali didattici, una partecipazione attiva e maggiormente intenzionale, l'acquisizione di una più solida consapevolezza sia dei contenuti della materia, sia di sé stessi, nonché risultati positivi in termini di apprendimento. Inoltre gli studenti hanno dimostrato di saper fronteggiare le difficoltà con maggiore incisività, nonché di aver ben chiaro di aver contribuito concretamente al miglioramento del corso. Le criticità rilevate sono invece legate al setting inadeguato (l'aula e la disposizione degli arredi), a sentimenti ambivalenti riguardo alle dinamiche di gruppo, a difficoltà nell'autovalutazione dell'apprendimento e dei compiti autentici durante il corso, ad una sensazione di disorientamento di fronte ad un nuovo approccio didattico, la necessità di un impegno costante lungo l'intero corso.

4. L'ipotesi di miglioramento

I risultati delineati sono stati utili per la riprogettazione dell'insegnamento per il seguente anno accademico. Al fine di arginare la sensazione di disorientamento, esperita dagli studenti soprattutto rispetto all'autovalutazione, è stato loro proposto, accanto alle attività da svolgere nello spazio individuale e nello spazio di gruppo, un percorso di valutazione formativa.

La letteratura inerente alla valutazione in ambito universitario evidenzia come sia opportuno coinvolgere attivamente gli studenti nella prospettiva di un perseguimento di una sempre maggiore autonomia di apprendimento, nonché pianificare momenti di valutazione formativa anche durante lo svolgimento del corso, nella prospettiva dell'*assessment for and as learning* (Boud et al., 2010; Boud & Falchikov, 2007; Earl, 2014; Grion et al., 2017; Montalbetti, 2018; Sambell et al., 2012; Trincherò, 2018a; 2018b). La proposta formulata intende valorizzare, in

primo luogo, la dimensione partecipativa attraverso il coinvolgimento attivo degli studenti nei momenti di valutazione; questo avviene, nello specifico, attraverso il ricorso a compiti autentici in cui dimostrare la padronanza di una specifica conoscenza o competenza (Castoldi, 2016; Comoglio, 2002; Herrington & Herrington, 2006, Wiggins & McTighe, 2007) attraverso dispositivi di autovalutazione e di valutazione fra pari (Andrade, 2009; Falchikov, 2007). Il secondo elemento che caratterizza il percorso valutativo proposto è il non limitare la valutazione al solo momento conclusivo del corso, bensì effettuare un percorso in itinere, grazie al supporto delle tecnologie didattiche (Gikandi et al., 2011). L'ipotesi di miglioramento delineata intende contribuire auspicabilmente al raggiungimento di benefici in termini di apprendimento di conoscenze e di competenze, potenziamento delle competenze trasversali, nonché di benessere individuale.

5. La valutazione

Per verificare l'efficacia della nuova proposta, sussiste intenzione di avviare una nuova indagine, basata su un duplice obiettivo: da un lato verificare con maggiore precisione l'efficacia dell'approccio flipped learning in termini di raggiungimento degli obiettivi di apprendimento; dall'altro comprendere la percezione degli studenti rispetto ai differenti processi di valutazione. Per raggiungere gli obiettivi delineati è stato messo a punto un disegno di ricerca mixed-method QUAN-QUAL parallelo convergente (Tashakkori & Teddlie, 2010) (Creswell et al., 2003). L'indagine quantitativa prevede, come strumento di ricerca, l'utilizzo di alcune batterie del questionario standardizzato AMOS (De Beni, Moè, & Cornoldi et al., 2014), finalizzato alla valutazione delle abilità di studio, degli stili cognitivi e delle componenti emotive e motivazionali dell'apprendimento. Per l'indagine qualitativa, invece, si intende ricorrere a focus group di tipo descrittivo, finalizzati ad una comprensione profonda della realtà oggetto di

studio (Colella, 2011). Per accrescere il rigore scientifico dei risultati della ricerca, si prenderanno in considerazione altre fonti utili per la triangolazione dei dati (Denzin, 1973), ovvero le schede di self-assessment, le schede di peer-assessment, nonché i feedback degli studenti inseriti dagli stessi nella piattaforma e-learning Moodle.

6. Conclusioni

Nella sperimentazione presentata è possibile rintracciare un processo ricorsivo all'interno del quale pratiche didattiche e valutazione delle pratiche stesse si alternano, in una relazione fortemente dialogica. Essenziale è risultata, a tale scopo, l'assunzione da parte del docente-ricercatore della postura del formatore riflessivo per attivare, attraverso dispositivi etero e autovalutativi, processi riflessivi e metacognitivi finalizzati all'acquisizione di una maggiore consapevolezza rispetto alle proprie pratiche didattiche (Domenici, 2018, p. 74) (OECD, 2018). L'adozione di tale postura non è risultata però ancora sufficiente: affinché il processo valutativo risulti scientificamente rigoroso ed efficace, e non un'analisi a rischio di autoreferenzialità, si ritiene necessario identificare «*cardini chiari e inequivocabili per poter calibrare la bussola e ritracciare la mappa*» (Milito, Tiso, & Iannotta, 2018, p. 264) attraverso un'attenta ponderazione dei dati quantitativi e qualitativi assunti con strumenti diversi, ad alto grado di affidabilità e coerenza (Domenici, 2018, p. 71).

Riferimenti bibliografici

- Academy of Active Learning Arts and Sciences (2018). *Updated Definition of Flipped Learning*, <http://aalasinternational.org/updated-definition-of-flipped-learning/> (09/18).
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and

- Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48, 1, pp. 12-19.
- Bergmann, J., & St. Clair Smith, E. (2017). *Flipped learning 3.0. The operating system for the future of talent development*. FL Global Publishing.
- Bevilacqua, A. (2018). *Flipped learning in ambito universitario. Presupposti e indicazioni pedagogico-didattici tra implementazione e ricerca*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Boud, D. et al. (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. Abingond: Routledge.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Colella, F. (2011). *Focus group. Ricerca sociale e strategie applicative*. Milano: FrancoAngeli.
- Comoglio, M. (2002). La «valutazione autentica». *Orientamenti pedagogici*, 49, pp. 93-112.
- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L., Gutmann, M.L., & Hanson, W.E. (2003). Advanced mixed method research design. In A. Tashakkori, & C. Teddlie, *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage. California: Thousand Oaks.
- De Beni, R. Moè, A., Cornoldi, C., Meneghetti, C., Fabris, M., Zamperlin, C. & De Min Tona, G. (2014). AMOS Nuova Edizione. *Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*. Trento: Erickson.
- Denzin, N. K. (1973). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Transaction Publishers.
- Domenici, G. (2018). Quando la Valutazione diventa risorsa aggiuntiva nei processi di istruzione. In A. Marzano, R. Tammaro (eds.), *Azioni formative e processi valutativi. Scritti in onore di Achille Maria Notti* (pp. 65-76). Lecce: Pensa MultiMedia, Lecce.
- Earl, L.M. (2014). *Assessment as Learning. Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Cheltenham (Vic): Hawker Brownlow.
- Falchikov, N. (2007). The place of peers in learning and assessment. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (pp. 128-143). London: Routledge.

- Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), pp. 2333-2351.
- Grión, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 19, pp. 209-226.
- Herrington, A., & Herrington, J. (Eds.) (2006). *Authentic learning environments in higher education*. Hershey, PA: ISP.
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6, 3. Art. 44, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503440> (07/18).
- Milito, F., Tiso, M., & Iannotta, I.S. (2018). Il processo valutativo per l'attribuzione di valore. In A. Marzano, R. Tammaro (eds.), *Azioni formative e processi valutativi. Scritti in onore di Achille Maria Notti* (pp. 233-244). Lecce: Pensa MultiMedia, Lecce.
- Montalbetti, K. (2018). Assessment for learning in higher education. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 20, pp. 111-124.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030*, [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (11/18).
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2012). *Assessment for learning in higher education*. Routledge.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Ashgate.
- Talbert, R. (2017). *Flipped learning: a guide for higher education faculty*. Stylus Sterling.
- Tammaro, R., & Marzano, A. (2018). Progettare ed "agire" per un processo valutativo di qualità. In A. Marzano, R. Tammaro (eds.), *Azioni formative e processi valutativi. Scritti in onore di Achille Maria Notti* (pp. 233-244). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010) (eds.). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, California: Sage.

- Trincherò, R. (2018a). *Oltre il senso comune. Come l'evidenza empirica può orientare la pratica didattica*. Intervento presso il convegno SIPED, Bari, ottobre 2018.
- Trincherò, R. (2018b). Sviluppare la cultura della valutazione nella prospettiva della Scuola 3.0. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (eds), *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 183-194). Lecce: MultiMedia.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2007). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.

III.8

La valutazione collaborativa tra pari per lo sviluppo delle competenze critiche

The collaborative peer-feedback to promote students' critical skills

Nadia Sansone, Donatella Cesareni

Università degli Studi di Roma La Sapienza

abstract

Il contributo descrive un'attività di peer-feedback volta a supportare lo sviluppo di competenze critiche durante un corso universitario ispirato all'Approccio Triadologico all'Apprendimento. Durante il corso gli studenti costruiscono prodotti di conoscenza e sono chiamati a migliorarli attraverso il feedback reciproco. Il corso è durato 10 settimane divise in 3 moduli e vi hanno partecipato 109 studenti in gruppi da 10-11 componenti. Lo studio mira a tracciare l'evoluzione delle competenze critiche degli studenti durante il corso. A tal fine, sono stati analizzati: un questionario pre-post di auto-valutazione delle competenze critiche (N=90), le schede di peer-feedback prodotte dai gruppi di lavoro nel primo e nel terzo modulo (N=44). I risultati del questionario mostrano differenze statisticamente significative in tutti gli item indagati. Per quanto riguarda i peer-feedback, formulati dai gruppi per i propri colleghi, l'analisi mostra un miglioramento significativo tra i commenti offerti nel primo modulo e nel terzo.

Complessivamente, l'articolazione delle attività proposte in questo corso sembra supportare lo sviluppo di competenze critiche e valutative, orientate allo sviluppo collaborativo di prodotti di conoscenza.

The paper describes a peer-feedback activity aimed at supporting the development of critical skills during a university course inspired by the Triadological Learning Approach. During the course, students build knowledge products and are called to improve them through peer-feedback. The course lasted 10 weeks, divided into 3 modules, and 109 students participated

in groups of 10-11 members. The study aims to track the evolution of critical skills of students during the course. To this end, we analyzed: a pre-post self-assessment questionnaire of critical skills (N = 90), the peer-feedback cards produced by the working groups in the first and third modules (N = 44). The results of the questionnaire show statistically significant differences in all the items investigated. Regarding peer feedback, formulated by the groups for their colleagues, the analysis shows a significant improvement between the comments offered in the first module and in the third.

Overall, the articulation of the activities proposed in this course seems to support the development of critical and evaluative skills, oriented to the collaborative development of knowledge products.

Parole chiave: peer-feedback, approccio triadico all'apprendimento, competenze critiche, miglioramento dei prodotti

Keywords: peer-feedback, triadical learning approach, critical skills, continuous improvement

1. Introduzione

L'Approccio Trialogico all'Apprendimento (Paavola, Engestrom & Hakkareinen, 2010) è così chiamato perché integra l'approccio "monologico" (la cui enfasi cade sui processi della conoscenza individuale e concettuale) e quello "dialogico" dell'apprendimento (con enfasi su cognizione distribuita, ruolo delle interazioni sociali e materiali), con un terzo elemento: i processi intenzionali implicati nel produrre collaborativamente artefatti di conoscenza condivisi e utili per la comunità.

Alle metafore dell'acquisizione e della partecipazione (Sfard, 1998), si aggiunge, cioè quella della creazione di conoscenza, che recupera il ruolo della comunità in senso più ampio, del network e degli strumenti, e si pone l'obiettivo di andare oltre la conoscenza esistente e generare innovazione nelle pratiche.

La strutturazione di un percorso didattico in chiave trialogica avviene anche e soprattutto grazie all'applicazione operativa dei suoi sei Design Principles (Paavola et al., 2011), linee guide generali che offrono altrettanti indicazioni su processi e attività da inserire nella progettazione. Queste, in sintesi, sono le caratteristiche del TLA: una didattica, cioè, che ha come obiettivo fondamentale la costruzione di "oggetti" realmente utili, interessanti e motivanti, attorno cui mobilitare strategie di lavoro individuali e collaborative, processi creativi e sviluppo di competenze chiave.

In questo studio ci soffermiamo sulle competenze critiche promosse nelle attività di peer-feedback (Boud, Cohen & Sampson, 1999; Liu & Carless, 2006) previste dal corso oggetto delle analisi qui descritte.

2. Contesto della ricerca

Il contributo descrive un'attività di peer feedback all'interno di un corso universitario (Pedagogia Sperimentale; Laurea triennale in Psicologia e Salute, Università Sapienza di Roma), ispirato

all'Approccio Triadico all'Apprendimento, in cui gli studenti costruiscono prodotti di conoscenza significativi e sono chiamati a migliorarli attraverso il feedback reciproco. Il corso è durato 10 settimane divise in 3 moduli; hanno partecipato 109 studenti (M:27 – F:82), in gruppi da 10-11 componenti, ciascuno con il suo ambiente Moodle dedicato, a supporto delle attività di discussione e creazione collaborativa dei prodotti richiesti. In ciascuno dei tre moduli, gli studenti dovevano: lavorare in gruppo per approfondire i contenuti del corso e costruire conoscenza; costruire e migliorare continuamente i propri prodotti, attraverso cicli iterativi di attività di feedback e revisione; usare diversi strumenti tecnologici a seconda delle attività e degli obiettivi.

La tabella 1 esplicita la traduzione operativa dei Design Principles all'interno del corso e per ciascuno evidenzia le competenze sollecitate.

DP1. L'oggetto condiviso	<ul style="list-style-type: none"> •L'oggetto da realizzare è un progetto didattico per la scuola o l'università, nella forma di uno scenario 	Applicazione concreta delle conoscenze
DP2. Agency individuale e collettiva	<ul style="list-style-type: none"> •Gruppi di lavoro da 8-10 persone •Role Taking: assegnazione di compiti specifici 	Collaborazione, autonomia, responsabilità
DP3. Avanzamento della conoscenza	<ul style="list-style-type: none"> •Divisione del corso in moduli •Discussioni tematiche sul contenuto del modulo •Versioni intermedie dei prodotti e peer-feedback di gruppo 	Competenze critiche, auto-valutazione, miglioramento continuo
DP4. Trasformazione e riflessione	<ul style="list-style-type: none"> •Varietà di formati (video, casi, articoli, fonti originali) e di lavori con la conoscenza: brainstorming, mappe concettuali, griglie di osservazione 	Creatività, meta-cognizione, riflessione
DP5. Ibridazione e cross-fertilizzazione	<ul style="list-style-type: none"> •Uso di strumenti e procedure del mondo formativo 	Competenze professionali
DP6. Strumenti di mediazione	<ul style="list-style-type: none"> •Power point, Forum, Padlet per il brainstorming, Disegni Moodle, Google Drive 	Competenze tecnologiche

Tab. 1. I Design Principles nel corso di Pedagogia Sperimentale e le competenze sollecitate

In questo studio ci soffermiamo sui processi attivati a partire dai DP3 e 4, ovvero quelli che prescrivono da un lato l'avanzamento continuo della conoscenza e dall'altro la trasformazione e riflessione attraverso le diverse forme e formati utilizzati. In particolare, ci occupiamo delle attività di peer-feedback che si svolgono nel primo e terzo modulo del corso, rispettivamente dedicati alla definizione della figura del "Bravo Insegnante" – su cui ciascun gruppo deve realizzare una mappa concettuale, e alla costruzione dell'oggetto finale, uno scenario pedagogico che descrive un'attività didattica che utilizza le tecnologie per realizzare apprendimento attivo e collaborativo. Tali attività presentano, da un lato, alcune caratteristiche comuni, tra cui spiccano: la natura collaborativa dell'attività, per cui il feedback è prodotto in gruppo sul lavoro di altri due gruppi; lo svolgimento in aula; l'utilizzo di criteri di valutazione affiancati dalla richiesta di produrre commenti migliorativi; la richiesta di individuare anche le aree di miglioramento del proprio prodotto a partire dal prodotto dei colleghi. Dall'altro, il peer-feedback delle mappe concettuali include l'individuazione di criteri di valutazione da parte degli studenti, mentre il peer-feedback degli scenari si basa su un insieme di criteri in parte stabiliti dal docente e in parte costruiti dagli studenti. La Figura 1 riassume le caratteristiche delle due attività e richiama la presenza di una sessione di valutazione formativa tra l'una e l'altra, finalizzata a socializzare le valutazioni delle mappe concettuali, i miglioramenti ottenuti da ciascun gruppo in seguito ai feedback forniti dai pari, il generale livello dei feedback offerti.

Modulo 1

- Peer-feedback collaborativo sulle mappe concettuali «Il Bravo insegnante»
- Consegna: a. **stabilire e applicare i criteri di valutazione (da 3 a 5)**, b. offrire un feedback migliorativo, c. specificare gli spunti di miglioramento individuati per la propria mappa

Modulo 3

- Peer-feedback collaborativo sui progetti didattici
- Consegna: a. **utilizzare i criteri forniti dal docente (3) eventualmente aggiungendone altri (1-2)**, b. offrire un feedback migliorativo, c. specificare gli spunti di miglioramento individuati per il proprio progetto

- Ogni gruppo commenta le mappe di altri due gruppi
 - Lavoro in aula

- Sessione di valutazione formativa tra i due moduli con focus sul primo peer-feedback

Fig. 1. Le attività di peer-feedback

3. Obiettivi e metodo

Lo studio mira a tracciare l'evoluzione delle competenze critiche degli studenti durante il corso, in particolare attraverso le seguenti Domande di Ricerca (DdR):

1. DDR1: Si registra un incremento nella percezione che gli studenti hanno delle proprie competenze critiche?
2. DDR2: Si registra un miglioramento nella capacità di offrire feedback migliorativi ai colleghi?

Nel primo caso, ci siamo serviti di un questionario pre-post anonimo, costituito da 8 item su scala Likert-Scale (N=100; 91,74%), trattate statisticamente attraverso un'Anova univariata. Nel secondo, abbiamo analizzato le schede di peer-feedback prodotte collaborativamente nel primo e nel terzo modulo (N=44), focalizzandoci sul commento migliorativo, valutato sulla base di una specifica rubrica da due ricercatori indipendenti.

4. Risultati

I risultati del questionario mostrano differenze statisticamente significative con $p < .01$ in tutti gli item indagati (Fig.2).

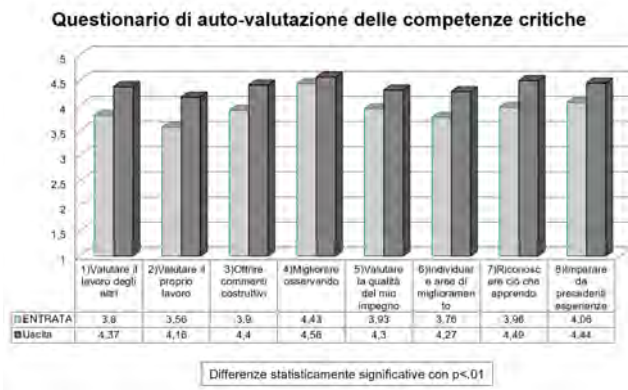


Fig. 2. Il questionario di auto-valutazione delle competenze critiche

A fine percorso, gli studenti ritengono di aver migliorato le competenze indagate in modo soddisfacente, con particolare riferimento alla capacità di valutare il lavoro degli altri (4,37) e il proprio (4,16), di offrire commenti costruttivi (4,4) e imparare da precedenti esperienze (4,44).

Per quanto riguarda i commenti formulati dai gruppi per i propri colleghi, l'analisi mostra un miglioramento tra i commenti offerti nel primo modulo e nel terzo, con differenze statisticamente significative al t-test ($t = -3,075$ (10) $p = .012^*$). Alla fine del percorso, gli studenti si appropriano di una maggiore competenza di offrire feedback puntuali e costruttivi, come mostrato a titolo esemplificativo nel peer-feedback riportato, che mostra le capacità critiche e riflessive del gruppo che lo ha prodotto, oltre che la corretta acquisizione e applicazione delle conoscenze oggetto del corso (Tab.2).

Critero	Commento e suggerimenti
Esautività	<i>Non sono chiare le metodologie di valutazione. Non è chiaro il concetto di “coordinazione” espresso nel progetto. Non è chiaro il ruolo del professore, che dovrebbe seguire e regolare le attività, all’interno del progetto, né tantomeno le attività da svolgersi. Non viene chiarito il processo per cui uno studente viene scelto rispetto ad altri. Vengono presentate varie materie didattiche, ma nel progetto non viene fatto riferimento a come rientrano nel percorso</i>
Efficacia didattica	<i>Il progetto, per come è impostato, risulta dispersivo e le istruzioni non sono chiare per il raggiungimento degli obiettivi prefissati.</i>
Coerenza pedagogica	<i>Nelle attività descritte risulta poco chiaro il ruolo dell’insegnante, inoltre risulta difficile la collaborazione tra gli studenti, in quanto non correttamente supportata da specifiche attività, consegne e suddivisione dei compiti.</i>
Originalità	<i>Esistono già progetti che prevedono degli scambi culturali, questo progetto non apporta ulteriori attività innovative alla didattica quotidiana.</i>
Uso funzionale delle tecnologie	<i>Il progetto non consente di migliorare le competenze informatiche (gli studenti sanno già usare programmi di istant messenger, e social network), inoltre i mezzi proposti non sono neanche programmi per attività didattiche.</i>

Tab. 2. Estratto di un peer-feedback del progetto finale

5. Conclusioni

Complessivamente, l’articolazione delle attività proposte in questo corso sembra supportare adeguatamente lo sviluppo di competenze critiche e valutative, orientate allo sviluppo collaborativo di prodotti di conoscenza, per cui gli studenti si sentono più

competenti nel valutare e auto-valutarsi, e la qualità del feedback offerto migliora durante il corso. Sarà comunque necessario supportare questi dati con ulteriori analisi, quali – ad esempio – quelle volte ad indagare i processi coinvolti nel peer-feedback collaborativo o la relazione tra qualità del feedback e miglioramento dei prodotti altrui

Riferimenti bibliografici

- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & evaluation in higher education*, 24(4), pp. 413-426.
- Liu, N. F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher education*, 11(3), pp. 279-290.
- Paavola, S., Engeström, R. & Hakkarainen, K. (2010). Trialogical approach as a new form of mediation. An article to appear. In A. Morsh, A. Moen, & S. Paavola (Eds.), *Collaborative knowledge creation: Practices, tools, and concepts* (pp. 9-23).
- Paavola, S., Lakkala, M., Muukkonen, H., Kosonen, K., & Karlgren, K. (2011). The Roles and Uses of Design Principles for Developing the Trialogical Approach on Learning. *Research in Learning Technology*, 19(3), pp. 233-246.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 2, pp. 4-13.

III.9

**La valutazione nella didattica inclusiva:
l'individuazione degli ostacoli alla costruzione del metodo di studio degli allievi con DSA
nella prospettiva del nuovo index e dell'ICF
Una ricerca nella scuola primaria**

**The evaluation process in inclusive education:
the identification of obstacles to the construction of the study method for students with SLD
in the perspective of the new index and the ICF
A research in primary school**

Marianna Traversetti, Marina Chiaro, Amalia Lavinia Rizzo

Università degli Studi Roma Tre

abstract

La valutazione, nella prospettiva dell'istruzione inclusiva (UNESCO, 1994, 2005; CoE, 2018), rappresenta un aspetto essenziale del processo di insegnamento-apprendimento e rende conto della qualità sia dell'organizzazione della didattica sia della relazione educativa (Chiappetta Cajola, 2013, 2015). Per tale valutazione, le scuole hanno necessità di avere a disposizione strumenti operativi che possano contribuire ad individuare gli ostacoli alla costruzione del metodo di studio, considerata la *prima misura compensativa* (Cornoldi *et al.*, 2010) per gli allievi disturbo specifico di apprendimento-DNA (L. 170/2010), i quali sono in forte crescita nella scuola italiana (ISTAT, 2018). In questo quadro, la Classificazione ICF (WHO, 2001, 2007) e il Nuovo Index per l'inclusione (Booth, Ainscow, 2014) costituiscono strumenti operativi che permettono di attivare il circuito didattica-valutazione al fine di organizzare l'azione didattica inclusiva senza ridurre le difficoltà a problemi del singolo, ma stimolando la scuola ad agire sul contesto (Chiappetta Cajola, 2017; Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017, 2018). Nella prospettiva dell'inclusione e dell'educazione informata da evidenza (Calvani, 2012; Hattie, 2009; Mitchell, 2014), l'efficacia della didattica inclusiva in relazione alla costruzione del metodo di studio, anche per allievi con DSA, è stata indagata attraverso una ricerca teorico-esplorativa (Lucisano, Salerno, 2012), condotta secondo l'approccio dei *mixed methods* (Cre-

swell, Plano Clark, 2011) e che ha previsto l'impiego di strumenti di rilevazione costruiti su base ICF e Nuovo Index. Il campione non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, *et al.*, 2007) è stato costituito da 11 classi quinte di scuola primaria frequentate da 214 allievi, di cui 15 con DSA. I risultati evidenziano la presenza di ostacoli alla costruzione del metodo di studio per tutti gli allievi della classe, in particolare, rispetto alla relazione educativa, alle strategie didattiche e agli strumenti utilizzati in classe che influiscono sulla disposizione verso la scuola e lo studio.

In the perspective of inclusive education (UNESCO, 1994, 2005, CoE, 2018), the evaluation process represents an essential aspect of the teaching-learning process and accounts for the quality of both the teaching organization and the educational relationship (Chiappetta Cajola, 2013, 2015). For this process, schools need to have available operational tools to identify the obstacles about the construction of the study method. It is considered the first compensatory measure (Cornoldi *et al.*, 2010) for pupils with specific learning disorder/SLD (L. 170/2010), who are growing strongly in the Italian school (ISTAT, 2018). In this framework, the ICF (WHO, 2001, 2007) and the New Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2014) are operative tools to activate the didactic-evaluation circuit in order to organize the inclusive didactic action and to stimulate the school to act on the context (Chiappetta Cajola, 2017; Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017, 2018). In the perspective of education informed by evidence (Calvani, 2012; Hartie, 2009; Mitchell, 2014), an exploratory research (Lucisano, Salerno, 2012) investigated the effectiveness of inclusive teaching in relation to the construction of the study method, also for students with SLD. The research has been conducted according to the mixed methods approach (Creswell, Plano Clark, 2011) and using some tools built on ICF and New Index. The non-probabilistic sample (Cohen, *et al.*, 2007) was made up of 11 primary school classes attended by 214 students, of which 15 with SLD. The results highlight the presence of obstacles to the construction of the study method for all students in the class. In particular, the obstacles are about the educational relationship, the teaching strategies and the tools used in the classroom to improve the study.

Parole chiave: Valutazione inclusiva, disturbi specifici di apprendimento, misure compensative, metodo di studio, evidence based education

Keywords: Inclusive evaluation process, specific learning disorders, compensatory measures, study method, evidence based education

1. Valutazione e didattica inclusiva

Nell'ambito dell'orientamento valoriale dell'inclusione (Booth, Ainscow, 2014) e in coerenza con la prospettiva del "funzionamento umano" descritta nell'ICF (WHO, 2001), la valutazione rappresenta uno snodo essenziale del processo di insegnamento-apprendimento, di cui misura, da un lato, la qualità e l'efficacia rispetto agli effetti sullo studio (Traversetti, Chiaro, 2018) e, dall'altro, l'impatto sociale della formazione globale degli allievi e del sistema scolastico di appartenenza (Castoldi, 2012). La valutazione della qualità dell'inclusione scolastica è, infatti, parte integrante del processo di valutazione delle istituzioni scolastiche (D.Lvo 66/2017, art. 4, c. 1) e monitora la qualità delle interazioni tra le caratteristiche individuali degli allievi e il contesto della classe allo scopo di ridurre gli eventuali ostacoli all'attività, all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli allievi (Unesco, 1994, 2005; WHO, 2001, 2007; Chiappetta Cajola, 2008, 2013). Valutare la presenza e l'impatto dei facilitatori¹ e degli ostacoli² presenti nel contesto scolastico è dunque centrale per la definizione delle politiche inclusive (Unesco, 1994) anche nel-

1 I facilitatori "nell'ambito dei fattori ambientali di una persona, sono dei fattori che, mediante la loro assenza o presenza, migliorano il funzionamento e riducono la disabilità. Essi includono aspetti come un ambiente fisico accessibile, la disponibilità di una rilevante tecnologia d'assistenza o di ausili e gli atteggiamenti positivi delle persone verso la disabilità, e includono anche servizi, sistemi e politiche che sono rivolti a incrementare il coinvolgimento di tutte le persone con una condizione di salute in tutte le aree di vita. L'assenza di un fattore può anche essere facilitante, come ad esempio, l'assenza di atteggiamenti negativi" (WHO, 2007, p. 213).

2 Gli ostacoli "sono dei fattori nell'ambiente di una persona che, mediante la loro assenza o presenza, limitano il funzionamento e creano disabilità. Essi includono aspetti come un ambiente fisico inaccessibile, la mancanza di tecnologia d'assistenza rilevante e gli atteggiamenti negativi delle persone verso la disabilità, e anche servizi, sistemi e politiche esistenti o che ostacolano il coinvolgimento delle persone con una condizione di salute in tutte le aree di vita" (WHO, 2007, p. 213).

l'ottica della costruzione del metodo di studio, che si concretizza "in una forma di accompagnamento dell'allievo lungo il corso della vita e di presa di consapevolezza dei risultati positivi che la sua capacità di imparare può determinare non solo su sé stesso, ma anche sugli altri e sull'ambiente (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017). La costruzione del metodo di studio diviene pertanto un fattore fondamentale nell'attivazione dei processi inclusivi ed esige un monitoraggio continuo (Traversetti, Chiaro, 2018, p. 125) sulle dinamiche che agiscono trasversalmente alla genesi dei processi cognitivi, metacognitivi, autoregolativi ed emotivo-motivazionali sottesi all'acquisizione del metodo di studio.

2. Il progetto di ricerca

Metodologia e campione

È stata condotta una ricerca a carattere teorico esplorativo (Lucisano, Salerno, 2012), sull'individuazione degli ostacoli alla costruzione del metodo di studio degli allievi con DSA, che ha contemplato l'analisi quali-quantitativa (Creswell, Plano Clark, 2011) dei dati su un campione non probabilistico a scelta ragionata (Corbetta, 2003; Cohen, Manion, Morrison, 2007) costituito da allievi di 11 classi quinte di scuola primaria, per un totale di 214 allievi, di cui 15 con DSA.

Strumento di rilevazione dei dati

Nell'ambito della presente ricerca, è stato impiegato uno strumento di rilevazione dei dati costituito da indicatori di analisi del contesto scolastico, tratti dal *Nuovo Index per l'inclusione* (Booth, Ainscow, 2014), e da alcune categorie alfanumeriche (tab. 1) relative ai fattori contestuali ambientali (facilitatori o ostacoli) presenti nella *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per Bambini e*

Adolescenti-ICF-CY (WHO, 2007). Gli indicatori di analisi del contesto selezionati dal Nuovo Index sono stati considerati una sorta di declinazione dettagliata delle categorie dell'ICF-CY che incidono sulla costruzione del metodo di studio. L'affiancamento dei due costrutti è derivato dall'evidente convergenza tra il concetto di "funzionamento umano" (WHO, 2001) come interazione positiva tra l'individuo e l'ambiente circostante espresso nell'ICF con il conseguente ruolo attribuito ai fattori ambientali, e gli indicatori di osservazione del contesto proposti dal Nuovo Index (Chiappetta Cajola, 2017). Il *Core set*³ combinato Nuovo Index e ICF-CY che ne è scaturito ha dunque permesso di aggiungere alla rilevazione della tipologia degli aspetti contestuali anche una loro precisa qualificazione rispetto all'impatto che essi hanno sulla costruzione del metodo di studio per tutti gli allievi della classe e per gli allievi con DSA. Nella Parte Prima del *Core set*, tenendo fede alla struttura e ai contenuti del Nuovo Index, si chiede all'allievo "quanto è d'accordo" con 13 affermazioni, selezionate *ad hoc* in relazione agli obiettivi di ricerca. Nella Parte Seconda, tenendo fede alla struttura e ai contenuti del Nuovo Index e dell'ICF-CY, si chiede all'allievo di indicare in una scelta tra cinque, i tre facilitatori dell'apprendimento e dello studio, e di precisare, per ciascuno "quanto" questi stessi lo aiutano. Nella Parte Terza, si chiede all'allievo di indicare in una scelta tra cinque, i tre ostacoli all'apprendimento e allo studio e di precisare per ciascuno "quanto" questi stessi lo ostacolano attraverso una scala che va da "Mi ostacola molto" a "Mi ostacola per niente" (le cui scale intermedie sono: "Mi ostacola abbastanza" e "Mi

- 3 Tale *Core set* è l'esito di studi pluriennali condotti da Lucia Chiappetta Cajola (2013, 2015, 2017) come strumento applicativo per osservare e valutare l'interazione tra la condizione individuale dell'allievo e l'ambiente scolastico, alla luce dei quali è stato adattato ed integrato da Marianna Traversetti, nel contesto della ricerca di dottorato per indagare gli aspetti del contesto scolastico che influiscono sulla costruzione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva.

ostacola poco”). In riferimento ai fattori ambientali, sono stati considerati, in particolare, l’“Ambiente scolastico”, gli “Strumenti didattici” e il “Modo di fare dei docenti”; in riferimento alla seconda, le “Relazioni con i compagni”; per la terza le “Relazioni con gli insegnanti” (Chiappetta Cajola, 2017). Per ciascuno, l’allievo specifica i diversi aspetti di cui tiene conto per la formulazione del proprio punto di vista mediante quattro descrittori di osservazione derivanti dal Nuovo Index che fungono da approfondimenti qualitativi utili ad individuare gli aspetti caratterizzanti il fattore ambientale preso in considerazione. Nel presente contributo si dà conto esclusivamente dei risultati tratti dalla Parte Terza del *Core set*.

3. I risultati

La tabella 1 mostra la frequenza con cui le categorie ICF-CY sono ritenute fattori contestuali ambientali che agiscono ostacolando gli allievi della scuola primaria. Gli ostacoli rilevati dagli allievi con DSA, in ordine di gravità di impatto, sono: “Modo di fare dei docenti” (11 su 15, ovvero 73,3%), “Ambiente scolastico” (10 su 15, ovvero 66,6%), “Strumenti didattici” (9 su 15, ovvero 60,0%), “Relazioni con gli insegnanti” (8 su 15, ovvero 53,3%), “Relazioni con i compagni” (7 su 15, ovvero 46,6%). Per gli altri allievi della classe, gli ostacoli sono: “Modo di fare dei docenti” e “Relazioni con i compagni” (169 su 199, ovvero 84,9%), “Relazioni con gli insegnanti” (132 su 199, ovvero 66,3%), “Ambiente scolastico” (125 su 199, ovvero 62,8%) e “Strumenti didattici” (105 su 199, ovvero 52,7%).

Scuola primaria			
Descrizione del fattore ambientale e codice ICF-CY	Allievi che hanno rilevato ostacoli		
	Totale allievi	Allievi con DSA	Altri allievi
Modo di fare dei docenti (e130)	180	11	169
	84,1%	73,3%	84,9%
Relazioni con gli insegnanti (e330)	140	8	132
	65,4%	53,3%	66,3%
Ambiente scolastico (e130)	135	10	125
	63,0%	66,6%	62,8%
Strumenti didattici (e130)	114	9	105
	53,2%	60,0%	52,7%
Relazioni con i compagni (e325)	176	7	169
	82,2%	46,6%	84,9%
Totale	214	15	199

Tab. 1: Rilevazione fattori contestuali ambientali: il punto di vista degli allievi sulla presenza di barriere (ostacoli) nella scuola primaria.

Base rispondenti: 214 allievi, di cui 15 con DSA.

(Ogni allievo ha indicato tre ostacoli)

“Da ciò si evince che, per tutti gli allievi della classe di scuola primaria, il maggior ostacolo ai fini dell’acquisizione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva è rappresentato dal “Modo di fare dei docenti”, cioè, dalle modalità attraverso cui questi stessi promuovono tale acquisizione (se danno incoraggiamenti, come assegnano i voti, se forniscono ulteriori spiegazioni in caso di difficoltà ecc.) e dalle “Relazioni con i compagni” (Traversetti, 2017, p. 430). Riguardo quest’ultimo ostacolo, in particolare, sia gli allievi con DSA sia gli altri allievi della classe dichiarano di essere “presi in giro nelle loro prestazioni di studio” (risposte: “Mi ostacola molto” + “Mi ostacola abbastanza”: 4 su 15, ovvero 26,6% vs 23 su 199, ovvero 11,5%), dinamica che rappresenta una forte barriera per gli allievi con DSA, perché influenza in modo negativo gli aspetti emotivo-motivazionali che costituiscono una delle fragilità che li contraddistinguono e per le quali è necessario che la scuola promuova forme di inclusione. Il secondo ostacolo in ordine di gravità, per gli allievi con DSA, è rappresentato dall’ Ambiente scolastico” (10 su 15, ovvero 66,6%),

mentre tale fattore risulta il terzo ostacolo in ordine di gravità per gli altri allievi della classe (125 su 199, ovvero 62,8%). Gli “Strumenti didattici”, rappresentano il terzo ostacolo per gli allievi con DSA e il quarto per gli altri allievi della classe (9 su 15, ovvero 60,0% vs 105 su 199, ovvero 52,7%).

4. Conclusioni

I risultati evidenziano la presenza di ostacoli alla costruzione del metodo di studio per tutti gli allievi della classe, in particolare, rispetto alla relazione educativa, alle strategie didattiche e agli strumenti utilizzati in classe che influiscono sulla disposizione verso la scuola e lo studio.

Non emerge una particolare attenzione, da parte dei docenti, ad implementare fattori ambientali in grado di sostenere le ricadute psicologiche delle scelte educative e didattiche (MIUR, 2011) e, di conseguenza, di tener conto degli aspetti legati alla componente emotivo-motivazionale dell'attività di studio. È opportuno considerare, invece, che affettività e cognizione sono strettamente correlate nelle attività di studio, e quanto più l'allievo ha un buon rapporto con i compagni di classe e con gli insegnanti, tanto più può dedicarsi allo studio con risultati migliori. Gli atteggiamenti dei compagni e degli insegnanti sono infatti fattori ambientali di cui è fondamentale tener conto per instaurare un contesto inclusivo, in quanto il percorso scolastico di tutti gli allievi è influenzato dalla relazione educativa che si sviluppa nel contesto della classe.

Riferimenti bibliografici

- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-me-*

- etnologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola, L. (2008). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione. In L. Chiappetta Cajola, A.M. Ciraci, *La didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* (pp. 15-124) Roma: Armando.
- Chiappetta Cajola, L. (eds.) (2015). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2017a). Strategie didattiche inclusive: il ruolo dei fattori ambientali dell'ICF-CY per il successo formativo degli allievi. La ricerca-formazione con gli insegnanti. In G. Domenici, C. Coggi, G. Zanniello, *Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*, 1, pp. 319-40.
- Chiappetta Cajola, L., Traversetti, M. (2017). *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci Faber.
- Chiappetta Cajola, L., Traversetti, M. (2018). The study method of students with LD within the ICF-CY perspective. Research data. *Education Sciences & Society*, 1, pp. 22-48.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6° edition). London and New York: Routledge.
- CoE/ Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento*.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche* (voll. 1-4). Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C., Tressoldi, P.E., Tretti, M.L., Vio, C. (2010). Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio. *Giornale Italiano di ricerca e clinica applicativa: Dislessia*, 7, 1, pp.77-87.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- ISTAT (2018). *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado. Anno scolastico 2016-2017*.

- Estratto da <https://www.istat.it/it/files/2018/03/alunni-con-disabilit%C3%A0-as2016-2017.pdf>.
- Lucisano, P., Salerni, A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge.
- MIUR (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
- Traversetti, M. (2017). I fattori ambientali del contesto scolastico che ostacolano l'acquisizione del metodo di studio da parte degli allievi con DSA. Una ricerca esplorativa. *Formazione & Insegnamento*, XV, 2, pp. 427-433.
- Traversetti, M., Chiaro, M. (2018). L'inclusività nella scuola secondaria di primo grado dal punto di vista degli allievi con DSA e degli altri allievi della classe. *Lifelong, Lifewide, Learning*, 14, 31, pp. 124-139.
- Unesco (1994). *Dichiarazione di Salamanca*. Paris: Unesco.
- Unesco (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to education for All*. Paris: Unesco.
- WHO-World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF*.
- WHO-World Health Organization (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth. ICF-CY*.
- Decreto Legislativo, 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*.

III.10

Valutazione tra pari e autovalutazione nella formazione in servizio degli insegnanti

Peer and self-assessment in in-service teachers training

Laura Carlotta Foschi, Graziano Cecchinato

Università degli Studi di Padova

abstract

Il contributo documenta l'applicazione di pratiche di valutazione fra pari e di autovalutazione (Black & Wiliam, 1998; Falchikov & Goldfinch, 2000; Nicol et al., 2014; Cho & MacArthur, 2010, 2011; Nicol, 2010) in un intervento formativo per insegnanti in servizio. Attraverso queste pratiche si è mirato a favorire lo sviluppo di competenze valutative nell'ambito dell'approccio didattico oggetto della formazione (Lynch et al., 2012; Sluijsmans et al., 2002; Yilmaz, 2017; Cheng et al., 2010; Poon et al., 2009; Liu & Carless, 2006; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Lo studio prende in esame il grado di concordanza (W di Kendall) fra le valutazioni tra pari e l'autovalutazione di elaborati realizzati dagli insegnanti coinvolti nel percorso di formazione con quelle dei docenti dell'intervento formativo per verificare lo sviluppo delle competenze indicate. Vengono illustrati: l'oggetto, le metodologie didattiche e le finalità dell'intervento formativo; le modalità di conduzione dei processi di valutazione tra pari, autovalutazione e valutazione dei docenti, nonché le potenzialità dell'ambiente digitale adottato per tali processi (Peergrade); le analisi statistiche condotte e i risultati ottenuti. Da questi ultimi emergono buoni e ottimi gradi di concordanza fra le valutazioni degli insegnanti e quelle dei docenti dell'intervento formativo, le cui implicazioni ven-

- * Questo contributo, pur essendo frutto dell'intensa collaborazione fra gli Autori, è stato così redatto: i paragrafi "Obiettivi", "Metodo", "Risultati" e "Discussione" sono stati redatti da Laura Carlotta Foschi; i paragrafi "Contesto", "Strumento" e "Conclusioni" sono stati redatti da Graziano Cecchinato.

gono discusse. La sperimentazione condotta permette inoltre di considerare la validità di queste procedure di valutazione in un ambito poco esplorato come quello della formazione degli insegnanti in servizio, nonché l'adozione di questo approccio come indice dell'efficacia dell'intervento di formazione.

This paper documents the use of peer and self-assessment (Black & Wiliam, 1998; Falchikov & Goldfinch, 2000; Nicol et al., 2014; Cho & MacArthur, 2010, 2011; Nicol, 2010) in an in-service teacher training course. The aim is to develop teachers' assessment skills within the proposed methodological approach (Lynch et al., 2012; Sluijsmans et al., 2002; Yilmaz, 2017; Cheng et al., 2010; et al., 2009; Liu & Carless, 2006; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). The study examines the level of agreement (W of Kendall) between peer and self-assessment of in-service teachers and the trainers' assessment. The following are illustrated: the topic, the teaching methods and the aims of the training course; peer and self-assessment and the trainers' assessment; the potential of the adopted digital environment (Peergrade); the statistical analysis and results. Substantial and almost perfect levels of agreement emerge between in-service teachers' peer and self-assessment and those of the trainers. This study also highlights the possibility of considering the validity of these assessment procedures in a field where these are little explored, such as in-service teacher training, as well as adopting these procedures as an indicator of the effectiveness of the training course.

Parole chiave: Valutazione tra pari, Autovalutazione, Peergrade, Formazione degli insegnanti in servizio, Valutazione di interventi formativi.

Keywords: Peer-assessment, Self-assessment, Peergrade, In-service teacher training, Evaluation of training courses.

1. Contesto

Questo studio si inserisce in un'attività di formazione e ricerca che gli Autori svolgono nelle scuole per promuovere un processo di innovazione didattica ispirata all'approccio della Flipped Classroom (Mazur, 1997; Baker, 2000; Lage, Platt & Treglia, 2000). L'approccio integra l'uso di risorse e ambienti educativi digitali con pratiche di apprendimento attivo in classe (Bishop & Verleger, 2013; Keengwe, Onchwari & Oigara, 2014; Cecchinato, 2014; Talbert, 2017), che nell'impostazione degli Autori sono ispirate al *Challenge Based Learning* (Schwartz et al., 1999; O'Mahony et al., 2012).

In sintesi si propone di sostituire il classico ciclo di insegnamento-apprendimento *Lezione – Studio – Verifica*, con un ciclo di apprendimento-insegnamento basato anch'esso su tre fasi: *Lancio – Conduzione – Chiusura* di una "Sfida" (Cecchinato & Papa, 2016). Il percorso formativo si sviluppa in circa 5-6 mesi alternando incontri in presenza e attività online. Al termine, gli insegnanti sono coinvolti nella progettazione e nella conduzione con le proprie classi di Unità di Apprendimento (UdA) che si ispirano all'approccio proposto.

È un processo complesso perché necessita di un significativo cambiamento concettuale per ognuna delle tre fasi. Nella fase di *Lancio della sfida* è richiesto il passaggio da un'impostazione deduttiva a una induttiva; nella *Conduzione della sfida* da un'impostazione trasmissiva a una costruttivista; nella *Chiusura della sfida* da pratiche valutative sommative a formative.

Prima di procedere alla progettazione delle UdA, pertanto, gli insegnanti vengono coinvolti in processi finalizzati a co-costruire le caratteristiche di una "buona" UdA, grazie ad attività che richiedono l'individuazione fra molte di quelle corrispondenti all'approccio proposto e ad attività che prevedono l'uso di *exemplars* (Sadler, 1987), ovvero esempi concreti di "buone" UdA. Questi processi risultano particolarmente efficaci nel chiarire gli obiettivi e i livelli di qualità richiesti, oltre a offrire un valido

standard con il quale confrontare il proprio lavoro (Orsmond, Merry & Reiling, 2002). Infine, le UdA progettate dagli insegnanti sono oggetto di valutazione fra pari, autovalutazione e valutazione da parte dei docenti dell'intervento formativo.

2. Strumento

Lo strumento utilizzato per l'intervento formativo è Moodle ma, nonostante in questo ambiente sia presente uno strumento (il *Workshop*) dedicato alla valutazione tra pari e all'autovalutazione, per questi processi ci si è avvalsi di Peergrade¹ in virtù delle sue caratteristiche più avanzate. In Peergrade, la valutazione non è concepita come un processo a senso unico, ma come un dialogo fra valutati e valutatori orientato al miglioramento dei processi di apprendimento (Nicol, 2010). Le pratiche di valutazione tra pari e di autovalutazione non si esauriscono, come di norma, con la condivisione delle valutazioni, ma prevedono attività specificamente dedicate alla revisione delle stesse da parte dei valutati. Attivando la funzione "Segnalazioni" (*Flags*), si possono contrassegnare specifiche valutazioni per richiedere sia chiarimenti in merito, che l'intervento del docente. Oltre a questo è previsto che ogni valutato esprima le proprie considerazioni complessive sulle valutazioni e sui *feedback* ricevuti da ogni valutatore, indicando quanto li hanno trovati utili sia con domande a scelta multipla che con testo libero. Infine Peergrade prevede che l'autovalutazione del proprio elaborato avvenga solo dopo aver valutato quelli dei propri pari: la letteratura ha messo in luce infatti come gli studenti apprendano di più attraverso la produzione di *feedback* sul lavoro dei pari, che non ricevendone da questi ultimi (e.g., Nicol et al., 2014; Cho & MacArthur, 2011), ne consegue che, antepo-
nendo la valutazione

1 <https://www.peergrade.io/>.

dei pari all'autovalutazione, quest'ultima dovrebbe rivelarsi più consapevole e competente.

Essere consapevoli che la valutazione sarà oggetto di confronto agisce come stimolo a fornire *feedback* più accurati e produttivi; la possibilità di segnalare *feedback* e valutazioni richiede riflessione ed elaborazione da parte dei valutati; il confronto che segue produce una negoziazione di significati che favorisce l'apprendimento (Nicol, 2010; Price, Handley, & Millar, 2011; Carless et al., 2011). Inoltre, chi partecipa a un processo di valutazione tra pari viene valutato non solo per la qualità della sua consegna, ma anche per quella delle sue valutazioni, Peergrade calcola infatti un "*Feedback Score*".

3. Obiettivi

L'obiettivo dello studio è duplice: indagare se al termine del percorso di formazione gli insegnanti presentano buone competenze valutative nell'ambito dell'approccio proposto; indagare la validità di queste procedure di valutazione nella formazione degli insegnanti in servizio, ambito nel quale sono poco esplorate.

Relativamente al primo aspetto, considerando che la competenza valutativa è ritenuta una competenza di alto livello (Anderson et al., 2001; Krathwohl, 2002) e che vi sono evidenze relative al grande potenziale formativo della valutazione tra pari e dell'autovalutazione (e.g., Lynch et al., 2012; Poon et al., 2009; Vickerman, 2009; Liu & Carless, 2006; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006), un buon grado di accordo tra queste ultime e quelle dei docenti dell'intervento formativo permetterebbe di sostenere che gli insegnanti coinvolti presentano buone competenze valutative nell'ambito dell'approccio proposto.

Relativamente al secondo aspetto, è ancora aperta la questione inerente alla validità della valutazione tra pari e dell'autovalutazione (Falchikov & Goldfinch, 2000; Li et al., 2016), specialmente per quanto concerne la formazione degli insegnanti in

servizio. In letteratura si riscontrano infatti bassi (e.g., Kovach et al., 2009), moderati (e.g., Cho et al., 2006) e solo talvolta elevati (e.g., Harris, 2011) livelli di accordo fra le valutazioni dei pari e quelle degli esperti. Inoltre, la maggior parte degli studi riguardano gli studenti, mentre un minor numero di ricerche fa riferimento a insegnanti in formazione e ancora più rari sono gli studi relativi a insegnanti in servizio.

4. Metodo

Lo studio ha coinvolto 20 docenti del Liceo Scientifico e Linguistico “E. Fermi” di Nuoro durante l’anno scolastico 2017-18.

L’attività su Peergrade si è articolata in tre fasi: consegna, valutazione e revisione delle valutazioni. Durante la fase di consegna gli insegnanti dovevano proporre la propria UdA compilando un documento con campi predefiniti in cui dettagliare, oltre a informazioni di carattere generale (grado scolare, materia, ecc.), le tre fasi del *Lancio*, *Conduzione* e *Chiusura* della *Sfida*.

Successivamente gli insegnanti sono stati chiamati a valutare anonimamente le UdA di altri tre colleghi, assegnate casualmente da Peergrade, e ad autovalutare la propria UdA. La valutazione delle UdA è avvenuta utilizzando 12 criteri appositamente predisposti dagli Autori in forma di domanda con risposta su scala a tre punti (0: no; 1: in parte; 2: sì). I criteri erano articolati in 3 sezioni (*Lancio della sfida*: 5 criteri; *Conduzione*: 4; *Chiusura*: 3) e miravano a indagare la presenza delle tre dimensioni che caratterizzano l’approccio proposto: didattica induttiva (*Lancio*); apprendimento attivo (*Conduzione*); valutazione formativa (*Chiusura*). Il confronto fra le valutazioni è stato svolto prendendo in esame le somme dei punteggi derivanti dalla valutazione tramite questi criteri.

Si è quindi proceduto analizzando l’accordo inter-osservatori, ovvero “la misura in cui diversi giudici tendono a esprimere gli stessi giudizi sull’oggetto di valutazione” (Tinsley & Weiss, 1975, p. 359), sui seguenti confronti:

- tra pari / docenti dell'intervento formativo;
- autovalutazioni / docenti dell'intervento formativo;
- tra pari e autovalutazioni (“valutazione complessiva”) / docenti dell'intervento formativo.

Assumendo che le valutazioni dei docenti dell'intervento formativo siano i “gold standard” (Falchikov & Goldfinch, 2000) e che pertanto un buon grado di concordanza fra queste e quelle degli insegnanti attesti la validità di queste ultime, le ipotesi prevedono che le valutazioni dei docenti dell'intervento formativo e quelle tra pari dimostrino un buon grado di concordanza e che lo stesso si verifichi con l'autovalutazione e con la “valutazione complessiva”.

Per verificare le ipotesi è stato utilizzato il coefficiente di concordanza di Kendall W (Kendall, 1938), test non parametrico i cui valori posso variare tra 0 (nessuna concordanza) e 1 (totale concordanza). L'interpretazione del W di Kendall si è basata sulle linee guida relative alla valutazione del κ di Cohen (Landis & Koch, 1977).

5. Risultati

Il confronto tra le valutazioni dei pari e quelle dei docenti dell'intervento formativo è risultato significativo e ha dato come esito un buono-ottimo livello di accordo tra i valutatori (Tabella 1).

N	2
W di Kendall	,799*
Chi-quadrato	30,354
gl	19
Sign. asint.	,047

Tab. 1. Indici relativi al confronto tra le valutazioni dei pari e quelle dei docenti dell'intervento formativo (* $p < .05$.)

Il confronto tra le autovalutazioni degli insegnanti e quelle dei docenti dell'intervento formativo è risultato significativo e ha dato come esito un ottimo livello di accordo (Tabella 2).

<i>N</i>	2
<i>W di Kendall</i>	,945*
<i>Chi-quadrato</i>	35,892
<i>gl</i>	19
<i>Sign. asint.</i>	,011

Tab. 2. Indici relativi al confronto tra le autovalutazioni e quelle dei docenti dell'intervento formativo (* $p < .05$.)

Il confronto tra le “valutazioni complessive” e quelle dei docenti dell'intervento formativo è risultato significativo e ha dato come esito un ottimo livello di accordo (Tabella 3).

<i>N</i>	2
<i>W di Kendall</i>	,888*
<i>Chi-quadrato</i>	33,761
<i>gl</i>	19
<i>Sign. asint.</i>	,02

Tab. 3. Indici relativi al confronto tra le valutazioni “complessive” e quelle dei docenti dell'intervento formativo (* $p < .05$.)

6. Discussione

Tutti e tre i confronti analizzati sono risultati significativi e hanno dato come esito un'ottima concordanza. Relativamente alle autovalutazioni, si può notare come la concordanza sia risultata superiore a quella relativa alle valutazioni tra pari. Su questo risultato potrebbe aver influito positivamente il fatto che in Peer-grade le valutazioni tra pari sono anteposte all'autovalutazione,

consentendo a quest'ultima di divenire più consapevole e competente. L'atto di revisionare, infatti, attiva un processo riflessivo tramite il quale si confronta il proprio lavoro con quello dei pari e si realizza come si possa migliorare il proprio (e.g., Nicol et al., 2014; Cho & MacArthur, 2011), nonché favorisce una comprensione più profonda dell'oggetto di conoscenza (Nicol et al., 2014). Questi risultati sono in linea con quanto riscontrato dagli Autori con insegnanti di scuola Primaria e Secondaria di I grado (Foschi, Cecchinato & Say, in press) e con studenti universitari (Cecchinato & Foschi, 2018).

I risultati ottenuti permettono di affermare che gli insegnanti coinvolti nel percorso di formazione mostrano buone competenze valutative nell'ambito dell'approccio proposto, in linea con quanto riscontrato da Lynch e colleghi (2012) e Sluijsmans e colleghi (2002) nei loro studi sugli insegnanti in formazione.

Inoltre, le analisi condotte hanno permesso di indagare la validità delle procedure di valutazione tra pari e autovalutazione in un ambito in cui sono poco esplorate.

7. Conclusioni

I risultati ottenuti indicano la possibilità di utilizzare proficuamente pratiche di valutazione tra pari e di autovalutazione nell'ambito della formazione in servizio degli insegnanti. Richiedere agli insegnanti la valutazione degli elaborati dei pari e l'autovalutazione dei propri favorisce lo sviluppo di competenze valutative nell'ambito dell'approccio proposto (Lynch et al., 2012; Sluijsmans et al., 2002) e offre inoltre la possibilità di sperimentare queste pratiche di valutazione in vista di un loro uso con i propri studenti (Yilmaz, 2017; Cheng et al., 2010).

Prospettive di ricerca future potrebbero includere analisi pre e post intervento di formazione volte a indagare se quest'ultimo abbia prodotto uno sviluppo di competenze anche di carattere progettuale e realizzativo. Corroborando questi dati anche con

analisi qualitative, si potrebbero ottenere elementi utili anche per valutare l'efficacia di interventi formativi rivolti agli insegnanti in servizio. In genere questi interventi si concludono con questionari di gradimento, che non indagano l'effettivo sviluppo di competenze. Altre modalità, come quelle che si basano su una valutazione formale di prove, sono chiaramente difficilmente applicabili in questo contesto. Strumenti di indagine più specifici invece, oltre a richiedere attività ad hoc, possono incorrere in *bias* difficili da controllare, come la desiderabilità sociale (Nederhof, 1985). L'analisi qui proposta pertanto potrebbe rivelarsi un'utile risorsa anche per queste finalità: oltre a superare i limiti indicati, non richiede lo svolgimento di attività finalizzate allo scopo, ma utilizza le attività formative dell'intervento stesso.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longman.
- Baker, W. J. (2000). The "classroom flip": Using web course management tools to become the guide by the side. *Cedarville University: Communication Faculty Publication*, pp. 9-17.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *Proceedings - 120th ASEE Annual Conference & Exposition*. American Society for Engineering Education, Atlanta, GE.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), pp. 7-74.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), pp. 395-407.
- Cecchinato G. & Papa R. (2016). *Flipped classroom: un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Torino: UTET.
- Cecchinato, G. (2014). Flipped classroom, innovare la scuola con le tecnologie digitali. *TD Tecnologie didattiche*, 22(1), pp. 11-20.
- Cecchinato, G., & Foschi, L. C. (2018). Involving students in teaching:

- analysis of an educational innovation pathway at University. *Form@re*, 18(1), pp. 97-110.
- Cheng, M. M. H., Cheng, A. Y. N., & Tang, S. Y. F. (2010). Closing the gap between the theory and practice of teaching: Implications for teacher education programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), pp. 91-104.
- Cho, K., & MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction*, 20(4), pp. 328-338.
- Cho, K., & MacArthur, C. (2011). Learning by reviewing. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), pp. 73-84.
- Cho, K., Schunn, C. D., & Wilson, R. W. (2006). Validity and reliability of scaffolded peer assessment of writing from instructor and student perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), pp. 891-901.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), pp. 287-322.
- Foschi, L. C., Cecchinato, G., & Say, F. (in press). Quis iudicabit ipsos iudices? Analysis of skills' development in a teachers' training course through peer- and self-assessment. *Italian Journal of Educational Technology*.
- Harris, J. R. (2011). Peer assessment in large undergraduate classes: An evaluation of a procedure for marking laboratory reports and a review of related practices. *American Journal of Physiology - Advances in Physiology Education*, 35(2), pp. 178-187.
- Keengwe, J., Onchwari, G., & Oigara, J. (2014). *Promoting active learning through the flipped classroom model*. Hershey: IGI Global.
- Kendall, M. G. (1938). A new measure of rank correlation. *Biometrika*, 30(1/2), pp. 81-93.
- Kovach, R. A., Resch, D. S., & Verhulst, S. J. (2009). Peer assessment of professionalism: A five-year experience in medical clerkship. *Journal of General Internal Medicine*, 24(6), pp. 742-746.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), pp. 212-218.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), pp. 30-43.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), pp. 159-174.

- Li, H., Xiong, Y., Zang, X., Kornhaber, M. L., Lyu, Y., Chung, K. S., & Suen, H. K. (2016). Peer assessment in the digital age: A meta-analysis comparing peer and teacher ratings. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(2), pp. 245-264.
- Liu, N., & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), pp. 279-290.
- Lynch, R., McNamara, P. M., & Seery, N. (2012). Promoting deep learning in a teacher education programme through self- and peer-assessment and feedback. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), pp. 179-197.
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction: A user's manual*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Nederhof, A. J. (1985). Methods of coping with social desirability bias: A review. *European journal of social psychology*, 15(3), pp. 263-280.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), pp. 501-517.
- Nicol, D., & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), pp. 199-218.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(1), pp. 102-122.
- O'Mahony, T. K., Vye, N. J., Bransford, J. D., Sanders, E. A., Stevens, R., Stephens, R. D., Richey, M. C., Lin, K. Y., & Soleiman, M. K. (2012). A comparison of lecture-based and challenge-based learning in a workplace setting: Course designs, patterns of interactivity, and learning outcomes. *Journal of the Learning Sciences*, 21(1), pp. 182-206.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2002). The use of exemplars and formative feedback when using student derived marking criteria in peer and self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(4), pp. 309-323.
- Poon, W., McNaught, C., Lam, P., & Kwan, H. S. (2009). Improving assessment methods in university science education with negotiated self and peer assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), pp. 331-346.
- Price, M., Handley, K., & Millar, J. (2011). Feedback: Focusing atten-

- tion on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8), pp. 879-896.
- Sadler, D. R. (1987). Specifying and promulgating achievement standards. *Oxford Review of Education*, 13(2), pp. 191-209.
- Schwartz, D. L., Lin, X., Brophy, S., & Bransford, J. D. (1999). *Toward the development of flexibly adaptive instructional designs*. Hillsdale: Erlbaum.
- Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. G. (2002). Peer assessment training in teacher education: Effects on performance and perceptions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(5), pp. 443-454.
- Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Sterling: Stylus Publishing.
- Tinsley, H. E., & Weiss, D. J. (1975). Interrater reliability and agreement of subjective judgments. *Journal of Counseling Psychology*, 22(4), pp. 358-376.
- Vickerman, P. (2009). Student perspectives on formative peer assessment: An attempt to deepen learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), pp. 221-230.
- Yilmaz, F. M. (2017). Reliability of scores obtained from self-, peer-, and teacher-assessments on teaching materials prepared by teacher candidates. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(2), pp. 395-409.

III.11

Percezione di benessere e disagio degli studenti con cittadinanza non italiana nella scuola secondaria di primo grado**Perception of well-being and ill-being of students with non-Italian citizenship in secondary school****Irene Stanzione, Giordana Szpunar***Sapienza Università di Roma***abstract**

I rapporti sui percorsi formativi dei bambini e dei ragazzi con cittadinanza non italiana e le rilevazioni nazionali e internazionali dei livelli di apprendimento mostrano una sostanziale debolezza nei processi di integrazione e di inclusione scolastica documentata da bassi livelli di scolarità, irregolarità di carriere, alti tassi di ritardo (Miur, & Fondazione ISMU, 2013, 2014, 2015, 2016) e performance peggiori degli studenti italiani (Invalsi, & Ocse-Pisa). Un altro aspetto che contribuisce alla valutazione dell'integrazione degli studenti stranieri è quello relativo al clima relazionale e al benessere percepito a scuola (Colombo, & Santagati, 2014). Il contributo mette in evidenza le differenti condizioni di benessere e disagio percepito tra studenti italiani e studenti stranieri nella scuola secondaria di primo grado. Lo strumento utilizzato per la ricerca è il questionario CTS (Stanzione, 2017) che rileva il benessere tramite quattro dimensioni (Percezione di sicurezza, Soddisfazione, Clima; Supporto Familiare) e il disagio tramite cinque dimensioni (Ansia da Valutazione, Ansia nel rapporto con i pari, Paura del giudizio, Ansia neurovegetativa, Ansia Aspecifica). I risultati delle analisi statistiche condotte su un campione di 4389 studenti di Roma e provincia mostrano come gli studenti stranieri abbiano punteggi significativamente più bassi per il costrutto di benessere e significativamente più alti per aspetti di ansia che riguardano i rapporti con i compagni e con i docenti. Gli studenti stranieri, inoltre, mostrano una media significativamente più alta per la percezione della discriminazione all'interno del contesto educativo. Significativamente più basso, infine, risulta essere il voto medio degli

studenti stranieri rispetto a quello degli studenti italiani. Il contributo offre dunque una riflessione su alcune dimensioni della vita scolastica che influenzano in modo importante i percorsi formativi degli studenti con cittadinanza non italiana.

Reports about training courses of children and young people with non-Italian citizenship and national and international surveys of learning levels show a substantial weakness in the processes of integration and school inclusion documented by low levels of education, career irregularities, high rates of delay (Miur, & ISMU Foundation, 2013, 2014, 2015, 2016) and worse performance than Italian students (Invalsi, & Ocse-Pisa). Another aspect that contributes to the assessment of the integration of foreign students is related to the relational climate and the well-being perceived at school (Colombo, & Santagati, 2014). The contribution highlights the different conditions of well-being and ill-being perceived among Italian students and foreign students in the lower secondary school. The tool used for the research is the CTS questionnaire (Stanzione, 2017) that detects the well-being through four dimensions (Sense of protection, Satisfaction, Climate, Family Support) and the ill-being through five dimensions (Evaluation Anxiety, Anxiety in relationship with peers, Fear of judgment, Neurovegetative anxiety, non -specific Anxiety). The results of the statistical analyzes carried out on a sample of 4389 students from Rome and the province show that foreign students have significantly lower scores for the well-being construct and significantly higher for aspects of anxiety concerning relationships with peers and teachers. Moreover, foreign students show a significantly higher average for the perception of discrimination within the educational context. Significantly lower, finally, is the average grade of foreign students compared to that of Italian students. The contribution thus offers a reflection on some dimensions of school life that significantly influence the training paths of students with non-Italian citizenship.

Parole chiave: alunni stranieri, benessere, disagio, percezione del contesto scolastico, discriminazione

Keywords: foreign students, well-being, ill-being, perception of context, discrimination

1. Introduzione

Le ultime rilevazioni nazionali sulla frequenza scolastica degli studenti con cittadinanza non italiana (MIUR, 2018) mostrano la fotografia di una scuola che sempre di più si presenta come contesto multietnico e multiculturale, ma ancora non sembra essere completamente inclusiva. Infatti, a fronte di una importante presenza di studenti stranieri (nati in Italia e all'estero), le differenze fra i loro percorsi e quelli degli studenti italiani sono ancora significative.

Nell'a.s. 2016/2017 gli studenti stranieri nella scuola italiana sono circa 826.000, vale a dire il 9,45% della popolazione scolastica totale, con un aumento rispetto agli anni precedenti che sta progressivamente rallentando, almeno a partire dall'a.s. 2012/2013. Un aspetto interessante dell'evoluzione del fenomeno della presenza degli studenti con background migratorio è la costante crescita di studenti nati in Italia da genitori con cittadinanza non italiana e una contestuale diminuzione degli studenti nati all'estero: gli studenti con cittadinanza non italiana nati in Italia si attesta intorno al 61% con un incremento del 35,4% dal 2012/2013 al 2016/2017. In particolare, nella scuola secondaria di primo grado gli studenti con cittadinanza non italiana nati in Italia sono il 53,2%, percentuale naturalmente destinata ad aumentare progressivamente nei prossimi anni.

I dati sui percorsi scolastici, però, testimoniano un processo di integrazione ancora non pienamente realizzato. Risulta ancora, infatti, una differenza significativa nelle regolarità dei percorsi scolastici di studenti stranieri e studenti italiani. L'irregolarità dei percorsi degli studenti con cittadinanza non italiana è caratterizzata da tre fattori fondamentali: l'inserimento in classi inferiori a quelle corrispondenti all'età anagrafica (fenomeno che riguarda gli studenti nati all'estero e che entrano per la prima volta nella scuola italiana)¹;

1 «Solo il 49% degli alunni stranieri nati all'estero viene inserito a scuola nella classe corrispondente alla propria età; quasi il 39% viene iscritto nella classe precedente e il 12% in classi in cui l'età teorica di frequenza è di almeno 2 anni inferiore a quella del ragazzo» (ISTAT, 2016).

le non ammissioni e le ripetenze²; le prestazioni scolastiche e i livelli di apprendimento inferiori rispetto a quelli dei compagni italiani³. Come si può osservare nel grafico 1, gli studenti con cittadinanza non italiana che risultano in ritardo nella frequenza scolastica sono il 31,3% a fronte del 10% degli studenti italiani. Le differenze tra italiani e stranieri nella regolarità dei percorsi aumentano progressivamente nei diversi gradi scolastici, sfiorando il 40% nella scuola secondaria di secondo grado. A 14 anni più del 40% degli studenti con cittadinanza non italiana risulta essere in ritardo con il percorso scolastico.

- 2 «Il 27,3% degli studenti stranieri dichiara di aver dovuto ripetere uno o più anni scolastici. Sono soprattutto i nati all'estero ad avere esperienza di ripetenze (31%), mentre per i nati in Italia la quota di ripetenti è più vicina a quella degli italiani (rispettivamente 18,7% e 14,3%)» (ISTAT, 2016).
- 3 «Gli alunni stranieri delle scuole secondarie di primo grado hanno mediamente mezzo punto in meno degli italiani nei voti di Italiano e Matematica» (ISTAT, 2016). L'analisi dei livelli di apprendimento rilevabili principalmente dalle indagini nazionali e internazionali. I dati rilevati dall'INVALSI mostrano che in tutti i gradi scolastici gli studenti stranieri ottengono in punteggi decisamente inferiori a quelli degli studenti italiani in Italiano e in Matematica (INVALSI, 2018). Secondo le ultime rilevazioni PISA gli studenti con background migratorio (di prima o seconda generazione) hanno risultati inferiori agli studenti italiani, ma tra il 2006 e il 2015 il divario di rendimento, tenuto conto delle differenze di status socio-economico e della lingua parlata, si è ridotto in modo significativo (OECD, 2016).



Graf. 1: Alunni con cittadinanza italiana e non italiana in ritardo per ordine di scuola a.s. 2016/2017 (Fonte: MIUR, 2018)

Senza sottovalutare le difficoltà linguistiche e culturali e le condizioni economiche generalmente meno favorevoli dei compagni italiani, si può affermare che il fenomeno del ritardo e delle irregolarità nei percorsi, sia almeno in parte la conseguenza della percezione che gli studenti stranieri hanno del contesto scolastico e del rapporto con i pari e con gli insegnanti. Sono diverse ormai le ricerche che mostrano le correlazioni tra benessere percepito a scuola e clima di classe e riuscita scolastica, anche e soprattutto relative agli studenti con cittadinanza non italiana (cfr. per esempio Giovannini, & Queirolo Palmas, 2002; Colombo, & Santagati, 2014). Uno dei fattori che, con tutta probabilità, influenza la percezione di contesto e la correla alla performance degli studenti stranieri è la cosiddetta minaccia dello stereotipo. Questo modello descrive la situazione in cui il membro di un gruppo stigmatizzato è preoccupato che la propria prestazione confermi lo stereotipo negativo sul proprio gruppo. La ricerca psicosociale mostra come la minaccia percepita influenzi negativamente le prestazioni scolastiche delle minoranze oggetto di stereotipo, in particolare le minoranze etniche (Schmader & Hall, 2014).

2. La ricerca

I dati che presentiamo fanno riferimento ad una più ampia ricerca sul benessere/disagio di studenti e insegnanti della scuola secondaria di primo grado di Roma in relazione alle percezioni del contesto. La ricerca è iniziata nel 2015 e, dopo la validazione (Stanzione, 2017), lo strumento di rilevazione del benessere/disagio degli studenti della scuola secondaria di primo grado è stato utilizzato in tre indagini, condotte dal 2016 al 2018. Il questionario è stato utilizzato parallelamente ad un altro che indaga le percezioni del contesto scolastico. Quest'ultimo è stato riadattato all'interno dell'indagine per la popolazione di riferimento, cioè gli studenti della scuola secondaria di primo grado (Stanzione & du Meràc, 2018). Il questionario rileva alcune variabili socio-demografiche, quali il genere, l'età, la classe di appartenenza e il luogo di nascita (Italia o estero) e dunque consente di esaminare le differenze nelle risposte tra gli studenti italiani e gli studenti nati all'estero⁴.

Il campione degli studenti è di convenienza; le scuole sono state infatti selezionate sulla base della loro disponibilità a partecipare alla ricerca. La Tab.1 mostra la numerosità del campione per tutte e tre le rilevazioni condotte.

Anno della rilevazione	Nati in Italia		Nati all'estero		Totale	
	N.	%	N.	%	N.	%
2016	2094	93,1	141	6,3	2235	99,4
2017	1545	96,4	55	3,4	1600	99,9
2018	1167	94,4	65	5,2	1232	99,4
Totale	4806	94,8	261	5,2	5067	

Tab.1: Campione

4 Ci si propone di inserire una variabile più specifica per le prossime somministrazioni che riesca a tenere conto delle differenze tra studenti stranieri di prima e di seconda generazione.

Di seguito verranno mostrati i risultati separatamente per i tre fattori principali: Benessere, Disagio e Percezioni di contesto. I dati vengono mostrati con i punteggi medi per tutte le dimensioni appartenenti ai fattori e specificando le differenze tra il gruppo di studenti nato in Italia e il gruppo di studenti nato all'estero. Le analisi sono state condotte con il programma statistico SPSS25; per mostrare le differenze statisticamente significative tra i gruppi sono state condotte delle analisi della varianza ANOVA One Way. Si è scelto di mostrare all'interno di questo contributo solo i dati relativi alle somministrazioni del 2018 in quanto più recenti. Per la consultazione dei dati relativi alle annualità precedenti è possibile fare riferimento al contributo di Stanzione e Szpunar (2018, in press). Il questionario è composto interamente con scale di risposta Likert a 5 passi di accordo o di frequenza, dunque i punteggi si devono intendere da 1 (*per niente d'accordo-oppure-mai*, a 5 - *del tutto d'accordo-oppure-sempre*). Alcune dimensioni o item *reverse* sono indicati nel testo che segue.

Benessere

Gli studenti nati all'estero mostrano punteggi medi più bassi per tutte le scale di Benessere. Le differenze tra le medie dei due gruppi risultano significative per l'intero costrutto (F: 7,321; Sign.: 0,007).

Il grafico mostra le differenze tra i punteggi per le quattro scale che compongono il fattore: Protezione, Soddisfazione, Supporto familiare, Clima. È interessante notare come la forbice tra i punteggi si apra per la dimensione Supporto familiare: gli studenti nati all'estero hanno un punteggio medio di 3,2; gli studenti nati in Italia hanno un punteggio di 3,7.

Sezione 3

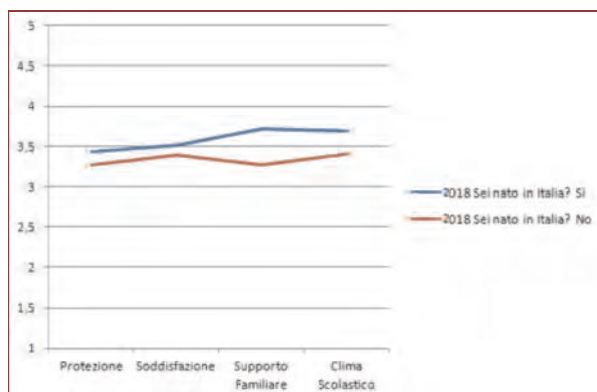


Fig.1: punteggi medi per le dimensioni di benessere

Sei nato in Italia?	Protezione	Soddifazione	Supporto Familiare	Clima Scolastico
Si	3,43	3,52	3,72	3,68
No	3,27	3,38	3,27	3,40

Tab.2: Punteggi medi per le dimensioni di benessere

Disagio

Le cinque dimensioni di Disagio si caratterizzano per indagare diversi aspetti di ansia, due legati a tratti individuali e tre legati al contesto scolastico. Il fattore si legge considerando che un alto punteggio indica un alto livello di disagio. Anche per il fattore Disagio, chi è nato all'estero mostra punteggi medi più alti rispetto ai nati in Italia. I due gruppi si differenziano all'analisi della varianza per le dimensioni di Ansia da Valutazione ($F: 4,827$; $Sign.: 0,028$) e Rapporto con i pari ($F: 7,803$; $Sign.: 0,005$). Il grafico Fig.2 e la Tab.3 mostrano l'andamento dei punteggi per tutte le dimensioni che compongono il fattore.



Fig. 2: Punteggi medi per le dimensioni di disagio

Sei nato in Italia?	Ansia Neurovegetativa	Paura Del Giudizio	Ansia Valutazione	Ansia Rapporto Pari
Sì	1,91	2,95	3,03	2,09
No	2,16	3,02	3,31	2,39

Tab. 3: Punteggi medi per le dimensioni di disagio

Percezioni di contesto

Le dimensioni di percezione del contesto indagano cinque aspetti dell'ambiente scolastico: Apprezzamento Reciproco, Discriminazione, Proposta Didattica, Coesione, Possibilità Dialogo. Come detto, la scala di risposta è di tipo Likert a 5 passi. Il verso è positivo per quasi tutte le dimensioni, per cui più alto è il punteggio e più positiva è la percezione del contesto; per la scala Discriminazione il punteggio ha un verso contrario, per cui più alto è il punteggio e maggiore è la percezione di un contesto discriminatorio.

Gli studenti nati in Italia hanno un punteggio medio più alto

per tutte le dimensioni tranne che per la Discriminazione. Quest'ultima dimensione vede differenziarsi i due gruppi: gli studenti nati all'estero hanno una media significativamente più alta per questa dimensione ($F:6,871$; $Sign.: 0,009$) percependo maggiormente una condizione di discriminazione. Il grafico Fig. 3 e la Tab. 4 mostrano l'andamento e le medie dei punteggi per tutte le dimensioni del costrutto.



Fig. 3: Punteggi medi per le dimensioni di Percezione di contesto

Sei nato in Italia?	Apprezzamento Reciproco	Discriminazione	Proposta Didattica	Coesione
Sì	3,49	1,86	2,98	3,69
No	3,33	2,16	2,82	3,49

Tab. 4: Punteggi medi per le dimensioni di Percezione di contesto

Ripetenze

Una delle variabili socio-demografiche del questionario chiedeva agli studenti di indicare se avessero ripetuto o meno qualche anno

di scuola. Si sono dunque potuti creare tre gruppi, uno di studenti non ripetenti, uno di studenti che hanno ripetuto solo un anno di scuola e uno di studenti che hanno ripetuto più di un anno. La tabella che segue mostra la distribuzione degli studenti ripetenti nei due gruppi, i nati in Italia e i nati all'estero. Il dato mostra come distribuzione % degli studenti ripetenti sia molto più alta per gli studenti nati all'estero rispetto ai nati in Italia: il 15,4% degli studenti nati all'estero è ripetente contro il 6,6% di quelli nati in Italia.

Hai ripetuto qualche anno?	No	Sì, una volta	Sì, più di una volta
	% di casi per riga	% di casi per riga	% di casi per riga
Sei nato in Italia? Sì	92,7%	6,6%	0,7%
Sei nato in Italia? No	81,5%	15,4%	3,1%

Tab.5: Distribuzione % degli studenti ripetenti per i nati in Italia e i nati all'estero

Voti medi

Durante la rilevazione del 2017 si è chiesto agli studenti di indicare i voti ottenuti nel primo quadrimestre in tutte le materie. Dai voti ottenuti si è poi creato un voto medio per ogni studente. Il dato dunque mostra delle criticità in quanto è auto-riportato e riguarda solo il primo quadrimestre. Si è scelto comunque di mostrarlo per sottolineare un andamento medio che conferma i risultati delle indagini nazionali.

	Voto Medio	F.	Sign.
Nati in Italia	7,3	28,237	0,000
Nati all'estero	6,8		

Tab.6: Voto medio per i due gruppi (nati in Italia e nati all'estero)

Il dato mostra come gli studenti nati all'estero abbiano un voto medio significativamente più basso (F: 28,237; Sign.: 0,000) rispetto ai nati in Italia.

3. Conclusioni

I risultati della ricerca confermano i dati delle rilevazioni nazionali e internazionali relativi alla maggiore frammentarietà dei percorsi e ai peggiori risultati di apprendimento degli studenti stranieri rispetto agli studenti italiani. Differenze significative, sempre meno favorevoli per gli studenti stranieri, emergono anche nella rilevazione del benessere e del disagio percepito a scuola: gli studenti stranieri hanno un più basso livello di benessere, un più alto livello di disagio e di ansia e una più alta percezione di discriminazione dei loro compagni italiani. Si tratta di dati che potrebbero essere utili per ripensare un modello maggiormente accogliente e inclusivo di scuola, che favorisca in modo equo il percorso scolastico di tutti e di ciascuno.

Riferimenti bibliografici

- Colombo, M., & Santagati, M. (2014). *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*. Milano: FrancoAngeli.
- Giovannini, G., & Queirola Palmas, L. (eds.) (2002). *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- INVALSI (2018). *Rapporto prove INVALSI 2018*, http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf
- ISTAT (2016). *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*. <https://www.istat.it/it/files/2016/03/Integrazione-scolastica-stranieri.pdf>.
- MIUR (Ufficio Statistica e studi), (2018). *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2016/2017*, <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FO->

- CUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0
- OECD (2016). *Results from PISA 2015*, <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-Italy.pdf>.
- Schmader, T., & Hall, W. M. (2014). Stereotype Threat in School and at Work: Putting Science into Practice, Policy Insights from the *Behavioral and Brain Sciences*, I(I), pp. 30-37.
- Stanzione, I., (2017). *Validazione e standardizzazione della versione italiana del questionario "Come Ti Senti?" sul benessere e disagio nella scuola secondaria di primo grado*. Italian Journal of Educational Research, 18, pp. 115-131.
- Stanzione, I., & Du Mérac, É. R. (2018). Adattamento dell'Educational Context Perception Questionnaire II per la scuola secondaria di primo grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (17), pp. 97-111.
- Stanzione, I., & Szpunar, G. (in press). Fattori di benessere/disagio tra integrazione e inclusione scolastica degli studenti con cittadinanza non italiana nati all'estero. In G. Benvenuto, P. Sposetti, G. Szpunar, *Bisogni educativi e dimensioni interculturali*. Roma: Nuova Cultura.

III.12

La qualità del video nel processo di insegnamento-apprendimento**The quality of video in the teaching-learning process****Rosa Vegliante, Sergio Miranda***Università degli Studi di Salerno***Marta De Angelis***MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca***abstract**

Il processo valutativo consta di tre azioni significative: cognizione, osservazione e interpretazione (Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001), sinergicamente concatenate e dotate di specifici strumenti. Ragion per cui, è possibile conoscere un determinato fenomeno, monitorando i comportamenti, le azioni e il processo in fieri, al fine di attribuire un giudizio di valore in merito alle evidenze rilevate. In tale scenario, si inserisce il video nella sua duplice accezione di strumento di osservazione e prodotto interpretativo che, se da un lato consente di documentare l'integralità della scena educativa, dall'altro permette di "leggere" a posteriori quanto ripreso, conferendo senso e significato ai contenuti tratti dalle videate. Sul piano esperienziale, un ruolo strategico è assunto dalle pratiche e tecniche valutative, che accertano la progressività e la ricorsività delle azioni con funzioni regolative e orientative. Nello specifico, il modello teorico della Visual Education focalizza l'attenzione sugli apporti forniti dal video, all'interno di un setting formativo student-centred, nel percorso di formazione iniziale e in servizio per i docenti. L'analisi dei video permette di descrivere le pratiche organizzative agite dagli studenti nelle attività laboratoriali (Vegliante, Miranda, & De Angelis, 2018) e nel nostro contributo intendiamo sottolineare come le caratteristiche del video possono rappresentare una risorsa multimediale indispensabile e sempre più centrale per una didattica (anche nelle-learning) efficace. L'analisi descrittiva, di carattere multilivello, integra assessment e l'evaluation curvandosi su due istanze: la prima teorico-epistemologica ascrivibile nell'ambito della Professional Vision e la seconda pratico-metodo-

logica che, secondo i principi di Visual Communication, mira a cogliere la relazione esistente tra la qualità dei contenuti visuali e il processo di apprendimento.

The evaluation process goes through three significant phases: cognition, observation and interpretation (Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001), synergically linked and equipped with specific tools. It is therefore possible to know a particular phenomenon, monitoring the behaviors, the actions and the evolving process, in order to attribute a value judgment on the evidences detected. In this scenario, the video is inserted in its dual meaning as an observation tool and an interpretative product that, on the one hand, allows to document the integrality of the educational scene, on the other hand allows to "read" afterwards what has been shot, giving meaning and significance to the contents taken from the screens. On an experience-based level, a strategic role is given by the valuation practices and techniques, which verify the progressivity and frequency of actions with regulatory and guidance functions. Specifically, the theoretical model of Visual Education focuses the attention on the contributions provided by the video, within a training setting student-center, in the initial training and in service path for teachers. The analysis of the videos allows to describe the organizational practices performed by the students in the workshop activities (Vegliante, Miranda, & De Angelis, 2018) and in our contribution we intend to underline how the video characteristics can represent an essential and increasingly central multimedia resource for a successful teaching (also in-learning). The multi-level descriptive analysis includes assessment and evaluation differing in two instances: theoretical-epistemological explained by the Professional Vision, and practical-methodological that, according to the principles of Visual Communication, aims to capture the relationship between the quality of visual content and the learning process.

Parole chiave: Valutazione, Video, Visual Education, Professional Vision, Comunicazione visiva

Keywords: Evaluation, Video, Visual Education, Professional Vision, Visual Communication

1. Introduzione

In riferimento alla definizione elaborata da Pellegrino, Chudowsky e Glaser (2001), il processo valutativo consta di tre azioni significative: *cognizione*, *osservazione* e *interpretazione*. Per rappresentare lo stretto legame, che coniuga tali azioni, si rinvia alla metafora del triangolo valutativo i cui vertici coincidono con i tre momenti richiamati.

La valutazione presuppone il possesso di conoscenze circa uno specifico ambito disciplinare (cognizione), dalle quali trarre un sistema di riferimento. Il passaggio successivo è caratterizzato dalla traduzione operativa e dalla relativa manifestazione performativa, che consente di operare un confronto tra la situazione effettiva e quella attesa (osservazione) a cui segue l'elaborazione di un giudizio di valore, sulla base delle evidenze empiriche rilevate (interpretazione).

Nella formazione iniziale e in servizio del docente, il video assume una duplice accezione di *strumento di rilevazione* e di "*risorsa per l'apprendimento*" (Bonaiuti, 2013, p. 1). In quanto *strumento di rilevazione* (fonte di dati), si inserisce nei sistemi aperti dell'osservazione (Lucisano & Salerni, 2002) e consente di cogliere la complessità del setting formativo, analizzando la motivazione e le cognizioni dei docenti e comparando pratiche e strategie didattiche (Gaudin & Chaliès, 2015; Nasats & Dooly, 2011; Santagata & Stürmer, 2014). In tal seno, il video è finalizzato a documentare la situazione educativa, la progressività e la sequenzialità delle azioni, attivando un processo ricorsivo tra la teoria e la pratica (Goldman, Pea, Barron & Derry, 2009; Maz-zucco & Maniero, 2014; Vegliante, Miranda & De Angelis, 2018). Il video, inteso come *risorsa per l'apprendimento* (dato), alla stregua di un formato pedagogico (Samurcay & Vergnaud, 2000; Theureau, 2002; Rossi, 2011; Veyrunes, 2011; Veyrunes, 2015), funge da oggetto di valutazione, espressione di un modello ricorrente, che traspare nella prassi del docente. Nella mediazione didattica, infatti, è "visibile" l'implicito dell'esperto (Ma-

gnoler, 2011), portatore di saperi, maturati nel tempo mediante l'azione, l'esperienza e la riflessione (Altet, 2003, 2010, 2012; Lobbi, 2015).

Sul piano esperienziale, l'analisi del video-formato *pedagogico* restituisce una descrizione esaustiva dei contenuti della scena didattica, così da colmare quel gap fra le intenzioni, le pratiche agite e la performance dei discenti, in vista di un miglioramento (Blomberg et al., 2014; Santagata & Stürmer, 2014; Pentucci, 2018). In tal modo, si contribuisce allo sviluppo della visione professionale degli insegnanti (*professional vision*), intesa come la capacità di evidenziare eventi significativamente rilevanti nel processo di insegnamento-apprendimento, per attribuire senso e significato agli stessi (Godwin, 1994; van Es & Sherin, 2002). È questo un costrutto complesso che, enfatizzando la dimensione visuale, si riferisce altresì alla capacità di individuare possibili relazioni tra le interazioni e i principi che regolano l'insegnamento-apprendimento (Bonaiuti, Santagata & Vivinet, 2017).

2. Approcci teorici e implicazioni operative

I presupposti teorici alla base della *Professional vision* richiamano la duplice prospettiva dell'agire riflessivo (Schön, 1993) e trasformativo (Merizow, 2003). Nel pensare in situazione vengono attivate azioni volte ad apportare un cambiamento (agire riflessivo), nel momento in cui la comprensione e la riflessione sul proprio agito fanno emergere eventuali criticità (agire trasformativo). Attraverso la co-analisi e la lettura a posteriori della scena educativa (Magnoler & Rossi, 2017) non solo si esplicitano i meccanismi e i modelli sottesi (Lojodice, 2017), ma si ricavano i punti di forza e di debolezza di ciò che avviene in classe, con l'intento di ristrutturare la situazione didattica. Ragion per cui, dall'esplicitazione dell'implicito è possibile ripercorrere le esperienze e le pratiche vissute, così da attuare quel processo di *learning from teaching* (Santagata, Yeh & Mercado, 2017).

In tale scenario l'*evaluation*, da un lato, e l'*assessment*, dall'altro, operano un processo ricorsivo nel percorso di sviluppo professionale, finalizzato all'attuazione del *teacher change* (Richardson, 1994; Seidel & Stürmer, 2011). La *Professional vision* si determina attraverso differenti modalità, tra queste risultano fondamentali i momenti dedicati al *noticing* e al *reasoning* (van Es & Sherin, 2002; 2008; van Es et al., 2014). La capacità di evidenziare (*noticing*) consente di riconoscere gli elementi portanti in una situazione di apprendimento; di utilizzare nell'azione d'insegnamento le informazioni relative al setting formativo; di costruire dei collegamenti fra i dati osservati e i processi monitorati. Segue la riflessione (*reasoning*) che conferisce organicità all'agito in classe, così da arricchire le decisioni future (Colestock & Sherin, 2009; van Es Sherin, 2008). Riflettendo sui contenuti, i docenti maturano la possibilità di soffermarsi sia sulle proprie pratiche che sul comportamento degli studenti, al fine di comprendere le strategie attivate nel processo di insegnamento-apprendimento (van Es et al, 2014; Santagata, Yeh, 2014; Santagata, 2011). Ragion per cui, la visione di un video consente di collegare gli obiettivi e le relative consegne; monitorare l'apprendimento per valutare i processi e ricostruire il clima della classe (Seidel & Shavelson, 2007). Indipendentemente dalla tipologia di video utilizzato (*rule-example*, *example-rule* o ibrido), la conoscenza pedagogica sull'oggetto osservato si accresce notevolmente attraverso la descrizione, la spiegazione e la previsione (Seidel & Stürmer, 2014). Ciò nonostante, l'uso del video ha delle ricadute positive nella formazione professionale se inserito all'interno di azioni pianificate che, secondo il modello quadripartito, proposto da Santagata (2012), prevedono:

- la definizione degli obiettivi di apprendimento da perseguire;
- la tipologia di video da utilizzare in riferimento ai criteri stabiliti;
- una guida per la visione (*scaffold*), basata su una serie di domande da porre ai docenti durante la visualizzazione;

- l’elaborazione di strumenti di valutazione allineati agli obiettivi stabiliti, in modo tale da fornire feedback per ripensare alle azioni future.

A tal proposito, i quesiti che hanno consentito di orientare il lavoro sono stati i seguenti: come produrre un video, nei termini di risorsa didattica multimediale, che sia funzionale rispetto agli obiettivi? Quali sono i criteri, declinabili nei rispettivi indicatori e descrittori, che consentono di valutare la qualità del video-prodotto per l’apprendimento? Le possibili risposte rinviano alle teorie della *Visual Communication* che forniscono dei criteri-guida attraverso i quali costruire materiali didattici validi ed efficaci (Calvani, 2011; Paoletti, 2011; Menichetti & Sarro, 2015). Si sposta l’asse dal video-*fonte di dati*, che rinvia alla codifica e all’analisi dei fenomeni osservati, al video-*dato*, inteso quale audiovisivo per l’apprendimento (Galliani, 1988). Stando alla seconda definizione, il video viene analizzato dal punto di vista metodologico-strutturale, ascrivibile nell’ambito della *Visual Education* che si avvale degli apporti forniti dalla comunicazione visiva e multimediale e delle relative implicazioni, per strutturare un video-formato pedagogico efficace ai fini dell’insegnamento/apprendimento (Calandra & Rich, 2015). Nella duplice distinzione, ripresa da Calvani (2011), tra *educare ai media* ed *educare con i media*, la comunicazione visiva assume una connotazione differente, da un lato, è oggetto di studio, “mezzo per favorire l’apprendimento o crescita cognitiva” (Calvani, 2011, p.18); dall’altro fornisce all’*Instructional Design* le strategie didattiche per conseguire gli obiettivi di apprendimento, richiamando gli studi del carico cognitivo. L’analisi descrittiva intende evidenziare i principi della comunicazione visiva che rafforzano la funzionalità didattica di un video, così da favorire una visualizzazione attiva e partecipativa da parte degli attori coinvolti (Bonaiuti et al, 2017). In tal modo, è possibile ricavare gli accorgimenti pratico-organizzativi per elaborare una risorsa multimediale indispensabile e sempre più centrale anche nell’e-learning.

Si parte dall'assunto che le informazioni *verbali* e *non* siano gestite da sottosistemi cognitivi, che possono essere attivati separatamente o in parallelo. Il linguaggio visivo è costituito da pattern e segni grafici in grado di riprodurre l'oggetto da rappresentare, ragion per cui ciò che consente di coniugare il codice visivo con quello verbale in risorse grafiche multiple, orientando al meglio la percezione, è appannaggio del *Grafic Design* e degli studi elaborati dalla psicologia della forma o Gestalt. Il rapporto fra immagini e parole, analizzato secondo la *Dual-coding theory* (Pavio, 1971, 1990), prevede che le informazioni verbali siano codificate in modo analogico mediante un'elaborazione sequenziale, mentre le informazioni verbali in modo simbolico attraverso elaborazioni parallele. Secondo Clark e Lyons (2010) la tipologia di immagine, per scopi didattici, va selezionata attenendosi alle caratteristiche superficiali (immagine statica e animata) e alle relative funzioni comunicative e psicologiche, specificate nella tassonomia, elaborata dalle stesse autrici. In particolare, la relazione tra immagini e processi cognitivi coinvolti pone l'attenzione sugli elementi che riducono lo sforzo cognitivo e favoriscono un apprendimento significativo (Ausubel, 1963). Al riguardo, la letteratura riporta il contributo delle teorie dell'apprendimento multimediale (Mayer, 2003; 2009; 2014) e di quelle del carico cognitivo (Sweller, 1998, 2010). Le elaborazioni di Mayer risultano utili per la progettazione di formati pedagogici di natura multimediale e vengono rinforzate dagli studi di Sweller, in particolare, dal modo in cui viene gestito lo sforzo cognitivo estraneo, intrinseco e pertinente. Avvalendosi di tali principi, è possibile esplicitare, in una tabella a doppia entrata, gli indicatori e i relativi descrittori per realizzare e, al contempo, poter valutare un video-prodotto efficace (Mayer, 2014; Brame, 2015; Bonaiuti et al., 2017).

3. Riflessioni conclusive

La comunicazione viva ha un ruolo determinante nella progettazione e realizzazione dei materiali didattici in grado di combinare i differenti canali comunicativi in rapporto agli obiettivi prefissati. Il video, quale prodotto per l'apprendimento, domina la scena educativa nelle sue svariate articolazioni (formazione professionale dei docenti, formazione accademica, formazione a distanza, etc.), ragion per cui viene analizzato non solo come strumento di rilevazione ma anche come prodotto da valutare. Esso permette una co-analisi ricorsiva dell'agire didattico, funzionale all'attivazione di un processo di apprendimento significativo. Gli apporti forniti dalla *Visual Communication* sono necessari per creare video efficaci, perché pongono in relazione i contenuti visuali con il processo di apprendimento. I principi operativi, tratti dalla teoria multimediale, se adeguatamente applicati, riducono il carico cognitivo estraneo, ottimizzano quello intrinseco e migliorano quello pertinente (Mayer, 2014; Brame, 2015; Calvani, 2017). In tal modo, si facilita l'elaborazione dell'informazione, trasformando un'apparente azione di visualizzazione passiva in un'esperienza attiva.

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences & Society, 1*, 117-141.
- Altet M. (2012). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi, *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola.
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.

- Blomberg, G., Sherin, M.G., Renkl, A., Glogger, I., & Seidel, T. (2014). Understanding Video as a Tool for Teacher Education: Investigating Instructional Strategies Integrating Video to Promote Reflection. *Instructional Science*, 42 (3), pp. 443-463.
- Bonaiuti, G. (2013). Evidence Based Education: tecnologie per l'apprendimento. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete* 13(4), pp.1-4.
- Bonaiuti G., Calvani, A., Menichetti, L., & Vivanet, G.(2107). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Bonaiuti, G., Santagata, R., & Vivanet, G. (2017). Come rilevare la visione professionale degli insegnanti. Uno schema di codifica, *Italian Journal of Educational Research*, X, pp. 401-417.
- Brame, C.J. (2015). *Effective educational Videos*, Center for Teaching-University of Vanderbilt.
- Calandra, B., & Rich, P. J. (Eds.) (2015). *Digital video for teacher education: Research and practice*. NY: Routledge.
- Calvani, A. (Eds.) (2011). *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini*. Roma: Carocci.
- Clark, R.C., & Lyons, C. (2010). *Graphics for learning: proven guidelines for planning, designing, and evaluating visuals in training materials*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Colestock, A., & Sherin, M. G. (2009). Teachers' sense-making strategies while watching video of mathematics instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17, pp. 7-2.
- Galliani, L. (1988). *Educazione ai linguaggi audiovisivi*. Torino: SEI.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B., & Derry, S. J. (2009). *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96, pp. 606-633.
- Iobbi V. (2015). La concettualizzazione dell'azione come strada innovativa per la formazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, 12(2), pp. 303-309.
- Lohr, L.L. (2008). *Creating graphics for learning and performance. Lessons in visual literacy*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

- Loiodice, I. (2017). Apprendimento e formazione per la costruzione dell'identità del professionista adulto. *MeTis 1(6)*, pp. 5-10.
- Masats, D., Dooly, M. (2011). Rethinking the use of video in teacher education: a holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, 27, pp.1151-1162.
- Mayer, R.E. (2003). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Magnoler P. (2011). Tracce di habitus? *Education Sciences & Society*, 2(1), pp. 67-82.
- Magnoler, P., & Rossi, V. (2017). L'agire trasformativo. In F. Bochicchio & P.C. Rivoltella (eds.), *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione* (pp. 199-216). Brescia: La Scuola.
- Mayer, R.E. (1998). Cognitive, meta cognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26(1-2), pp. 49-63.
- Mayer, R.E. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge, M.A.: Cambridge University Press.
- Mayer, R.E. (2014). Incorporating motivation into multimedia learning. *Learning and Instruction*, 29, pp. 171-173.
- Mazzucco, C. & Maniero, S. (2014). La letteratura scientifica nel settore della video ricerca. In L. Galliani & M. De Rossi (Eds.), *Video-ricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica. Modelli e criteri*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Menichetti, L. & Sarro, S. (2015). L'uso della comunicazione visiva nella scuola primaria: decorativismo o strumento cognitivo?. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, [S.l.], 15, 2, pp. 75-94
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, pp. 145-198.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York, NY: Holt Rinchart and Winston.
- Paivio, A. (1990). *Mental representations. A Dual Coding Approach*. Oxford University Press New York.
- Paoletti, G. (2011). *Comprendere testi con figure*. Milano: FrancoAngeli.

- Pellegrino, J.W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (Eds.) (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academies Press.
- Pentucci, M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Samurçay R., Vergnaud G. (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs. *Carrefours de l'Éducation*, 10, pp. 48-63.
- Santagata, R. (2010). From teacher noticing to a framework for analyzing and improving classroom lessons. In M.G. Sherin, V.R. Jacobs, & R.A. Philipp (eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. 152-168). London: Routledge.
- Santagata, R. (2011). From teacher noticing to a framework for analyzing and improving classroom lessons. In M.G. Sherin, V.R. Jacobs, & R.A., Philipp, (Eds), *Mathematics teacher noticing. Seeing through teachers' eyes* (pp. 152-168). New York: 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), pp. 58-63.
- Santagata R., Stürmer K. (2014) Video-educazione: nuovi scenari per la formazione degli insegnanti. *Formare*. 14, 2. pp. 4-6.
- Santagata, R., Yeh, C. (2014). Learning to teach mathematics and to analyze teaching effectiveness: evidence from a video- and practice-based approach. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17, pp. 491-514.
- Santagata, R., Yeh, C. & Mercado, J. (2017). Preparing Teachers for Career-Long Learning: Findings from the Learning to Learn from Mathematics Teaching Project. *The Journal of the Learning Sciences* (accepted, pending revision).
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Seidel, T., Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77, pp. 454-499.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Renkl, A. (2013). Instructional strategies

- for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34, pp.56-65.
- Seidel t. & Stürmer K. (2014). Modeling the structure of professional vision in pre-service teachers. *American Educational research Journal*, 51 (4), pp. 739-771.
- Sweller, J (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), pp. 257-285.
- Sweller, J (2010). Cognitive load theory: recent theoretical advances. In J.L. Plass, R. Moreno & R. Brunken (eds.), *Cognitive load theory* (pp. 29-47). New York, NY: Cambridge University Press.
- van Es, E. A., Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10, pp. 571-596.
- van Es, E. A., Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 244-276.
- van Es, E. A., Tunney, J., Goldsmith, L. T., Seago, N. (2014). A framework for the facilitation of teachers' analysis of video. *Journal of Teacher Education*, 65, pp. 340-35.
- Vegliante R., Miranda S. & De Angelis, M. (2018). Video-documentazione l'azione in situazione: il lavoro di gruppo nel laboratorio Rimedi@. *Formazione & Insegnamento*, XVI (1), pp. 373-392.
- Veyrunes, Ph. (2011). *Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire*. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011.
- Veyrunes, Ph. (2015). *Configuration de l'activité collective en classe et culture du métier dans la formation des enseignants*. In V. Lussi Borer, M. Durand, F. Yvon (eds.), *Analyse du travail et formation dans le métiers de l'éducation* (pp. 33-49). Bruxelles: De Boeck.
- Yvon, F., & Durand, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles: De Boeck.

III.13

Valutare l'alternanza scuola-lavoro: dal bisogno all'intervento formativo

Assessing school-work alternation: from needs to training process

Katia Montalbetti, Cristina Lisimberti

Università Cattolica del Sacro Cuore

abstract

L'alternanza scuola-lavoro (ASL), resa obbligatoria con la legge n. 107/2015, ha costituito e costituisce ad oggi un banco di prova per tutti gli istituti secondari di secondo grado; i tempi rapidi di avvio, dettati dalla cogenza normativa, non hanno spesso reso possibile un processo di costruzione graduale né facilitato una riflessione sistematica e condivisa sul senso delle scelte compiute riducendo il potenziale formativo dell'ASL. Quest'ultima, intesa come dispositivo pedagogico, può configurarsi come occasione per re-interpretare il modo di fare scuola contribuendo a superare la frattura fra teoria e pratica, fra conoscenze e competenze, fra contesti formali, informali e non formali. Per dare concreta attuazione ai principi dell'integrazione formativa, dell'unitarietà del sapere e della corresponsabilità educativa fra scuola e territorio, pilastri dell'ASL intesa come dispositivo pedagogico, è necessario che gli insegnanti siano provvisti di conoscenze e competenze specifiche che non possono essere date per scontate. Diventa in tal senso indispensabile conoscere i loro bisogni formativi per progettare, anche in ambito universitario, azioni di supporto e di accompagnamento mirate.

Nel contributo è descritta l'indagine sul campo condotta dal

- * L'architettura complessiva del contributo è stata elaborata in maniera congiunta dalle due autrici. Sul piano redazionale, a Katia Montalbetti sono da attribuire i paragrafi 1 e 4, a Cristina Lisimberti il paragrafo 3. Il paragrafo 2 è stato redatto insieme.

CeRiForm per indagare i bisogni formativi dei docenti sul territorio lombardo; a partire dagli esiti, che hanno messo in luce in modo marcato e in continuità con quanto riportato in letteratura un'area di criticità legata alla valutazione dell'ASL, è stato progettato un percorso formativo mirato ad accompagnare le scuole.

Work-linked training as part of secondary education was introduced by the Law 107/2015 as a compulsory training methodology for students in every high school; the rapid start-up times, due to normative cogency, have often hindered a process of gradual construction and a systematic and shared reflection resulting in a reduction in the training potential of the work-linked training. The latter, perceived as a pedagogical device, represents an opportunity to re-interpret the way of “doing school” by helping to overcome the gap between theory and practice, knowledge and skills, formal, informal and non-formal educational contexts. To implement the principles of educational integration, unity of knowledge and educational co-responsibility between school and territory, which are pillars of work-linked training, teachers must be provided with knowledge and specific skills that cannot be taken for granted. In this perspective, it becomes useful to investigate their needs in order to plan, even in the university context, targeted support and accompanying action.

The contribution describes the survey conducted by CeRiForm to explore teachers' training needs in Lombardia (Italy); the results have highlighted decisively, and in continuity with scientific literature, a critical area linked to assessing and evaluating work-linked training; on the basis of these data, a training course has been planned in order to fulfill this educational need.

Parole chiave: Alternanza Scuola-Lavoro; Valutazione; Accompagnamento; Bisogni formativi; Ricerca

Keywords: Work-linked training; Assessment; Accompanying; Training needs; Research

1. Introduzione

L'alternanza scuola-lavoro (ASL), resa obbligatoria con la legge n. 107/2015, ha richiesto alle scuole uno sforzo organizzativo notevole, in particolare negli istituti non direttamente orientati all'immissione nel mondo del lavoro con scarsa tradizione nell'ambito dell'attivazione di tirocinii e stage; a ciò è conseguita la rincorsa per individuare strutture ospitanti, stipulare convenzioni, gestire aspetti burocratici ed assicurare l'attivazione dei percorsi. I tempi rapidi di avvio, dettati dalla coerenza normativa, non hanno spesso reso possibile un processo di costruzione graduale né facilitato una riflessione sistematica e condivisa sul senso e sulle potenzialità formative dell'ASL. Quest'ultima, intesa come dispositivo pedagogico (Sandrone, 2016; Sicurello, 2016), può configurarsi come occasione per re-interpretare il modo di fare scuola contribuendo a superare la frattura fra teoria e pratica, fra conoscenze e competenze, fra contesti formali, informali e non formali all'insegna di tre principi-chiave: l'integrazione formativa, l'unitarietà del sapere e la corresponsabilità educativa fra scuola e territorio (Tino, & Fedeli, 2018). Sul piano operativo, per costruire percorsi di ASL coerenti con tali principi occorre che i diversi attori, in primis gli insegnanti, siano provvisti di conoscenze e competenze specifiche che non possono essere date per scontate ma che vanno piuttosto intenzionalmente sviluppate (Crivellari, 2018; Gentili, 2016; Torre, 2016); in tal senso, si configura uno spazio di intervento anche per l'università chiamata, in coerenza con la sua mission di formazione e di terza missione (Montalbetti, 2018; Loiodice, Ladogana, Colangelo, & Dato, 2018), a progettare forme mirate di supporto e di accompagnamento sul campo.

2. Bisogni formativi in tema di alternanza scuola lavoro

La volontà di porsi a servizio delle scuole ha indotto il Centro

Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione (CeRiForm), di concerto con il Servizio Orientamento e Tutorato dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, ad avviare un'indagine conoscitiva circa i bisogni formativi presenti in tema di ASL in Lombardia. La raccolta dei dati è avvenuta attraverso un questionario costruito ad hoc e somministrato on line nei mesi di giugno-luglio 2017.

Lo strumento, costituito da 37 items, è articolato in 3 aree precedute da alcune domande utili a profilare i rispondenti. Nella prima sezione sono rilevate informazioni circa le caratteristiche dei percorsi attivati dagli istituti; nella seconda sono indagate le iniziative formative realizzate nella scuola; nella terza sono esplorati i bisogni formativi, oggetto di approfondimento nel presente testo. Il link di accesso al questionario è stato inviato al Dirigente Scolastico (DS) assegnando a costui il compito di individuare la figura più indicata per la compilazione.

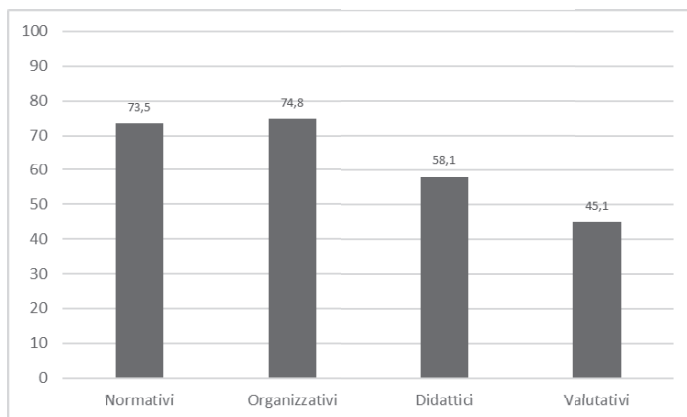
Sul territorio lombardo sono stati raggiunti 595 istituti secondari di secondo grado; un terzo di questi (N=178) ha raccolto l'invito alla compilazione. Tenuto conto del momento dell'anno e dell'impiego del canale on line il tasso di risposta è ritenuto accettabile. Va precisato che il campione di rispondenti non può essere tuttavia considerato rappresentativo poiché gli istituti hanno scelto di aderire su base volontaria. Nondimeno le variabili "tipologia di istituto" e "collocazione geografica" appaiono sufficientemente distribuite; sono infatti presenti Licei (60%), Tecnici (24%) e Professionali (16%) e sono incluse tutte le province lombarde con una sovrarappresentazione dell'area milanese (40%). La prevalenza dei Licei e della provincia di Milano può essere spiegata facendo riferimento alla collaborazione fra la sede dell'Ateneo presso la quale è stata promossa la ricerca e le scuole del territorio circostante la quale può certamente aver incentivato la partecipazione.

Sul piano dei *percorsi di ASL* attivati, l'offerta degli istituti appare molto differenziata ed eterogenea: le scuole dichiarano infatti di aver costruito progetti con tutte le principali categorie di

strutture ospitanti: università (58%), aziende (94%), enti pubblici (91%), terzo settore (79%). Sul fronte delle figure professionali impegnate nella progettazione, accanto al pieno coinvolgimento del referente per l'alternanza (100%), emergono livelli di ingaggio differenziati: 73% per il DS, 52% per i collaboratori del DS, 54% per il referente per l'orientamento. Nel complesso si intravede uno stile di progettazione abbastanza allargato e partecipato.

Circa le *iniziative formative* in tema di ASL, va in via preliminare messo in luce che in più della metà degli istituti (56%) non è stata condotta una rilevazione dei bisogni formativi fra il personale e, laddove presente, ci si è avvalsi di modalità informali (98%) ricavando per esempio uno spazio a margine di colloqui e/o riunioni già calendarizzati. L'assenza di una raccolta sistematica delle esigenze non ha tuttavia ostacolato l'investimento in attività di formazione: il 77% delle scuole ha infatti proposto iniziative indirizzate prevalentemente al referente e, una quota più ridotta (57%), ha aperto tali momenti anche ai docenti. Rispetto alla tipologia, nel 79% dei casi si è trattato di brevi seminari o convegni di natura prevalentemente informativa organizzati sia all'interno dell'istituto sia presso altri enti.

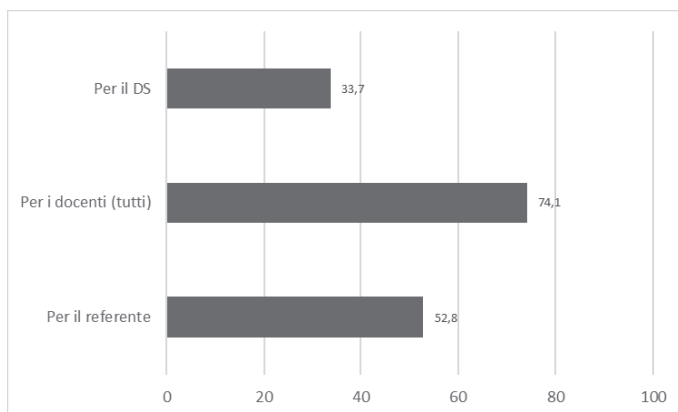
Prendendo in analisi i contenuti sviluppati nelle diverse iniziative (graf.1), risalta un'attenzione prevalente agli aspetti normativi (74%) e organizzativi (75%) rispetto a quelli didattici (58%) e, in particolare, valutativi (45%). Tale dato non sorprende tenuto conto dell'urgenza con la quale gli istituti hanno dovuto attivare l'ASL; la cogenza ha ragionevolmente indotto a dare priorità ad una prima alfabetizzazione del personale rispetto a questioni legislative ed organizzative, indispensabili per l'avvio dei percorsi nell'immediato.



Graf. 1: Contenuti oggetto di formazione

Nel questionario, i *bisogni formativi in tema di ASL* sono stati indagati con riferimento a tre principali figure professionali: il referente per l'alternanza, i docenti e il DS.

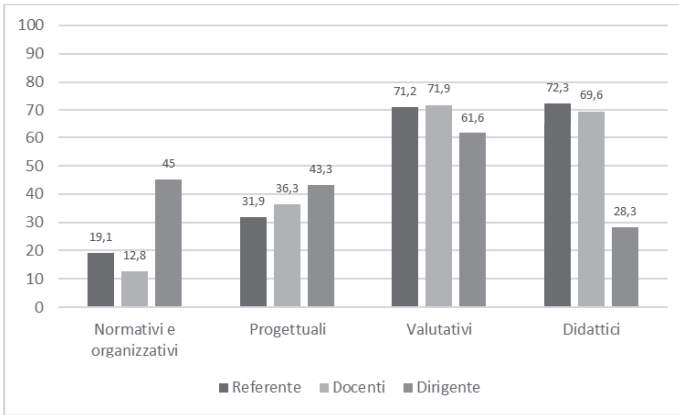
Sul piano generale, formarsi in tema di ASL è ritenuto un bisogno “trasversale” alle categorie considerate seppur con proporzioni diverse (graf. 2). Osservando i dati non stupisce la minor centratura sul DS il quale non è direttamente coinvolto nei percorsi ma ne assume in qualche modo la regia; più interessante notare che accanto al riconoscimento del bisogno da parte del referente di approfondire la formazione già ricevuta emerge in modo marcato la consapevolezza che tutti i docenti debbano avere una preparazione in quest’ambito; è plausibile ipotizzare che sottesa vi sia un’interpretazione dell’ASL non come attività a sé stante piuttosto come dispositivo che re-interroga il modo di fare scuola sul piano complessivo e che pertanto coinvolge tutti i docenti.



Graf. 2: Bisogni formativi in tema di ASL

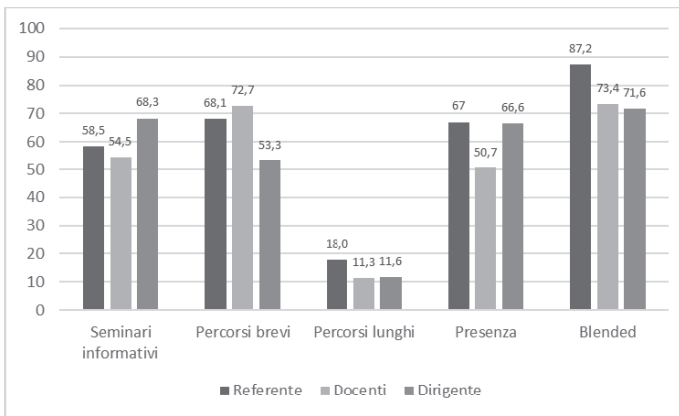
Circa le tipologie di contenuto da sviluppare (graf. 3), emerge in modo marcato un'area di bisogno legata agli aspetti valutativi e didattici; tale dato risulta coerente rispetto alle informazioni fornite nella sezione precedente del questionario. Le scuole dichiarano di aver promosso nel passato azioni formative connesse in particolare con contenuti normativi ed organizzativi; usciti dalla fase emergenziale, riconoscono per il prossimo futuro l'importanza di riflettere sull'integrazione fra ASL e didattica curricolare (71,2% referente; 71,9% docenti; 61,6% DS) e, nello specifico, di individuare dispositivi e strumenti adeguati per una valutazione del sistema ASL a livello di istituto e di singolo percorso (72,3% referente; 69,6% docenti; 28,3% DS).

Sezione 3



Graf. 3: Contenuti da sviluppare

Sul piano dell'impostazione didattica (graf. 4), i rispondenti esprimono le loro preferenze per seminari e percorsi brevi e per modalità blended; in altri termini, flessibilità e possibilità di conciliazione sono riconosciute come condizioni indispensabili per rendere sostenibile l'impegno formativo.



Graf. 4: Impostazione didattica

3. Rispondere ai bisogni formativi: la progettazione del percorso

I dati raccolti sul campo hanno permesso di generare conoscenza circa le attività formative attivate nelle scuole e circa i bisogni percepiti in tema di ASL a livello locale; tali evidenze hanno altresì fornito indicazioni preziose al CeRiForm per la progettazione di azioni di supporto guidando le scelte sul piano dei contenuti e dell'impianto.

Circa i primi si è scelto di approfondire l'area valutativa considerata una leva strategica per assicurare qualità all'ASL. Il riconoscimento da parte delle scuole di dover potenziare questo aspetto trova elementi di conferma anche in ricerche di più ampio respiro svolte su altri territori (Fedeli, Tino, 2018; Torre, 2017). La valutazione dell'ASL si presenta come una nebulosa: attori, modalità, strumenti e criteri spesso appaiono imprecisi e non condivisi con un impoverimento generale dell'esperienza (Faherty, 2015); l'assenza di una struttura valutativa non permette inoltre di rendere visibile il valore formativo dell'esperienza riducendone la ricaduta sul singolo studente. In tale prospettiva, lavorare sulla valutazione significa non solo impegnarsi nella costruzione di strumenti e dispositivi specifici per l'ASL ma anche assicurare l'integrazione fra tali modalità e le strategie valutative già in uso nella scuola (Sandal, Smith, & Wangenstein, 2014; Wesselink et al., 2010).

Sul piano dell'impostazione si è scelto di costruire un percorso "cucito su misura" che si configura come un dispositivo formativo di accompagnamento rivolto all'intero Istituto scolastico (Lisimberti, & Goisis, 2015; Montalbetti, 2017); pertanto il punto di avvio è dato dall'analisi delle pratiche reali agite per rendere gli attori consapevoli dei processi in atto e per generare conoscenza a livello locale. In tale proposta la scuola è guidata a riflettere sulle scelte valutative effettuate nell'ambito dell'ASL ed è supportata nell'ideazione di strumenti per la valutazione da sperimentare attivando un circolo virtuoso fra teoria e pratica.

Coerentemente con i dati emersi sul campo, la proposta for-

mativa è indirizzata a team di docenti (con una numerosità variabile da 5 a 7), anche al fine di ridurre “l’effetto delega” nei confronti del referente, costituendo un gruppo di lavoro in grado di portare avanti il processo in maniera allargata. Circa le modalità di erogazione è adottata la formula blended alternando fasi di lavoro in presenza ad attività da svolgere in piattaforma per un totale di 30 ore. Va precisato che il dispositivo integra momenti di confronto, consulenza e supporto metodologico con i formatori e momenti di lavoro in situazione da svolgersi in maniera autonoma nei rispettivi contesti. La natura innovativa della proposta ha indotto a prevedere la compresenza di due formatori per meglio presidiare il processo: uno con una funzione di gestione del gruppo, l’altro con una funzione di osservazione e documentazione. L’edizione pilota, rivolta a 3 scuole della provincia di Milano, è stata avviata nel mese di ottobre 2018 e si concluderà a giugno 2019.

4. Conclusioni

L’ASL, di là da eventuali modifiche normative che ne potranno ridurre la portata sul piano quantitativo, si configura sul piano pedagogico come opportunità per innovare il modo di “fare scuola” e rilanciare il rapporto fra quest’ultima e il territorio. La qualità delle singole esperienze dipende da una pluralità di fattori ma centrale resta “la variabile umana” ed in particolare la capacità degli insegnanti di facilitare, rinforzare ed aiutare gli studenti a collocare ed integrare questa esperienza all’interno del loro percorso formativo. In tale prospettiva, è indispensabile dotarsi di dispositivi e di strumenti che permettano un’adeguata valutazione dei percorsi per mettere in risalto il contributo al successo formativo degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Crivellari, C. (2018). La formazione dei docenti per la scuola dell'alternanza. *Formazione & Insegnamento*, 15(3), pp. 203-212.
- Fabbi, L., Melacarne, C., & Allodola, V. F. (2015). Apprendere dai contesti di pratica situata: modelli didattici innovativi nell'alternanza scuola-lavoro. *Educational reflective practices*, 1, pp. 65-77.
- Faherty, A. (2015). Developing enterprise skills through peer-assessed pitch presentations. *Education+Training*, 57(3), pp. 290-305.
- Fedeli, M., & Tino, C. (2018). Una ricerca qualitativa sull'Alternanza Scuola Lavoro. Riflessioni e Implicazioni per la didattica. *Formazione & Insegnamento*, 15(3), pp. 213-224.
- Gentili, C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova secondaria*, 33(10), pp. 1638.
- Lisimberti, C., & Goisis, C. (2015). Accompagnare le pratiche valutative fra scuola e territorio. In C. Lisimberti, K. Montalbetti (eds.), *Valutazione e governance della scuola. Verso un sistema valutativo context-based* (pp. 57-123). Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia.
- Loiodice, I., Ladogana, M., Colangelo, C., & Dato, D. (2018). Alternanza scuola-lavoro all'università: costruire reti per il public engagement. In M. Rui (ed.), *Progress to work. Contesti, processi educativi e mediazioni tecnologiche* (pp. 477-490). Genova: Genova University Press.
- Montalbetti, K. (2017). L'accompagnamento come postura professionale al crocevia fra interessi di ricerca e bisogni di formazione. *Formazione & Insegnamento*, XV (2), pp. 63-72.
- Montalbetti, K. (2018). L'alternanza scuola-lavoro interpella l'università: Ricerca, Formazione e terza Missione. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 499-504). Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sandal, A.K., Smith, K., & Wangensteen, R. (2014). Vocational students experiences with assessment in workplace learning. *Vocations and Learning*, 7, pp. 241-261.
- Sandrone, D. G. (2016). Alternanza scuola lavoro. Un dispositivo da applicare o una strategia formativa? *Cqia Rivista*, 6(18), pp. 8-15.
- Sicurello, R. (2016). Potenzialità e sfide del modello di apprendimento in alternanza scuola-lavoro. *Lifelong Lifewide Learning*, 12(28), pp. 1-19.

- Torre, E. M. (2016). Nuove competenze per l'insegnante di scuola secondaria di secondo grado: l'alternanza scuola-lavoro. *Form@re*, 16(2), pp. 137-154.
- Torre, E. M. (2017). Progettare e valutare percorsi di alternanza scuola-lavoro nella scuola secondaria di secondo grado: criticità e prospettive. *Form@re*, 17(3): pp. 262-276.
- Vecchiarelli, M. (2015). *Alternanza scuola-lavoro: Analisi di percorsi curricolari nazionali e transnazionali*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Wesselink, R., De Jong, C., & Biemans, H.J.A. (2010). Aspects of competence-based education as footholds to improve the connectivity between learning in school and in the workplace. *Vocations and Learning*, 3, pp. 19-38.

III.14

Valutazione e soft skills nella didattica universitaria

Assessment and soft skills in university teaching

Annamaria De Santis, Katia Sannicandro, Claudia Bellini
Luciano Cecconi, Tommaso Minerva

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

abstract

Il progetto Didattica per competenze, attivato presso l'Università di Modena e Reggio Emilia nel triennio 2016-2018, nasce dalla riflessione sullo sviluppo delle competenze trasversali in ambito accademico e si basa sull'ipotesi che il ripensamento delle strategie didattiche possa influenzare l'acquisizione di *soft skills* da parte degli studenti.

Le principali azioni progettuali possono essere così raggruppate:

1. la formazione dei docenti e dei tutor, la scelta delle competenze bersaglio (*team working* e *problem solving*), l'individuazione della metodologia (*Team-Based Learning, TBL*) per la riprogettazione didattica degli insegnamenti, la messa a punto del disegno della ricerca;
2. la rilevazione delle competenze (iniziali e finali) degli studenti frequentanti gli insegnamenti sottoposti a riprogettazione e di quelli individuati come gruppo di controllo.

La sperimentazione, iniziata nel secondo anno del progetto, ha coinvolto 16 insegnamenti per il gruppo sperimentale (GS) e 14 per il gruppo di controllo (GC), per un totale di circa 1800 studenti; nel terzo anno 12 nuovi docenti hanno aderito alla sperimentazione.

I processi valutativi attivati hanno riguardato tre ambiti: valutazione degli apprendimenti nelle attività didattiche (TBL); valutazione di sistema attraverso la somministrazione di questionari e la realizzazione di *focus group* per la rilevazione delle opinioni degli attori coinvolti; misurazione delle competenze trasversali con pre-test e post-test per gruppo sperimentale e gruppo di controllo.

Oggetto del presente contributo è l'ultimo dei tre processi descritti. Dal confronto dei dati raccolti nel pre-test e nel post-test si rileva una variazione positiva. Se si categorizzano i risultati in relazione al livello di competenza posseduta in ingresso dagli studenti, appare evidente che i miglioramenti più rilevanti riguardano gli studenti che nel pre-test hanno mostrato un livello di competenza più basso e che con l'aumentare del loro livello di competenza la variazione positiva diminuisce fino a

diventare negativa per quelli che in ingresso avevano le competenze più elevate.

The “Didattica per competenze (Competency based learning and teaching)” project, activated at the University of Modena and Reggio Emilia for the 2016-2018 three-year period, starts from the reflection on the acquisition of soft skills in the academic context and is based on the hypothesis that the rethinking of teaching strategies can successfully influence the development of soft skills by the students.

It consists of two main actions:

1. the training of professors and tutors that chose the target skills (team working and problem solving) and the teaching methodology (Team-Based learning) to use for redesigning the structure of their own courses;
2. the measurement of the soft skills of the students attending the experimental courses and those identified as control group.

In the second year of the project the experimentation involved 16 courses for the experimental group and 14 for the control group (about 1800 students); in the third one, 12 new teachers joined the experimental actions. In the project the processes related to evaluation and assessment concerned three fields: assessment in classroom; evaluation of the procedure through the use of questionnaires and focus groups for the detection of the opinions of teachers and students involved; measurement of soft skills with entry and exit tests for control and experimental groups.

This paper regards the last of the three processes just described. From the first analysis of the collected data, we can observe a variation of the scores obtained in the two tests by the students. If you categorize the results in relation to the level of competence measured at the beginning, you see that the most significant improvements concern the students with lower scores in the entry test and that when the level measured in the entry test increases, the variation decreases until it becomes negative.

Parole chiave: didattica per competenze; soft skills; didattica universitaria; instructional design; formazione dei docenti.

Keywords: competency based learning and teaching; soft skills; university teaching; instructional design; teacher training.

1. Introduzione

L'European University Association (2017), definendo il ruolo delle università nel contesto europeo, ne sottolinea la centralità nello sviluppo delle competenze in un modificato mercato del lavoro.

La riflessione sulle competenze, divenuta centrale nell'organizzazione dei percorsi formativi (Tessaro, 2018), ha sollecitato e ispirato il ripensamento dei curricula. Il processo mediante il quale le competenze vengono acquisite e sviluppate nei contesti formativi, fortemente condizionato dalle caratteristiche degli studenti, ha condotto a nuove riflessioni sulla professionalità del docente che «deve essere capace di interpretare il trasformarsi impetuoso dei processi cognitivi, relazionali, emotivi e motivazionali delle nuove generazioni per trovare le mediazioni didattiche più valide tra i soggetti e i saperi, tra i potenziali di sviluppo spesso incompresi e gli assetti disciplinari spesso incomprensibili» (ivi, p. 117).

Da tali premesse nasce il progetto “Didattica per competenze” che a partire dall'analisi della relazione esistente fra innovazione didattica in ambito universitario e sviluppo delle competenze trasversali propone una possibile risposta alle esigenze degli studenti in un rinnovato contesto sociale e lavorativo.

2. Il progetto “didattica per competenze”

“Didattica per competenze” è un progetto triennale (2016-2018) dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia basato su una ricerca di tipo sperimentale fondata sull'ipotesi che l'utilizzazione di metodologie didattiche attive in ambito universitario influenzi positivamente lo sviluppo delle competenze trasversali degli studenti. Per verificare tale ipotesi, è stata misurata la variazione nel livello di competenza fra gli studenti coinvolti in una sperimentazione didattica, sia in ingresso sia in uscita.

Dopo l'analisi dello stato dell'arte, l'individuazione delle risorse interne e la definizione delle fasi di lavoro, sono stati selezionati 16 insegnamenti e, di conseguenza, altrettanti docenti afferenti a tre ambiti disciplinari: socioeconomico, scientifico, sanitario. Insieme ai tutor selezionati per le attività sperimentali, i docenti hanno partecipato a un percorso di formazione nel quale hanno potuto riprogettare i loro corsi, esaminare e selezionare una metodologia didattica attiva, approfondire i temi dell'innovazione didattica e della valutazione. La metodologia didattica scelta dal gruppo dei docenti è stata il *Team-Based Learning* (TBL) che prevede la suddivisione delle tematiche del corso in situazioni problematiche, lo studio in autonomia da parte degli studenti dei contenuti e la loro analisi e discussione in classe attraverso fasi di *assessment* individuale e di gruppo, di discussione su casi-problema, di valutazione fra pari (Michaelsen & Sweet, 2008; 2011).

Le competenze trasversali individuate sono il *problem solving* e il *team working*. La loro definizione e l'individuazione dello strumento per la loro misurazione hanno preceduto la fase sperimentale e si sono svolte in collaborazione con l'azienda Idea Management, specializzata nello sviluppo di competenze trasversali in ambito aziendale.

Oltre ai 16 insegnamenti del gruppo sperimentale (GS) sono stati individuati 14 insegnamenti, conformi ai primi per area disciplinare, anno e corso di laurea, che hanno svolto la funzione di gruppo di controllo (GC).

La sperimentazione è iniziata con la somministrazione delle prove per la misurazione del livello delle competenze trasversali (pre-test) sia agli studenti del GS sia a quelli del GC. Quindi, in ciascuno dei due semestri, per il GS si sono tenute in aula le lezioni riprogettate sulla base del TBL.

È in corso il terzo e ultimo anno di progetto che prevede l'estensione dell'esperimento ad altri 16 insegnamenti.

3. Metodi

Per la misurazione del livello di competenze in ingresso e in uscita è stata utilizzata una prova definita *in basket*, ovvero un *role playing* individuale usato per la selezione del personale nel quale lo studente esercita il ruolo del dirigente aziendale e si trova a rispondere a numerose mail che richiedono un intervento nelle relazioni con dipendenti e *stakeholders*. La prova è stata svolta su Moodle, ha una durata pari a 1h45' ed è composta da due parti: una esercitazione di tipo testuale (1h15') e un questionario a risposta multipla (30').

Il confronto tra pre-test e post-test è stato svolto analizzando le domande comuni al primo e al secondo test (14). I punteggi grezzi totalizzati dagli studenti per ciascuna competenza si distribuiscono su una scala di valori compresi fra -14 e +14, dove i numeri negativi indicano l'assenza dei comportamenti riconducibili alla competenza, quelli positivi la loro presenza.

Verranno ora descritti i risultati delle misurazioni del pre-test e del post-test del solo GS nel primo anno di sperimentazione (secondo anno di progetto).

4. Risultati

Gli studenti che hanno partecipato al pre-test sono 1778, al post-test hanno invece partecipato 1264 studenti. Le prove ritenute valide sono 1209. La distribuzione fra il GS e il GC, nei tre ambiti disciplinari previsti dalla classificazione ERC (European Research Council), è riportata nella Tab. 1.

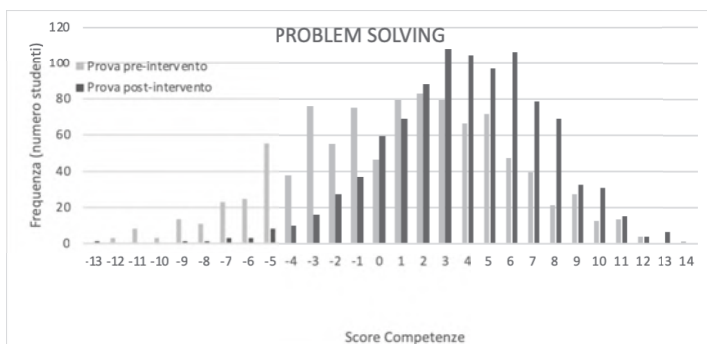
<i>Settori ERC</i>	<i>GS</i>	<i>GC</i>	<i>Totale</i>
Social sciences and humanities	509	16	525
Physical Sciences and Engineering	250	35	285
Life Science	214	185	399
<i>Totale</i>	973	236	1209

Tab. 1: Distribuzione degli studenti nei gruppi GS e GC e nei tre ambiti disciplinari

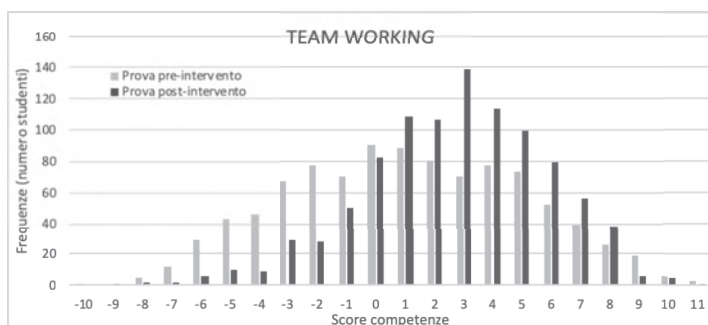
Nella Tab. 2 i risultati ottenuti nelle prove di misurazione da parte degli studenti che nel secondo anno di progetto hanno fatto parte del GS sono descritti attraverso le misure di tendenza centrale. Confrontando i punteggi ottenuti nel pre-test e nel post-test, per entrambe le competenze, si riscontra un incremento dei valori sia della media che della mediana (si veda la colonna degli scarti). La diminuzione della deviazione standard segnala l'addensamento dei punteggi ottenuti dagli studenti in un *range* più ristretto con valori più vicini a quelli centrali. I grafici 1 e 2 rappresentano le distribuzioni di frequenza delle due prove riferite alle competenze trasversali in questione.

	<i>Problem solving</i>			<i>Team working</i>		
	<i>Pre-test</i>	<i>Post-test</i>	<i>Scarto</i>	<i>Pre-test</i>	<i>Post-test</i>	<i>Scarto</i>
Media	1,2	4,2	3,0	1,2	2,9	1,7
Mediana	1,5	4,0	2,5	1,0	3,0	2,0
Dev. St.	4,8	3,6	-1,1	4,1	3,1	-0,9

Tab. 2. Misure di tendenza centrale calcolati sulle distribuzioni dei risultati conseguiti dagli studenti nel pre-test e nel post-test



Graf. 1: Distribuzione dei punteggi relativi al problem solving nel pre-test e nel post-test



Graf. 2: Distribuzione dei punteggi relativi al team working nel pre-test e nel post-test

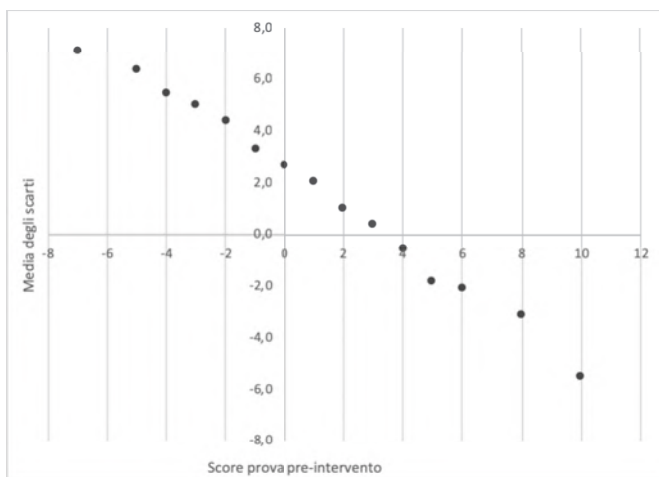
Se si categorizzano i risultati in relazione al livello di competenza misurata nel pre-test (in Tab. 3 i valori riferiti al *team working* il cui andamento è sovrapponibile a quello del *problem solving*), risulta evidente che i miglioramenti più rilevanti riguardano gli studenti con punteggi più bassi nel pre-test; i valori medi degli scarti sono infatti molto elevati nelle prime righe della tabella corrispondenti agli *score* più bassi misurati nel pre-test. All'aumentare del punteggio conseguito nel pre-test, le variazioni

Sezione 3

degli *score* diminuiscono fino a diventare negative per gli studenti con un livello di competenza iniziale più elevato. Il grafico 3 rappresenta i dati della Tab. 3, come si può vedere la media degli scarti fra gli *score* calcolati nelle due prove e i punteggi conseguiti nel pre-test sono correlati negativamente ($r = -1,00$).

<i>Score pre-test</i>	<i>Media degli Scarti</i>	<i>Dev. St. degli Scarti</i>	<i>N. Studenti</i>
-7	7,1	3,2	47
-5	6,3	3,4	43
-4	5,4	3,6	46
-3	5,0	2,6	67
-2	4,4	3,0	77
-1	3,3	3,1	70
0	2,6	2,9	90
1	2,1	3,1	88
2	1,0	2,9	80
3	0,4	2,9	70
4	-0,5	3,3	77
5	-1,9	3,0	73
6	-2,1	2,7	52
8	-3,1	2,8	65
10	-5,5	3,3	28

Tab. 3: Categorizzazione dei risultati in relazione al livello di competenza misurata nel pre-test (*team working*)



Graf. 3: Rappresentazione della categorizzazione dei risultati in relazione al livello di competenza misurata nel pre-test (*team working*)

5. Conclusioni

Nel confronto dei risultati ottenuti dagli studenti del GS nel pre-test e nel post-test si nota uno scostamento della distribuzione verso il miglioramento dei punteggi relativi al *problem solving* e al *team working*. I dati mostrano inoltre che l'intervento sembra aver avuto maggiore efficacia per gli studenti che nel pre-test hanno conseguito punteggi più bassi nelle prove di misurazione relative ad entrambe le competenze.

Si ritengono necessarie alcune ulteriori azioni sia nell'analisi dei risultati dei questionari rivolti agli attori del processo (docenti, studenti, tutor) sia nello svolgimento delle attività del terzo anno di progetto:

- raccolta di ulteriori prove relative al GC e successivo confronto di tali risultati con quelli ottenuti dal GS;

- confronto dei risultati ottenuti nei tre gruppi disciplinari (ambito socio-economico, scientifico e sanitario);
- analisi dei dati ottenuti nel terzo anno di progetto sulla base delle seguenti domande di ricerca: in quale misura l'esposizione al trattamento (innovazione didattica) per tempi più lunghi determina un miglioramento dei risultati degli studenti? Qual è la soglia minima di insegnamenti da coinvolgere nella riprogettazione della didattica per garantire l'efficacia dell'intervento?

Si riscontra, ad oggi, una cauta soddisfazione rispetto ai risultati ottenuti poiché sostanzialmente confermano l'ipotesi di partenza del progetto.

La diffusione di una cultura didattica attiva richiede l'attesa di tempi lunghi perché l'innovazione diventi pratica didattica condivisa e produca risultati significativi. Tuttavia, le azioni progettuali messe in atto e gli strumenti di analisi adottati in questo progetto mostrano, da parte dei docenti e degli studenti, una considerevole apertura all'innovazione didattica che di per sé può già essere considerata un risultato importante.

Riferimenti bibliografici

- European University Association (2017). *EUA's response to the renewed EU Agenda for Higher Education*.
- Michaelsen, L.K., & Sweet, M. (2011). Team-based learning. *New directions for teaching and learning*, 128, pp. 41-51.
- Michaelsen, L. K., & Sweet, M. (2008). The essential elements of team-based learning. *New directions for teaching and learning*, 116, pp. 7-27.
- Tessaro, F. (2012). Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione. *Formazione & Insegnamento*, 1, pp. 105-119.

III.15

Pratiche valutative e azioni di monitoraggio nei percorsi di alternanza scuola-lavoro**Evaluation practices and monitoring actions in school-work alternating path****Giovanni Moretti, Arianna Lodovica Morini, Arianna Giuliani, Bianca Briceag***Università degli Studi Roma Tre***abstract**

Il cambiamento introdotto con la Legge n. 107/2015 relativo all'obbligo di integrare il percorso formativo degli studenti di scuola superiore con la cosiddetta Alternanza Scuola Lavoro (ASL), chiama a riflettere sui modelli didattici (Fabbri, Melacarne & Allodola, 2015; Sedioli & Gentili, 2016; Guetta, 2017; Fedeli & Tino, 2018) e sulle pratiche valutative da mettere in atto in questo nuovo contesto (Domenici, 2009a; Galliani, Bonazza & Ubaldo, 2011; Torre, 2016). È importante, dunque, avviare una riflessione sugli strumenti, sui criteri e sulle possibili azioni di monitoraggio finalizzate a restituire alle scuole e agli studenti una valutazione attendibile.

Il contributo presenta gli esiti di una ricerca esplorativa condotta in un percorso ASL avviato nel Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre dal titolo: "Valutare, selezionare e introdurre e-book di qualità in contesti educativi per promuovere competenze linguistiche e digitali".

Il percorso ha coinvolto 51 studenti provenienti da 7 scuole di indirizzo differente. L'obiettivo è stato quello di verificare in che modo è possibile individuare gli indicatori di riferimento e introdurre nei percorsi ASL strumenti valutativi coerenti con tali indicatori e in grado di rilevare le conoscenze, abilità e competenze acquisite dagli studenti.

In particolare, sono stati utilizzati questionari, griglie di osservazione e prove semistrutturate, oltre a strumenti in grado di favorire la capacità riflessiva e autovalutativa dello studente (Comoglio, 2002; Domenici, 2009b).

Gli esiti della ricerca confermano l'importanza di avvalersi di diverse tipo-

* Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto dei quattro autori. In particolare, G. Moretti ha redatto il paragrafo 4, A.L. Morini il paragrafo 3, A. Giuliani il paragrafo 2, B. Briceag il paragrafo 1.

logie di dati e di triangolare i risultati per garantire una valutazione di qualità. Una tale valutazione, affinché sia efficace, dovrebbe prevedere una maggiore sinergia tra i diversi attori coinvolti per assicurare continuità tra i due contesti: quello scolastico e quello lavorativo (Gentili, 2016).

The change introduced by the Law n. 107/2015 on the obligation to integrate the learning process of high school students with the so-called School-Work Alternating path, requests to reflect on the teaching models (Fabbri, Melacarne & Allodola, 2015; Sedioli & Gentili, 2016; 2017; Fedeli & Tino, 2018) and on the evaluation practices to be implemented in this new context (Domenici, 2009a, Galliani, Bonazza & Ubaldo, 2011, Torre, 2016). Therefore, it is important to start a reflection on the tools, on the criteria and the possible monitoring actions aimed at giving back to schools a reliable assessment to schools and to students.

This paper presents the results of an exploratory research carried out in a School-Work Alternating path launched in the Department of Education, University of Roma Tre entitled: "Evaluating, selecting and introducing quality e-books in educational contexts to promote linguistic and digital skills".

The course involved 51 students from 7 different schools. The objective was to verify how it is possible in a School-Work Alternating paths to identify the indicators and introduce assessment tools consistent with these indicators and able to detect the knowledge, skills and competences acquired by the students.

In particular, questionnaires, observation check-list and semi-structured tests were used, as well as tools to promote the student's reflexive and self-assessment competences (Comoglio, 2002, Domenici, 2009b).

The results of the research confirm the importance of using different types of data and triangulating the results to guarantee a quality assessment. Such assessment, in order to be effective, should provide for a greater synergy between the different actors involved in the process to ensure continuity in the two contexts: the educational and the working one (Gentili, 2016).

Parole chiave: Alternanza Scuola-Lavoro, Autovalutazione, Monitoraggio, Pratiche valutative

Keywords: Evaluation practices, Monitoring, School-Work Alternating System, Self-Assessment

1. Introduzione

La Legge 107/2015, dai commi 33 ai commi 43, prevede l'obbligo di integrare il percorso di studio degli studenti del triennio della scuola secondaria di secondo grado con l'Alternanza Scuola Lavoro (ASL), un percorso di formazione che prevede la possibilità di svolgere esperienze pratiche in vari contesti lavorativi. I percorsi ASL richiedono di rivedere le sfide del mondo della formazione sempre più sollecitato a rafforzare il dialogo tra scuole, agenzie produttive ed enti del territorio (Engeström, 1999; Ottaviano, 2005). La coerenza dei percorsi ASL con il profilo in uscita dell'indirizzo di studi degli alunni è parte integrante del curriculum verticale della scuola e mira a supportare il successo formativo degli studenti incoraggiando una maggiore consapevolezza di sé.

Il cambiamento introdotto con la Legge n. 107/2015 ha posto alle università nuovi interrogativi sui modelli didattici relativi ai percorsi ASL (Hendricks, 2001; Fedeli & Tino, 2018) sulle pratiche valutative da mettere in atto (Tessaro, 1997; Palumbo, 2001; Trincherò, 2013) e, soprattutto, sulle strategie più efficaci per valorizzare i percorsi ASL come opportunità per sviluppare le competenze attese, per fare ricerca, indagare e mettere a punto strumenti utili per il monitoraggio e la valutazione dei percorsi attivati.

Al fine di riflettere ulteriormente su questi temi, il presente contributo approfondisce la dimensione della valutazione nell'ambito dei percorsi ASL ponendo particolare attenzione alla predisposizione di strumenti efficaci in grado di misurare i risultati raggiunti da ogni studente. L'interesse è di condividere le fasi di progettazione e di utilizzo degli strumenti per contribuire a costruire un linguaggio comune tra esperti e tra scuola e università, tra scuola ed enti lavorativi.

2. Metodologia della ricerca

Il contributo presenta gli esiti di una ricerca esplorativa condotta in un percorso ASL svolto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre dal titolo: “Valutare, selezionare e introdurre e-book di qualità in contesti educativi per promuovere competenze linguistiche e digitali”. Il percorso ha coinvolto 51 studenti provenienti da 7 scuole di indirizzo differente del Comune di Roma. Le scuole partecipanti sono state selezionate sulla base di diversi criteri, tra i quali le motivazioni espresse dagli studenti e l’eterogeneità degli indirizzi di provenienza.

I principali obiettivi del percorso ASL sono stati: approfondire nuove pratiche di lettura da poter progettare in contesti educativi formali e informali; conoscere e saper utilizzare i criteri per valutare e selezionare gli e-book illustrati e interattivi; conoscere e saper applicare le strategie necessarie per leggere in digitale in maniera consapevole; saper costruire prove di comprensione della lettura; saper ideare percorsi per la promozione del piacere della lettura e della motivazione.

Il percorso ASL è stato progettato in modo da valorizzare la partecipazione attiva degli studenti, il dialogo e la collaborazione tra pari al fine di contribuire a favorire lo sviluppo e il rafforzamento da parte degli studenti delle capacità di:

- Saper lavorare in un gruppo tra pari e con esperti.
- Saper costruire prove di comprensione della lettura.
- Saper utilizzare le conoscenze acquisite.
- Saper comunicare in pubblico.

Uno degli obiettivi trasversali alla ricerca – di cui si darà conto del presente contributo – è stato quello di mettere a punto e verificare la validità di alcuni strumenti valutativi e di monitoraggio che è possibile utilizzare nei percorsi ASL. L’obiettivo, in particolare, è stato elaborare alcuni indicatori di riferimento e introdurre nei percorsi ASL strumenti valutativi che, coerente-

mente con essi, fossero in grado di rilevare conoscenze, abilità e competenze acquisite dagli studenti.

Per definire i livelli raggiunti dal singolo studente, durante il percorso sono stati utilizzati in modo sistematico diversi strumenti che hanno permesso di triangolare i dati al fine di garantire una valutazione attendibile. Tra gli strumenti sono stati predisposti un questionario in ingresso, alcune griglie di osservazione utilizzate nelle fasi di osservazione partecipante, una scheda autovalutativa per gli studenti, un questionario in uscita e una prova semistrutturata.

3. L'articolazione del percorso Asl

Il percorso ha previsto l'articolazione delle attività in una parte di approfondimento teorico riguardante l'utilizzo dei dispositivi tablet e degli e-book illustrati e interattivi nei contesti educativi (Moretti & Morini, 2014; Morini, 2017) e una parte di applicazione delle conoscenze e delle competenze.

Sono stati somministrati un questionario iniziale e una scheda per la costruzione di una mappa concettuale che ha permesso di condividere un linguaggio comune e di sviluppare una comunità di apprendimento. La costruzione collettiva della mappa facilita infatti la discussione sui temi oggetto del percorso aiutando gli studenti a riflettere criticamente sulle proprie credenze (Moretti, 2018).

Come strumenti utili per l'autovalutazione sono state utilizzate delle applicazioni volte a coinvolgere gli studenti, motivarli e contribuire a riflettere sui propri livelli di apprendimento. In particolare è stata utilizzata la piattaforma "Kahoot!" per costruire prove di verifica basate sulla logica della *gamification*.

Sono stati costituiti gruppi di lavoro, tenendo in considerazione le risposte fornite nel questionario. La progettazione in itinere dunque è stata flessibile e continua sulla base delle rilevazioni effettuate durante il percorso.

I lavori degli studenti sono stati supervisionati da un tutor che, avvalendosi di una griglia di osservazione, ha fornito sistematicamente feedback sia scritti sia orali.

A conclusione del percorso è stato somministrato un questionario finale e una griglia autovalutativa per definire autonomamente i livelli di competenza raggiunti. Infine, è stata utilizzata una prova semistrutturata per rilevare le conoscenze acquisite.

Sia la fase di progettazione sia l'utilizzo sistematico di strumenti di rilevazione dati e di monitoraggio sono stati finalizzati a responsabilizzare gli studenti sul proprio percorso di apprendimento e a raccogliere le informazioni necessarie per restituire agli interessati una valutazione individuale attendibile.

Di seguito, nella Tabella 1, vengono riportati le competenze e i relativi focus oggetto del percorso ASL, utilizzati nella scheda di valutazione finale.

Focus	Competenze
Partecipazione, collaborazione, autonomia, leadership	Saper lavorare in un gruppo tra pari e con esperti
Capacità di analisi, valutazione e riflessione	Saper costruire prove di comprensione della lettura
Saper utilizzare le conoscenze acquisite	Conoscere nuove pratiche di lettura che integrino la versione a stampa e in digitale
Chiarezza espositiva, capacità di sintesi, consapevolezza	Saper comunicare in pubblico

Tab.1: Focus e competenze oggetto del percorso ASL

Per ogni competenza sono stati definiti 4 descrittori corrispondenti a 4 livelli. Ad esempio, per la competenza “saper lavorare in un gruppo tra pari e con esperti” al livello 1 corrisponde *“partecipa in maniera passiva alle attività proposte. Manifesta de-*

motivazione e scarsa collaborazione nei confronti del gruppo. Mostra una mancanza di impegno e di interesse che ostacolano il lavoro di gruppo” mentre al livello 4 “partecipa attivamente, è propositivo e dimostra spirito di iniziativa. Gestisce le attività manifestando autonomia, rispettando i tempi di consegna, affrontando le situazioni problematiche, sapendo coordinare il lavoro del gruppo”.

In linea con quanto disposto dal MIUR infatti la struttura ospitante è chiamata a fornire all’istituzione scolastica gli elementi per valutare efficacemente il percorso. La certificazione, costituita da una descrizione qualitativa del livello raggiunto, contribuisce ad arricchire il processo di orientamento e di autovalutazione degli studenti.

3. I principali esiti

Vengono presentati di seguito gli esiti relativi all’andamento del gruppo di studenti in merito a ogni area di competenza.

In particolare, è emerso che gli studenti hanno sviluppato un’ottima capacità *di analisi, di valutazione e di riflessione* in merito alla selezione degli e-book illustrati e interattivi, ottenendo una media del 3,4 sul totale di 4 punti (Fig. 1). Il gruppo ha acquisito un buon punteggio (3,1) anche nella *capacità espositiva, di sintesi e di consapevolezza* nel presentare in pubblico le attività svolte e, sempre, un buon risultato (3,09) è stato raggiunto nella *capacità di partecipazione, collaborazione e autonomia* nello svolgimento delle attività proposte dal gruppo di ricerca dell’università. *Conoscere le nuove pratiche di lettura che integrino la versione a stampa e in digitale* è risultata la capacità che ha messo maggiormente in difficoltà gli studenti che hanno partecipato al percorso ASL.

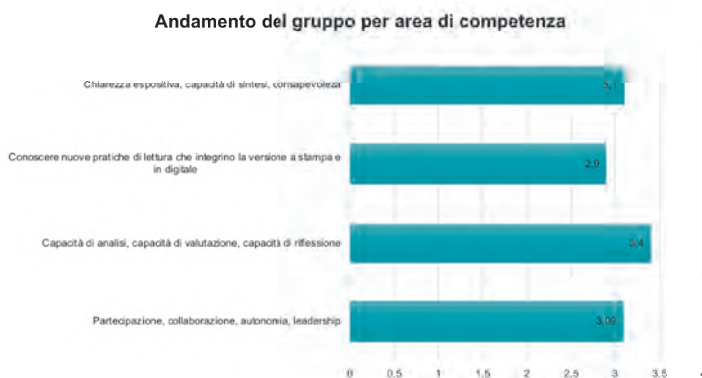


Figura 1. Risultati ottenuti dall'intero gruppo di studenti in merito a ogni area di competenza

L'utilizzo di diversi strumenti di monitoraggio e di valutazione ha permesso di rilevare anche dati di natura qualitativa. Emerge che la capacità di lavorare in gruppo, la condivisione e l'esposizione in pubblico, siano gli aspetti che hanno maggiormente interessato gli studenti, come è possibile leggere dalle seguenti testimonianze:

«Il percorso mi ha aiutato a capire come lavorare in gruppo, quali competenze sia necessario mettere in pratica» (F. 17 anni, liceo linguistico)

«Ho imparato a lavorare in un gruppo formato da persone diverse, all'interno del quale bisognava prendere decisioni importanti sullo svolgimento del lavoro» (F. 16 anni, liceo linguistico)

I risultati evidenziano l'importanza di avvalersi di un'ampia tipologia di dati e di triangolare i risultati per ottenere una valutazione educativa di qualità.

4. Conclusioni

Gli esiti della ricerca confermano l'importanza di avvalersi di strategie sistematiche di monitoraggio in itinere dei percorsi ASL per rilevare dati significativi sui singoli studenti e sul gruppo. L'utilizzo di strumenti di rilevazione di diversa tipologia, a tal fine, è utile definire in modo più articolato il profilo degli studenti. Il coinvolgimento di più osservatori-valutatori nelle fasi di rilevazione del percorso ASL, inoltre si dimostra come modalità utile per triangolare i dati e garantire una maggiore affidabilità delle informazioni rilevate.

L'articolazione del percorso formativo sembra aver risposto in modo adeguato all'esigenza di collaborazione tra scuole e contesto lavorativo universitario nella rilevazione e valutazione dei percorsi ASL. Oltre ad aver messo a punto strumenti di monitoraggio e valutazione rispondibili, infatti, è stata posta attenzione alle fasi di analisi della validità degli strumenti e di restituzione dei giudizi valutativi alle scuole.

La definizione di indicatori di riferimento da introdurre nei processi valutativi dei percorsi ASL, infine, è risultata efficace sia per rilevare le conoscenze, le abilità e le competenze acquisite dagli studenti, sia per renderle agevolmente condivisibili.

Riferimenti bibliografici

- Comoglio, M. (2002). La «valutazione autentica». *Orientamenti pedagogici*, 49(1), pp. 93-112.
- Domenici, G. (2009a). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici, G. (2009b). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.L. Punamäki (eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 377-406). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Fabbri, L., Melacarne, C., & Allodola, V. F. (2015). Apprendere dai contesti di pratica situata: modelli didattici innovativi nell'alternanza scuola-lavoro. *Educational reflective practices*, (1), pp. 65-77.
- Fedeli, M., & Tino, C. (2018). Una ricerca qualitativa sull'Alternanza Scuola Lavoro. Riflessioni e Implicazioni per la didattica. *Formazione & Insegnamento*, 15(3), pp. 213-224.
- Galliani, L., Bonazza, V., Ubaldo, R. (2011). *Progettare la valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gentili, C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova secondaria*, 10, pp. 16-37.
- Guetta, S. (2017). L'alternanza scuola lavoro per educare alla cultura di pace: un'esperienza di didattica innovativa tra scuola e università. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (3), pp. 110-126.
- Hendricks, C.C. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: what results from situated learning? *The Journal of Educational Research*, 94(5), pp. 302-311.
- Moretti, G. (2018). Promuovere l'apprendimento significativo. Il rilievo delle "mappe concettuali" nella organizzazione della didattica. In A. Marzano, R. Tammaro (eds.), *Azioni Formative e processi valutativi. Scritti in onore di Achille Maria Notti* (pp. 193-203). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Moretti, G., & Morini, A. (2014). Ricerca esplorativa sull'introduzione di e-book in classi quinte di scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10), pp. 443-460.
- Morini, A. (2017). *Leggere in digitale. Nuove pratiche di lettura nel contesto scolastico*. Roma: Anicia.
- Ottaviano, R. (2005). Pedagogia e didattica dell'alternanza. In R. Ottaviano (ed.), *Scuola e lavoro. L'esperienza dell'alternanza in Lombardia* (pp. 28-33). Milano: La Nuova Italia.
- Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione: decidere, programmare, valutare* (Vol. 3). Milano: FrancoAngeli.
- Sedioli, G., & Gentili, C. (2016). Alternanza scuola-lavoro: condizioni di riuscita. *Formazione & Insegnamento, e di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(2), pp. 187-198.
- Tessaro, F. (1997). *La valutazione dei processi formativi*. Roma: Armando.
- Torre, E. M. (2016). Nuove competenze per l'insegnante di scuola se-

condaria di secondo grado: l'alternanza scuola-lavoro. *Form@ re*, 16(2), pp. 137-154.

Trincherò, R. (2013). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 3(6), pp. 75-96.

III.16

Le competenze matematiche rilevate dall'INVALSI nel secondo ciclo di scuola.

Uno studio esplorativo per il miglioramento

Mathematical skills detected by the INVALSI in the second school cycle.

An exploratory study for the improvement

Maria Luisa Iavarone, Floriana Baldanza

Università di Napoli Parthenope

abstract

Dopo oltre 15 anni di ricerca e di pratiche valutative, di azioni di formazione iniziale e in servizio sul territorio nazionale, nei diversi gradi di scuola, circa l'attività di standardizzazione nella rilevazione delle competenze degli alunni senza dubbio importanti risultati sono stati conseguiti che possono essere ricondotti a due fattori prevalenti di miglioramento: a) aumentata cultura della valutazione quale elemento essenziale di ogni progetto educativo; b) avanzamento delle capacità di trarre dal sistema di valutazione indicazioni utili a migliorare la qualità della didattica. Eppure, nonostante questi significativi traguardi, una questione nodale appare cogente: la competenza matematica dei nostri alunni è ancora troppo bassa. Questa urgenza ripropone il bisogno di valutare, ancor più rigorosamente, la questione dell'utilità e dell'affidabilità di tali strumenti di misurazione atteso che il costante lavoro di valutazione delle competenze dovrebbe produrre un miglioramento dei risultati che, nei fatti, si è verificato debolmente (vedi ultimi Rapporti INVALSI 2013-17). Tutte queste riflessioni vengono sviluppate nello studio attraverso l'analisi di documenti, rapporti e ricerche desunte dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Istruzione e dai dati ufficialmente disponibili nel Sistema Statistico Nazionale (Sistan).

After more than 15 years of research and evaluation practices, initial training actions and in service training overall the na-

tional territory about the standardization activity on the work assessment important results have been achieved in reference to two main factors: a) increased culture of evaluation as an essential element of every educational project; b) advancement of the ability to draw from the evaluation system useful indications to improve the quality of teaching. Despite of these significant goals, a nodal question appears to be binding: the mathematical competence of our students is still too low. This emergency points out the need to assess more rigorously the reliability of these measuring tools so that the evaluation work produces an improvement of the results that, in fact, has been weakly verified (see the latest Report Invalsi 2013-17). All these reflections are developed in the study through the analysis of documents, reports and research taken from the National Institute for the Evaluation of the Education System and from the data officially available in the National Statistical System (Sistan).

Parole chiave: Valutazione, prove standardizzate, competenze matematiche

Keywords: Evaluation, standardized tests, mathematical skills

1. Introduzione

Dopo oltre 15 anni di ricerca e di pratiche valutative, di azioni di formazione iniziale e in servizio sul territorio nazionale, nei diversi gradi di scuola, circa l'attività di standardizzazione nella rilevazione delle competenze degli alunni (con particolare riferimento ai modelli OCSE-PISA ed INVALSI), senza dubbio importanti risultati sono stati conseguiti. Risultati che possono essere ricondotti a due fattori prevalenti di miglioramento: a) aumentata cultura della valutazione quale elemento essenziale di ogni progetto educativo; b) avanzamento delle capacità di trarre dal sistema di valutazione delle prestazioni degli alunni indicazioni utili a migliorare la qualità della didattica, anche allo scopo di impostare politiche scolastiche e di sistema più efficaci.

Eppure, nonostante questi significativi traguardi, una questione nodale appare cogente: la competenza matematica dei nostri alunni è ancora troppo bassa rispetto ai risultati attesi ed a quelli degli altri paesi. Tale evidenza comporta ulteriori criticità, soprattutto se messa in relazione con il nuovo esame di stato nella scuola secondaria che, a partire dall'anno scolastico 2019-20, prevede proprio l'introduzione della prova Invalsi. Tale cambiamento pone un'ulteriore criticità: i già non brillanti risultati nelle prove di matematica sembrerebbero penalizzare particolarmente quegli studenti per i quali la seconda prova (di indirizzo) è proprio di matematica. La valutazione di quest'ultima è stata, peraltro, oggetto di indagini che hanno messo in luce il forte divario tra i risultati della seconda prova, corretta dalla Commissione d'esame, rispetto ai risultati evidenziati da correttori esterni (Invalsi). Questa novità normativa ripropone il bisogno di valutare, ancor più rigorosamente, la questione dell'utilità e dell'affidabilità di tali strumenti di misurazione atteso che il costante lavoro di valutazione delle competenze dovrebbe produrre un miglioramento dei risultati nel medio periodo (3-6 anni), miglioramento che, nei fatti, si è verificato debolmente (vedi ultimi Rapporti Invalsi 2013-17).

2. Le competenze matematiche: il vero problema

Lo studio, a partire dall'analisi di documenti, rapporti e ricerche desunte dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Istruzione (Rapporti sulle Prove Nazionali) e dai dati ufficialmente disponibili nel Sistema Statistico Nazionale (Sistan), intende comprendere le ragioni di tali deboli risultati al fine di individuare possibilità di miglioramento nell'acquisizione delle competenze matematiche. La nostra indagine, a partire dai risultati del Rapporto Nazionale Invalsi 2018 per quanto attiene alle competenze in Matematica degli studenti della scuola secondaria di II grado, evidenzia che:

- le differenze fra regioni si aggravano e le regioni del Mezzogiorno vedono aumentate le disparità rispetto al Nord
- le difficoltà maggiori si riscontrano in Matematica, soprattutto nell'Italia meridionale

Dati, d'altra parte, già emersi dalle precedenti indagini (INVALSI, Area Rilevazioni 2015, 2016, 2017) dove il divario degli esiti tra il Nord e resto d'Italia aumenta al II ciclo rispetto ai gradi inferiori di scuola fino a raggiungere uno scarto di 31 punti tra le regioni del Nord-Est e quelle del Sud isole al 10 grado scolare, situazione che trova preciso riscontro nel quadro disegnato dal PISA (*Programme for International Student Assessment*) e dal TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), in cui l'Italia tutta si colloca ben al di sotto della media nelle indagini internazionali.

Eppure è innegabile che, se fino a qualche anno fa ancora qualche insegnante italiano si chiedeva come potessero essere utilizzati i risultati delle prove nazionali ed internazionali e come esse si legassero alla pratica di insegnamento, oggi il livello di consapevolezza circa la loro utilità è decisamente aumentato ritenendole uno strumento privilegiato per comprendere come impiegarle ai fini del miglioramento delle prassi didattiche, ma

anche delle più ampie politiche di sviluppo del sistema scolastico nel suo complesso.

In primo luogo, quindi, la riflessione su questi risultati deve incidere sulle scelte curriculari in termini di indicazioni e regole per il lavoro a scuola, implicando a monte una “certa visione della Matematica” ma anche una determinata rappresentazione di alunno come cittadino destinatario di apprendimenti funzionali all’esercizio di una cittadinanza attiva, consapevole, razionalmente e logicamente fondata. Tali suggerimenti sono d’altra parte contenuti nelle Indicazioni Nazionali sui curricoli di Matematica (DL 15 marzo 2010, n° 89) che delineano un Quadro di Riferimento univoco del Sistema Scuola italiano.

Pur non trascurando il peso e la considerazione che meritano variabili quali le condizioni socio-economiche, ragioni linguistiche e culturali che influirebbero sull’approccio alla realtà (Bernstein, 2015), l’attenzione nell’ambito del presente lavoro è orientata a comprendere perché l’azione didattica nell’area della matematica risulterebbe ancora così inefficace, incapace di colmare il gap tra Nord e Sud Italia, tra regioni, ma anche tra scuole. A partire dalle criticità più significative si è voluto riconsiderare alcuni elementi che incidono non poco sulla valutazione delle competenze in Matematica degli alunni italiani, per intervenire su di essi e sulla qualità della didattica fruendo, oltre che dei contributi documentali, anche della “voce” di alcuni docenti di Matematica di scuola secondaria di II grado. Questi ultimi avvertono, più che mai, il peso della responsabilità che li investe: le Prove Nazionali al termine del biennio e del secondo ciclo di istruzione, quelle di ammissione agli Esami di Stato e infine la prova specifica di indirizzo nei Licei Scientifici.

3. Lo studio esplorativo

A partire dall’assunto che quando gli studenti mostrano debolezze in matematica è troppo sbrigativo concludere che non hanno

raggiunto gli obiettivi attesi, lo studio si è proposto di indagare in quale dimensione sia riconoscibile tale fallimento. Come sempre una delle criticità maggiori nella valutazione del mancato apprendimento matematico sussiste nella difficoltà a determinarne la causa, anche perché uno stesso fallimento può avere cause molto diverse e quindi diversamente incidere sulla valutazione dagli insegnanti (Fandino-Pinilla, 2008).

Un primo argomento che ha meritato attenzione è quindi legato all'atto della valutazione del fallimento. Gli insegnanti, pur riconoscendo che molti aspetti dell'apprendimento possono essere misurati mediante prove ad hoc che costituiscono uno strumento utile alla didattica spesso, inconsapevolmente, interpretano in maniera più affettiva che razionale i fallimenti dei propri allievi, rispetto a chi li misura in forma oggettiva.

A partire dell'a.s. 2008-2009 si è costituito un Gruppo di studio impegnato nel progetto "Esame di Stato II ciclo. Rilevazione degli Apprendimenti. Prove scritte di italiano e matematica" (UMI, INVALSI) che ha cominciato ad analizzare in maniera sistematica i risultati degli elaborati nella seconda prova scritta di Matematica di un campione di studenti nell'esame di Stato del Liceo Scientifico. Lo studio ha previsto una "doppia correzione" da parte dei docenti della Commissione d'esame e da parte di esperti esterni alla Commissione seppur su criteri identici e pre-stabiliti. È emerso, su un giudizio espresso in quindicesimi, uno scarto mediamente di circa 2,5 punti tra i voti attribuiti dai correttori esterni rispetto a quelli attribuiti dalla commissione; ciò ha evidenziato un dato rilevante: le variabili che più influenzano il voto assegnato dalle commissioni sono quelle relative alla carriera scolastica dello studente.

	Correttori	Commissioni
	Totale	Totale
Voto medio	9.5	11.4
Deviazione standard	2.9	2.5
Insufficienze (<10)	54.5	21.3
10,0 - 10,5	9.9	10.7
11,0 - 11,5	6.5	14.8
12,0 - 12,5	16.5	11.6
13,0 - 13,5	5.8	6.2
Eccellenze (ovvero 14-15)	6.8	22.7

Tab. 1: Medie e distribuzione dei voti attribuiti dai correttori e dalle commissioni (punteggio percentuale)

Sembra cioè riprodursi il divario tra la competenza in Matematica, espressa in voti attribuiti dai docenti e i risultati delle Prove Invalsi, svolte dalle classi seconde del II ciclo di scuola. Emerge, inoltre dalla ricorrenza degli elaborati di matematica, un forte legame tra le difficoltà rilevate all'esame di Stato e la valutazione ottenuta al termine del primo ciclo.

Anche nella risoluzione di problemi si evidenzia che gli studenti italiani posseggono competenze che riguardano in massima parte la riproduzione di conoscenze note, quelle più comunemente usate nelle routine scolastiche, rappresentazioni di problemi comuni, applicazione di algoritmi standard.

La già citata ricerca (UMI-INVALSI 2010) ha evidenziato che tra i due problemi proposti dal Ministero all'Esame di Maturità Scientifica, gli studenti hanno mostrato una leggera propensione verso il primo e verso domande relative al programma standard; lo stesso andamento si è evinto analizzando le scelte dei quesiti preferendo quelli di tipo ricorsivo ove erano guidati da procedure di routine (tra i più scelti il quesito Q4 che ha ricevuto in assoluto la percentuale più alta di risposte corrette).

Il fattore più critico è, dunque, quello riguardante le capacità logiche e argomentative, le capacità di operare valutazioni con-

crete e di utilizzare la matematica per rispondere ad esigenze di vita quotidiana, superando le difficoltà di interazione con la realtà. Le prove rilasciate del PISA testimoniano comportamenti stereotipati nella risoluzione di problemi, ma anche una debolezza argomentativa (Asquini, 2016), la stessa che si evidenzia nello svolgimento del compito di matematica agli esami di Stato II ciclo. Lì dove viene richiesto agli esaminandi di spiegare, motivare le proprie affermazioni, spesso essi cercano di farlo mediante formule e numeri e non con l'esposizione di processi di matematizzazione o di scelte ragionate. Emerge con ampi riscontri nella pratica quotidiana che i ragazzi italiani incontrano difficoltà nella lettura, nella comprensione, nella decodifica di testi di varia natura, sono studenti che sanno decifrare un testo, ma che incontrano evidenti ostacoli nell'uso della lettura come strumento efficace per estendere le proprie conoscenze, studiare aree per loro nuove o capire indicazioni di uso corrente. La competenza che viene a mancare sarebbe, quindi quella testuale che suggerisce agli insegnanti di lavorare possibilmente su testi provenienti da contesti non scolastici, testi ricchi e strutturati affinché "il testo del problema" non sia "il problema del testo".

4. Conclusioni

Lo studio esplorativo, in riferimento ai bassi risultati alle prove Invalsi di matematica dei nostri studenti, ha inteso sviluppare una ipotesi di miglioramento.

Il fenomeno è stato analizzato a partire dal significativo scarto rilevato tra le valutazioni delle prove nazionali, rispetto ai risultati scolastici, anche visto il Rapporto su "Esame di Stato II ciclo. Rilevazione degli Apprendimenti" (2010) che evidenzia come le valutazioni delle Commissioni siano migliori rispetto a quelle prodotte dall'Invalsi.

In un'ottica di miglioramento dei processi di apprendimento della matematica e allo scopo di minimizzare l'evidenziato sco-

stamento, l'ipotesi sostenuta dallo studio è che si debba spingere verso una cultura di utilizzo del "Quadro di riferimento" maggiormente condivisa in direzione di una didattica, ma soprattutto di strumenti di valutazione standardizzati anche per compiti routinari.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (2016). *L'uso delle domande aperte per la verifica della competenza matematica. Suggestioni da PISA 2012. Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16-1.
- Asquini, G. (2014). *Lo strano caso dei risultati di PISA 2012. Italian Journal of Educational Research*, VII, Dicembre, 13, pp. 13-28.
- Assessment Reform Group (1999). *Assessment for Learning. Beyond the Black Box*. Cambridge, University of Cambridge - School of Education.
- Black, P., William, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, pp. 7-74.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control*. New York: Schocken Books.
- Commissione europea (2007). *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.
- Fandino-Pinilla, M. (2008). *Molteplici aspetti dell'apprendimento della matematica. Valutare e intervenire in modo mirato e specifico*. Trento: Erickson.
- Invalsi (2009-2010). *Esame di stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria superiore. Prove scritte di Italiano e Matematica, Elementi dalla prova di matematica per l'analisi delle competenze linguistiche*.
- Invalsi (2008-2009). *Esame di stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria superiore. Rilevazione degli apprendimenti (Prove scritte di Italiano e Matematica), Sintesi del Rapporto*.
- Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università*. Milano: LED.
- OECD (2017). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Sci-*

- ence, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- OECD, (2015). Do teacher-student relations affect students' well-being at school? *Pisa in Focus*, L, pp. 1-4.
- Sebba, J., Deakin Crick, R. E., Yu, G., Harlen, W., & Lawson, H. (2008). A systematic review of research evidence of the impact on students of self- and peer-assessment, Technical Report. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

III.1

**Assessment as learning:
strategie di valutazione game-based per migliorare
le performance accademiche degli studenti****Assessment as learning:
game-based assessment strategies to improve students'
academic performance****Rosanna Tammaro, Iolanda Sara Iannotta, Concetta Ferrantino***Università degli Studi di Salerno***abstract**

La valutazione formativa permette a insegnanti e allievi di reperire informazioni continuative circa lo stato di avanzamento del processo di insegnamento/apprendimento, per poter identificare e intervenire su problemi e criticità che possono precludere il raggiungimento degli obiettivi negoziati. Il concetto di *assessment as learning* (Earl, 2003), enfatizza il valore della valutazione a sostegno dello sviluppo nel soggetto in formazione di quelle abilità cognitive che permettono procedure di controllo, monitoraggio e attività di autoregolazione nell'apprendimento e nel *problem solving* (Brown, 1978). *Assessment as learning* corrobora le pratiche di valutazione formativa, altresì quelle indifferibili di valutazione sommativa, poiché esalta il ruolo attivo dello studente nel proprio processo di apprendimento (Dann, 2014).

Tali premesse costituiscono il *framework* teorico di una ricerca esplorativa, che nell'a. a. 2017/2018 ha visto la conclusione del suo studio pilota. Obiettivo della ricerca è quello di verificare se l'introduzione di strategie di valutazione *game-based*, a carattere formativo, possano migliorare le performance degli studenti nella prova conclusiva del corso. Durante le previste ore di lezione frontale, seguendo il modello della ricerca-azione, al termine

di uno specifico segmento didattico, è stato presentato un test progettato su una piattaforma web based, che trae vantaggio delle caratteristiche del game design. Ipotesi della ricerca è che l'uso di strategie di *assessment as learning*, o valutazione formante (Trincherò, 2017), in particolare game-based, possa giovare al processo di apprendimento, poiché in grado di aumentare nello studente la motivazione intrinseca. Seppur i risultati dello studio pilota confermano l'ipotesi di ricerca, per dar peso all'evidenza empirica è opportuno effettuare ulteriori approfondimenti.

Formative assessment allows teachers and students to obtain continuous information about the progress of the teaching/learning process, to identify critical issues and to intervene in order to solve problems may prevent the achievement of the expected objectives.

Assessment as learning (Earl, 2003) emphasizes the value of evaluation processes in supporting student's cognitive development, especially those abilities that permit control procedures, monitoring and self-regulation activities in learning processes and problem solving (Brown, 1978). Assessment as learning supports evaluation practices, even those undelayable of summative assessment, because it accents the student's active role in his own learning process (Dann, 2014).

Exposed premises represent the theoretical framework of our exploratory research and, in the academic year 2017/2018 it is concluded its pilot study. The aim of the research is to verify if the introduction of game-based evaluation strategies, of formative character, can improve students' performances in the final exam of the course. During the planned hours of lectures, following the model of the action research, at the end of a specific didactic activity, a test was presented designed on a web-based platform, which takes advantage of the characteristics of game design. Our research hypothesis is that the use of assessment as learning strategies, or "*valutazione*

formante” (Trinchero, 2017), especially those game-based, can benefit the learning process, since it can increase the students’ intrinsic motivation. Even though the results of the pilot study confirm the research hypothesis, to give weight to the empirical evidence it is necessary to carry out further investigations.

Parole chiave: valutazione formativa, assessment as learning, game-based assessment, gamification, didattica universitaria

Keywords: Formative Assessment, Assessment as Learning, Game-based Assessment, Gamification, University Didactics

1. Introduzione

La valutazione in campo educativo non limita la propria azione alla verifica delle *performance* degli allievi, bensì indaga la natura e le caratteristiche dell'intervento formativo nel suo complesso, regolando i processi organizzativi e le scelte metodologiche. Del resto, la valutazione non si riduce a una mera procedura strumentale che conclude il processo di insegnamento/apprendimento, ma è parte integrante della scienza didattica. Le azioni valutative *ex-ante*, *in itinere* ed *ex-post*, frutto di un agire deliberato e organizzato, consentono all'insegnante di riflettere intorno alle questioni educative, dall'analisi dei bisogni alla necessaria rendicontazione delle attività implementate. Vertecchi (1976) sostiene che la gran parte della valutazione scolastica dovrebbe avere carattere formativo.

Come è noto, la letteratura riconosce la paternità dell'introduzione del concetto di valutazione formativa a Scriven (1967), che lo proponeva in contrapposizione a quello di valutazione sommativa. Nello specifico, Scriven riferisce una distinzione della valutazione basata sui contesti di decisione. La valutazione formativa si pone come obiettivo quello di migliorare e revisionare alcuni aspetti del programma in attuazione (ovvero quelli inadeguati), mentre la valutazione sommativa determina il valore del programma una volta che questo è compiuto (valutazione *ex-post*).

Lo stesso Scriven qualche decennio dopo, nel testo *Evaluation Thesaurus* (1991), ribadisce che la valutazione è formativa laddove si svolga durante la realizzazione di un programma o intervento formativo, allo scopo di ottenere informazioni utili al miglioramento del programma o intervento quando è ancora *in fieri*. Riconoscendo alla valutazione diverse funzioni e affermando altresì differenti qualità metrologiche alla fase di misurazione, la funzione formativa permette di controllare le modalità di implementazione della progettazione didattica, in termini di efficacia. Earl (2003) suggeriva di riconoscere il valore *dell'assessment as learning*, una sottocategoria specifica della valutazione forma-

tiva, promossa già l'anno prima da Dann (2002) che sosteneva come la valutazione non si limiti a essere meramente una componente aggiuntiva all'apprendimento, «but offers a process through which pupil involvement in assessment can feature as a part of learning» (p. 153).

L'*assessment as learning* incentiva lo sviluppo di specifiche abilità cognitive che permettono procedure di controllo, monitoraggio e attività di autoregolazione nell'apprendimento e nel problem solving (Brown, 1978), poiché innesca strategie di regolazione e auto-regolazione grazie alle quali lo studente può tenere traccia dello stato di avanzamento del proprio processo di apprendimento.

2. Ipotesi di ricerca e studio pilota

Negli ultimi anni, l'innovazione tecnologica ha favorito lo sviluppo di pratiche didattiche e valutative multimodali, nonché l'introduzione dei *games* nei contesti di istruzione formale. La letteratura di settore riconosce all'apprendimento *game-based* il merito di "preparare" gli studenti alle sfide del XXI secolo, grazie al design creativo, innovativo e facilmente adattabile alle più disparate condizioni di vita reale (Prensky, 2001; Shaffer, 2006). In particolare, il *game design* può giovare alla motivazione intrinseca e a quella estrinseca (Malone & Lepper, 1987), grazie ad alcuni elementi che lo caratterizzano: sfida, premi, ricompense, competizione.

Riconoscendo la valutazione come quel complesso di azioni orientate al processo formativo, progettare e realizzare momenti di valutazione *game-based* durante un corso, può servire al raggiungimento degli obiettivi didattici previsti, nonché dei risultati di apprendimento auspicati. Nelle pratiche di valutazione *formativa* e *formante*, il *feedback*, ovvero quel processo che descrive lo «stato delle cose», il cui effetto si riflette sullo stesso percorso di insegnamento/apprendimento, nella relazione educativa fra docente/discente dovrebbe essere di natura *reciproca* e

circolare, a favore della riflessione e comprensione degli stakeholder implicati.

Le premesse esposte presentano sinteticamente alcuni elementi chiave di una ricerca esplorativa, ancora in corso, che nello scorso anno accademico ha visto la conclusione del proprio studio pilota. Si ipotizza che l'introduzione di strategie di valutazione formante e *game-based*, durante lo svolgersi delle tradizionali lezioni accademiche, possa migliorare le *performance* degli studenti nella prova conclusiva del corso.

Lo studio è stato implementato nell'insegnamento di "Modelli e strumenti per la valutazione", attività didattica prevista al terzo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (LM 85bis), presso l'Università degli Studi di Salerno. Il corso si pone come obiettivo principale quello di avviare gli studenti alla conoscenza delle teorie e dei metodi della valutazione educativa, per migliorare le prassi scolastiche, in particolar modo favorendo lo spirito critico e lo sviluppo di capacità pratico-applicative in relazione a tecniche e strumenti utilizzabili nella valutazione scolastica. Su indicazione del docente incaricato, al fine di rispondere alla domanda di formazione si è scelto di affiancare alla lezione tradizionale supportata da slide, alcune ore di attività laboratoriale, dedicate all'esercizio nella costruzione delle prove di profitto e di quelle di valutazione autentica. Voler creare un ambiente più flessibile e collaborativo è giustificato dall'idea che il tempo tolto alla spiegazione (frontale e *teacher centered*) va a vantaggio del tempo-aula che viene così occupato dagli studenti per approfondire concetti, ricercare fonti, esercitarsi e per chiarire dubbi, sotto la guida non invasiva del docente. Pertanto, dopo aver proceduto a una prima fase di spiegazione teorica, sono state previste delle attività laboratoriali per affrontare la dimensione metodologica della valutazione, ossia quella relativa ai metodi, le misure e gli strumenti. La divisione in gruppi di lavoro cooperativo è stata affidata agli studenti, con l'unico limite di 4-5 persone per gruppo. Le attività hanno impegnato 15 ore delle 48 previste per l'insegnamento di "Modelli e strumenti per la va-

lutazione”; la restante parte è stata svolta regolarmente attraverso lezioni frontali. Durante le ore di laboratorio, agli studenti è stato assegnato il compito di apprendimento: ciascun gruppo doveva predisporre, sulla base dei materiali forniti una prova di profitto e/o autentica, definendo il target, la funzione e il momento della valutazione per cui era stata prevista; da ultimo, avrebbero dovuto presentare all'intera classe quanto prodotto, al fine di rilevare insieme punti di forza e di criticità di ciascun lavoro. Al termine delle attività laboratoriali, è stato introdotto un momento di valutazione formativa/formante: per la creazione del *game* si è pensato di utilizzare una piattaforma *blended learning* e web-based: Kahoot.

Kahoot permette al docente/valutatore di creare domande a scelta multipla (con quattro alternative di risposta, un limite massimo di caratteri imposto sia per l'item sia per i distrattori e la chiave di correzione). Per partecipare al gioco sono sufficienti un video-proiettore o una lim con connessione alla rete Internet per il docente che guida il gioco e *smartphone* o *tablet* per i giocatori. Un PIN univoco generato in modo casuale dal sistema permette a ciascuno studente-giocatore di accedere al test. Una volta inserito il numero PIN e scelto un nickname si viene indirizzati ad una schermata di attesa; quando tutti i giocatori avranno effettuato l'accesso, il docente potrà lanciare il *game*.

Le domande vengono visualizzate sulla schermata principale e ogni opzione di risposta corrisponde a una diversa forma geometrica (Figura 1). Il *game* si componeva di 15 quesiti inerenti le tecniche per la costruzione delle prove, con limite temporale differenziato sulla base del livello di difficoltà degli item per l'attribuzione della risposta. Kahoot prevede come fattore premiante sia la correttezza della risposta, sia la velocità nel rispondere.

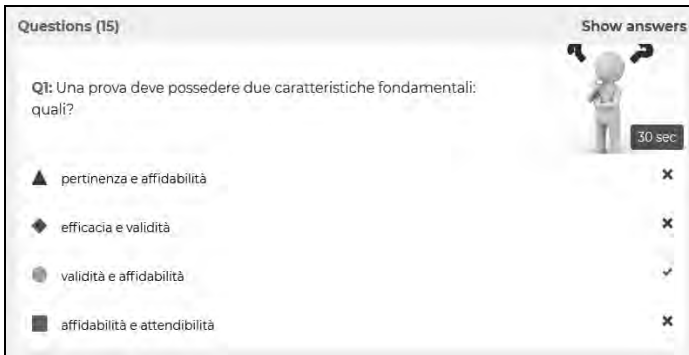
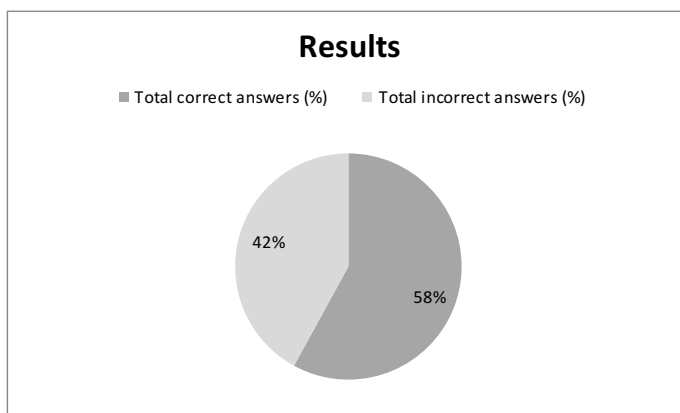


Fig. 1: Esempio grafico dell'item a scelta multipla sulla piattaforma (interfaccia docente)

Al termine della prova, così come previsto dalla piattaforma, viene chiesto ai giocatori un feedback di gradimento del gioco.

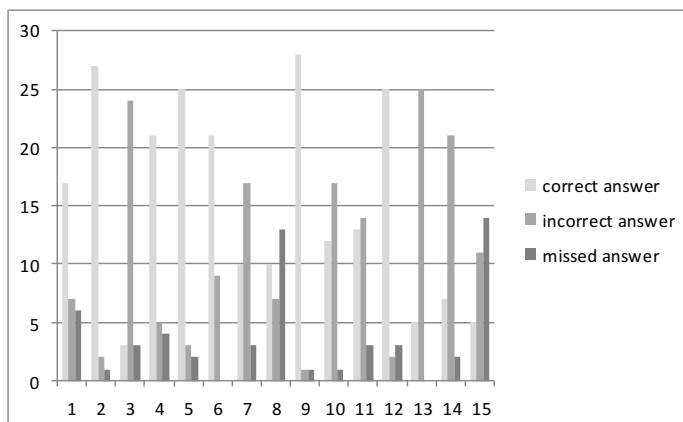
3. Discussione dei risultati

Per riflettere sulla funzione formante è sembrato opportuno concentrare l'attenzione sulla percentuale di risposte corrette e sbagliate sul totale e ancor di più sull'analisi di ogni singolo quesito. Dai dati emerge una percentuale del 58% di risposte corrette e del 42% di quelle errate (Grafico 1).



Graf. 1: Percentuale di risposte corrette ed errate della prova

Analizzando nello specifico ogni singolo quesito (Grafico 2) è stato possibile evincere che il maggior numero di risposte corrette si è riscontrato nel quesito 9, il maggior numero di quelle sbagliate nel quesito 13 e di quelle omesse nel quesito numero 15. Considerazioni approfondite permettono al docente di intervenire, dal punto di vista didattico, sui contenuti poco chiari, sulle problematicità riscontrate per immaginare il loro approfondimento. Allo stesso modo, il feedback che il giocatore ha sul proprio *device*, subito dopo aver fornito la risposta (indicazione sulla correttezza o meno dell'opzione scelta), permette di innescare processi di riflessione metacognitiva circa il proprio apprendimento e, eventualmente, immaginare strategie di *problem solving*.



Graf. 2: Grafico a barre con analisi dei singoli quesiti proposti

4. Conclusioni

Per concludere, si è riscontrato che l'attività di valutazione *game-based* ha suscitato particolare interesse negli studenti, i quali hanno compreso immediatamente il valore del test online. Il *game* ha consentito di ricavare continui e ripetuti feedback, sia per gli studenti che per il docente e i tutor d'aula circa l'efficacia del percorso formativo e posto l'accento sulle difficoltà riscontrate nel procedere verso gli obiettivi. L'efficacia del feedback sta proprio nell'avvicinare chi apprende e chi eroga la formazione a una lettura critica tra lo stato corrente delle cose e il risultato desiderato. Benché il numero dei partecipanti al momento di valutazione *game-based* è stato relativamente esiguo (solo 30 studenti su una classe di circa 180 frequentanti), durante la discussione finale in sede di esame, tutti partecipanti al test online hanno ottenuto una valutazione medio-alta sulla parte relativa alla costruzione delle prove. I risultati dello studio pilota dunque confermano l'ipotesi di ricerca, ma per dar peso all'evidenza empirica, la *ricerca in progress* intende indagare con maggiore sistematicità la natura della correlazione fra *game-based assessment* e *performance* accademiche.

Riferimenti bibliografici

- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. In R. Glaser (eds.), *Advances in Instructional Psychology* (pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), pp. 149-166.
- Earl, L.M. (2003). *Assessment as Learning. Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Cheltenham (Vic): Hawker Brownlow.
- Malone T. W., Lepper M. R. (1987). Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. In R. Snow, M. J. Farr (eds.), *Aptitude, Learning, and Instruction 3* (pp. 223-253). London: Routledge.
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. VI edition. California: Sage Publication Inc.
- Shaffer, D. (2006). *How Computers Games Help Children Learn*. US: Palgrave Macmillan.
- Trincherò, R. (2017). Attivare cognitivamente con la valutazione formativa. Proposte di integrazione tra didattica e valutazione. In A.M. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 73- 90). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.

III.18

**Adattabilità professionale e competenze strategiche
nella scuola e all'università****Career adaptability and strategic skills at school
and university****Massimo Margottini, Francesca Rossi***Università degli Studi Roma Tre***abstract**

Il processo di costruzione dell'identità professionale è influenzato dal percorso formativo ed esperienziale durante il quale il soggetto è orientato ad acquisire consapevolezza di sé e a dare senso e prospettiva alle esperienze personali, formative e professionali. Con ciò, l'attività riflessiva assume un ruolo fondamentale anche tramite il supporto delle figure di riferimento (parentali, docenti, orientatori...) e l'utilizzo di strumenti finalizzati a sostenere processi di autovalutazione delle proprie competenze per lo studio e il lavoro. Lo scopo è promuovere un apprendimento costruttivo, auto-regolato e collaborativo per lo sviluppo di una "competenza adattiva" (Pellerey 2018). Da alcuni anni, la Cattedra di Didattica Generale del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre propone attività laboratoriali, in ambito scolastico e universitario, che prevedono la compilazione di alcuni questionari, tra i quali il «Questionario sulle Strategie di Apprendimento» (QSA - Pellerey & Orio 1996), lo «Zimbardo Time Perspective Inventory» (ZTPI - Zimbardo & Boyd 2008) e il «Questionario sull'Adattabilità Professionale» (QAP - Savickas & Porfeli 2012), al fine di promuovere una riflessione narrativa all'interno di una relazione semistrutturata, sul proprio vissuto formativo e professionale. Il risultato è un'analisi complessa delle dimensioni che caratterizzano lo sviluppo di una buona identità professionale, che si esprime tramite un sistema integrato di competenze cognitive, affettivo-motivazionali, relazionali, agency personale, adattabilità professionale e cognizioni imprenditoriali (Brown & Bimrose 2014; Guichard 2010; Heckman & Kautz 2012; Ibarra 1999; Margottini & Rossi 2017; Pellerey 2017).

The construction of professional identity is influenced by training experiences where the individual is invited to acquire self-awareness and to give meaning to personal and professional life. In this case, a thoughtful activity and the use of self-assessment tools have a fundamental role to support parents, teachers and practitioners in educational guidance processes to develop strategic learning and professional skills of students. The aim is promoting constructive, self-regulated, collaborative learning and "adaptive competences" (Pellerey 2018).

Since some years, the group of General Didactics (Department of Education - Roma Tre University) organizes workshops at School and University based on application of some questionnaires as the «Questionario sulle Strategie di Apprendimento» (QSA - Pellerey & Orio 1996), the «Zimbardo Time Perspective Inventory» (ZTPI - Zimbardo & Boyd 2008) and the «Career Adaptability Scale» (CAS - Savickas & Porfeli 2012). The goal is stimulating a narrative reflection on training and professional experiences within a semi-structured essay.

The outcome is a complex analysis of dimensions that characterize a good professional identity, which is expressed through an integrated system of cognitive, affective, motivational and relational skills, personal agency, career adaptability and entrepreneurial cognitions (Brown & Bimrose 2014; Guichard 2010; Heckman & Kautz 2012; Ibarra 1999; Margottini & Rossi 2017; Pellerey 2017)

Parole chiave: identità professionale, competenze strategiche, prospettiva temporale, QSA, ZTPI, QAP

Keywords: professional identity, strategic skills, time perspective, QSA, ZTPI, QAP

1. Competenze strategiche e identità professionale

Le innovazioni tecnologiche, con le profonde influenze sui sistemi di produzione e le complesse implicazioni sul mercato del lavoro, hanno alimentato, nel corso degli ultimi decenni, nuove prospettive teoriche e operative per l'orientamento scolastico e professionale. Definitivamente superati gli approcci esclusivamente caratterizzati dalla ricerca del *matching* tra attitudini, interessi, tratti di personalità e profili professionali, considerati come relativamente stabili nel corso del tempo, si sono affermati teorie e modelli centrati sulla progressiva responsabilizzazione ed *empowerment* del soggetto nella costruzione di un proprio progetto di vita personale e professionale.

Il tema dell'identità professionale è stato ulteriormente sviluppato con il superamento dei modelli utili a definire fasi e regolarità nello sviluppo vocazionale in favore di teorie più centrate sugli aspetti evolutivi e di flessibilità nei percorsi di costruzione di carriera. Tra gli approcci più significativi, che hanno avuto e stanno avendo grande influenza in Europa e in Italia, si sottolineano il modello della costruzione professionale (*career construction*) (Savickas, 2014) e quello della "costruzione di sé" (Guichard, 2010). Per entrambi i modelli, l'identità professionale è un processo di costruzione in cui gli individui elaborano il concetto di sé attraverso un continuo processo riflessivo che li porta a identificarsi in possibili ruoli professionali. Nella interpretazione di Guichard, con la *costruzione di sé*, pur riconoscendo che i percorsi professionali rivestono grande rilievo nella vita delle persone, ci si pone uno scopo più generale evidenziando come la costruzione di una propria identità professionale sia sempre contestualizzata all'interno di un più ampio progetto di vita.

Savickas nel definire il processo del *career construction* propone il costrutto dell'adattabilità professionale come "la capacità e le risorse di un individuo per affrontare compiti di sviluppo vocazionale, transizioni professionali, ... funzionando come strategia di autocontrollo... permette agli individui di impiegare effet-

tivamente i propri concetti di sé in ruoli occupazionali, creando così le proprie vite lavorative e costruendo i propri percorsi professionali” (Savickas, 2005).

Il costrutto della adattabilità professionale implica quattro dimensioni fondamentali: l’interessamento per il proprio futuro professionale, il controllo sul proprio futuro professionale, la curiosità per l’esplorazione di possibili scenari professionali e la fiducia in se stessi per il conseguimento delle proprie aspirazioni professionali. Sul costrutto dell’adattabilità professionale Savickas e Porfeli hanno prodotto il *Career Adapt-Abilities Scale* un questionario che indaga appunto le quattro dimensioni sopra descritte: *Concern, Control, Curiosity e Confidence*.

In un’ottica di promozione di capacità auto-orientative, suscita un notevole interesse la possibilità di attivare, mediante appositi strumenti, un processo di riflessione e di autovalutazione dei livelli raggiunti rispetto ad alcune competenze, prospettive e convinzioni che possono essere poste alla base della capacità di dirigere se stessi nello studio e nel lavoro.

Nel corso dell’ultimo decennio, nell’ambito di alcuni progetti di ricerca, sono stati sviluppati e resi disponibili alle scuole e ai ricercatori, attraverso l’implementazione su piattaforma *on line*, alcuni strumenti, rivolti a studenti di scuola secondaria e università, utili a promuovere processi di autovalutazione e percorsi educativi volti allo sviluppo di capacità di auto-direzione e auto-regolazione nello studio e nel lavoro¹.

I questionari attualmente disponibili sono pensati per:

- giovani in transizione verso l’istruzione secondaria di primo e di secondo grado, l’Università o verso il mondo del lavoro (QSA, QSAr, QPCS, ZTPI, QAP);
- adulti che desiderano rientrare in formazione o che vogliono

1 Ci si riferisce alla piattaforma www.competenzestrategiche.it realizzata da nell’ambito di un progetto di ricerca coordinato da M. Pellerey con D. Gradziel, M. Margottini, E. Ottone, F. Epifani

verificare le loro attuali competenze lavorative (QPCS, QPCC, ZTPI, QAP).

I quattro questionari di autovalutazione delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro, il QSA (Questionario sulle Strategie di Apprendimento), il QSAr (Questionario ridotto sulle Strategie di Apprendimento); il QPCS (Questionario sulla percezione delle proprie competenze strategiche); il QPCC (Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni), sono stati costruiti e validati da Michele Pelleray e collaboratori.

Lo ZTPI (Zimbardo Time Perspective Inventory), questionario sulla prospettiva temporale è stato costruito e validato da P. Zimbardo e J. Boyd (2009) e infine, il QAP, Questionario sulla Adattabilità professionale, nella traduzione e libero adattamento, di M. Pelleray, M. Margottini, R. Leproni, del Career Adapt-Abilities Scale (CAAS) realizzato da M. Savickas & Erik J. Porfeli (2011).

2. Il laboratorio di autovalutazione delle competenze trasversali per lo studio e il lavoro: strumenti e risultati

Da alcuni anni, la Cattedra di Didattica Generale del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre propone attività laboratoriali, in ambito scolastico e universitario, che prevedono la compilazione di questionari di autovalutazione e riflessione su competenze trasversali per l'apprendimento scolastico e professionale (La Rocca, Margottini, & Capobianco 2014; Margottini 2017; Margottini, La Rocca, & Rossi 2017; Margottini & Rossi 2017).

Il laboratorio realizzato nell'a.a. 2017/18 – all'interno del CdL triennale in Scienze dell'Educazione (SDE) – ha previsto la compilazione di tre strumenti: il «Questionario sulle Strategie di Apprendimento» (QSA - Pelleray & Orio 1996), il «Questionario sulla Prospettiva Temporale» (ZTPI - Zimbardo & Boyd

2008) e il «Questionario sull'Adattabilità Professionale» (QAP - Savickas & Porfeli 2012).

Il QSA è composto da 100 domande che permettono al soggetto di valutare le proprie strategie di apprendimento che si dividono in competenze cognitive (strategie elaborative, autoregolative, orientative) e affettivo-motivazionali (gestione di ansia e emozioni, *locus of control*, percezione di competenza, volizione e perseveranza).

Lo ZTPI è costituito da 56 item che consentono di valutare e riflettere su pensieri e azioni relative al proprio modo di orientarsi rispetto alle esperienze passate (Passato Negativo – PN e Passato Positivo – PP), al vivere il presente (Presente Fatalista – PF e Presente Edonista – PE) e alla proiezione nel futuro (F).

Infine, il QAP formato da 24 item che permettono di valutare e riflettere sul proprio modo di affrontare e adattarsi alle transizioni legate ai diversi compiti evolutivi e professionali. Le domande fanno capo alle quattro dimensioni del costrutto dell'adattabilità professionale *concern*, *control*, *curiosity* e *confidence*.

I questionari sono compilati sulla piattaforma www.competenzestrategie.it che al termine rilascia allo studente un profilo individuale (grafico e testuale) che diventa oggetto di riflessione e analisi da sviluppare in forma narrativa all'interno di una relazione semistrutturata.

Il laboratorio è stato seguito da 179 studenti universitari, in prevalenza matricole che rispecchiano la tipologia che frequenta il Dipartimento per genere (95% femmine e 5% maschi) e per età (19-20 anni).

In continuità con le precedenti ricerche (Margottini, La Rocca, & Rossi 2017; Margottini & Rossi 2017) – con cui in particolare sono state rilevate correlazioni significative tra le dimensioni del QSA (autoregolazione, volizione, *locus of control* interno, percezione di competenza) e la prospettiva temporale del futuro (ZTPI) – le dimensioni cognitive, affettivo-motivazionali e temporali sono state poste in relazione con l'adattabilità professionale analizzata con il QAP.

Dall'analisi delle correlazioni (Tab. 1) si evidenzia come le strategie elaborative (C1), gli organizzatori semantici (C5) e l'autointerrogazione (C7), che costituiscono l'area di competenza "gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare", correlano in maniera positiva e significativa con tre dimensioni dell'adattabilità professionale (*control*, *curiosity* e *confidence*); per l'area "orientarsi e organizzarsi nei compiti di studio" si presentano correlazioni significative e positive tra l'autoregolazione (C2) e tutte le dimensioni del QAP, mentre il disorientamento (C3) e la difficoltà di concentrazione (C6) correlano negativamente con il *control*, la *curiosity* e la *confidence*; infine la capacità di relazionarsi e collaborare con gli altri (C4) correla positivamente con la curiosità per il miglioramento professionale.

Per quanto riguarda le aree di competenza affettivo-motivazionali si rileva come la capacità di "controllare e gestire ansietà ed emozioni" (A1, A7) presenta correlazioni negative con il *concern*, il *control* e la *confidence*; l'area "percepire la propria competenza e *locus of control*" presenta correlazioni positive tra l'attribuzione a cause controllabili (A3), la percezione di competenza (A6) e tutte le dimensioni del QAP, e l'attribuzione a cause incontrollabili correla negativamente con il *control* e la *confidence*; infine l'area "controllare e proteggere le proprie emozioni" presenta correlazioni significative e positive tra la volizione (A2) e il *concern*, il *control*, la *curiosity* e la *confidence*, coerentemente con le correlazioni negative riscontrate tra la mancanza di perseveranza (A5) e le stesse dimensioni del QAP.

Sezione 3

	CORRELAZIONE BIVARIATA (Pearson)	FATTORI QAP				
		<i>Concern</i>	<i>Control</i>	<i>Curiosity</i>	<i>Confidence</i>	
F A T T O R I Q S A	<i>C1 – Strategie elaborative</i>		,18*	,35**	,32**	
	<i>C2 - Autoregolazione</i>	,27**	,26**	,37**	,50**	
	<i>C3 - Disorientamento</i>		-,28**	-,23**	-,34**	
	<i>C4 – Disponibilità alla collaborazione</i>			,22*		
	<i>C5 – Organizzatori semantici</i>		,15*	,27**	,26**	
	<i>C6 – Difficoltà di concentrazione</i>		-,18*	-,14*	-,30**	
	<i>C7 - Autointerrogazione</i>			,18*	,16*	
	<i>A1 – Ansietà di base</i>	,15*	-,19**		-, 21**	
	<i>A2 - Volizione</i>	,23**	,26**	,33**	,50**	
	<i>A3 – Locus of control interno</i>	,26**	,23**	,21**	,16*	
	<i>A4 – Locus of control esterno</i>		-,31**		-,19**	
	<i>A5 – Mancanza di perseveranza</i>	-,19**	-,29**	-,24**	-,34**	
	<i>A6 – Percezione di competenza</i>		,27**	,24**	,33**	
	<i>A7 – Interferenze emotive</i>					
	* . La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code). ** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).					

Tab. 1: Correlazioni tra fattori QSA e fattori QAP

Inoltre, nella tabella sottostante (Tab. 2) si evidenziano correlazioni positive e significative tra le dimensioni del QAP (*concern*, *control*, *curiosity*, e *confidence*) e la prospettiva temporale futura, mentre il *control* e la *confidence* correlano negativamente con la prospettiva negativa del passato (PN) e l'orientamento fatalista (PF).

F A T T O R I	CORRELAZIONE BIVARIATA (Pearson)	FATTORI ZTPI				
		PN	PP	PE	PF	F
Q A P	<i>Concern</i>					,43**
	<i>Control</i>	-,18*			-,29**	,21**
	<i>Curiosity</i>					,33**
	<i>Confidence</i>	-,20**	,16*		-,22**	,45**
* . La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code). ** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).						

Tab. 2: Correlazioni tra fattori QAP e fattori ZTPI

3. Conclusioni

Il linea con gli esiti di analoghe ricerche condotte in ambito nazionale ed internazionale si evidenzia un legame convergente tra il possesso di competenze strategiche autoregolatrici, convinzioni motivazionali ed emozioni favorevoli, come senso di autoefficacia e locus of control interno, l'adozione di strategie volitive, dirette a evitare distrazioni interne ed esterne, un orientamento temporale equilibrato e quindi adeguatamente rivolto al futuro e le dimensioni fondanti dell'adattabilità professionale (Brown & Bimrose 2014; Guichard 2010; Heckman & Kautz 2012; Ibarra 1999; Nuttin 1964; Pellerey 2006, 2017, 2018; Nota & Soresi, 2000; Savickas et al., 2009; Schunk & Zimmerman, 1994; Stolarski, Fieulaine, & van Beek 2015; Zimbardo & Boyd 2015; Zimmerman, 2008).

Riferimenti bibliografici

- Brown, A., & Bimrose, J. (2014). Model of learning for career and labour market transitions, *Research in Comparative and International Education*, 9, pp. 270-286.
- Guichard, J. (2010). Il ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life-designing, *Items. La newsletter del testing psicologico*, 15, pp. 1-4.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), pp. 451-464.
- Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. 3rd Edition*. Odessa, Psychological Assessment Resources.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), pp. 764-791.
- La Rocca, C., Margottini, M., & Capobianco, R. (2014). Ambienti digitali per lo sviluppo delle competenze trasversali nella didattica universitaria, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, pp. 245-283.
- Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- Margottini, M., La Rocca C., & Rossi F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa. Numero speciale: Strategie e metodologie didattiche nell'insegnamento delle discipline*, X, pp. 43-61.
- Margottini, M., & Rossi, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), pp. 499-512.
- Nota, L., & Soresi, S. (2000). *Autoefficacia nelle scelte: la visione socio-cognitiva dell'orientamento*. Firenze: Giunti.
- Nuttin, J. R. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. *Acta psychologica*, 23, pp. 60-82.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: Etas.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.

- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Pellerey, M. (2018). *Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Pellerey, M., & Orio F. (1996). *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk*. Roma: Las.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), pp. 239-250.
- Savickas, M.L. (2014). *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson.
- Savickas, M. L., Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, pp. 661-673.
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown, R.W. Lent (eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.) (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ, US, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Super, D. E. (1980). A Life-span, Life-space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, pp. 282-298.
- Zimbardo, P., & Boyd, J. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*. Simon and Schuster.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2015). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek, *Time perspective theory: Review, research, and application* (pp. 17-55). Cham, Springer International.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), pp. 166-183.

III.19

Autovalutazione delle competenze dei docenti di scuola secondaria di secondo grado e insegnamento DNL con metodologia CLIL
Self-Assessment of Upper Secondary School Teachers' Competences and Teaching Non-Linguistic Subjects Through a Content and Language Integrated Learning Approach

Davide Capperucci, Ilaria Salvadori

Università degli Studi di Firenze

abstract

Il presente contributo presenta un'indagine empirica realizzata con un campione di 85 docenti di scuola secondaria di secondo grado della Toscana, con lo scopo di rilevare le competenze autovalutative degli insegnanti in merito all'insegnamento DNL con metodologia CLIL (Danielson, McGreal, 2000). L'indagine si avvale di un disegno di ricerca con pre e post-test, mediante un questionario strutturato (Beraux, Coonan, Frigols-Martin, Mehisto, 2010) somministrato ai docenti impegnati nei corsi metodologici CLIL all'inizio e al termine delle attività didattiche. I risultati qui riportati si riferiscono esclusivamente alla fase iniziale del pre-test, di cui vengono analizzati i punti di forza e le criticità, che, in un secondo momento, saranno messi in relazione con gli esiti finali, rilevati a conclusione del corso, al fine di mettere in evidenza i margini di miglioramento delle competenze degli insegnanti rispetto all'uso della metodologia CLIL, sia sul fronte della gestione dei contenuti disciplinari che su quello dello sviluppo delle abilità linguistiche nella L2 (Herrarte, Belouqui, 2015; Sercu, 2006).

The paper presents an empirical survey carried out with a sample of 85 upper secondary school teachers in Tuscany. The aim is to bring out self-assessment competences on non-linguistic curricular disciplines (the Italian acronym is DNL) teaching using the CLIL methodology (Danielson, McGreal, 2000).

The survey uses a research design with pre and and post-test by means of a structured questionnaire (Beraux, Coonan, Frigols-Martin, Mehisto, 2010) administered to teachers at the beginning and at the end of the CLIL methodological courses. The preliminary results, whose strengths and critical issues are analyzed, refer exclusively to the initial phase of the pre-test. They will be correlated with the results at the end of the methodological courses in order to highlight the margins for improvement to be persued using the CLIL methodology, both on disciplinary content and L2 linguistic skills development (Herrarte, Beloqui, 2015; Sercu, 2006).

Parole chiave: Autovalutazione, competenze degli insegnanti, metodologia CLIL, efficacia formativa.

Keywords: Self-assessment, teacher competences, CLIL methodology, training effectiveness.

1. Introduzione

Le politiche europee per l'istruzione e la formazione già a partire dal programma *Education and Training* (European Commission, 2012) e con le Raccomandazioni sulle competenze chiave di cittadinanza per l'apprendimento permanente del 2006 e del 2018 hanno dedicato un'attenzione particolare all'apprendimento delle lingue straniere come strumento per rafforzare la costruzione della cittadinanza europea, la mobilità professionale e la formazione di una società plurilingue e pluriculturale (Gibbons, 2002; Grenfell, 2003).

A livello nazionale questa attenzione ha coinvolto direttamente il mondo della scuola, attraverso un ampliamento dell'insegnamento delle lingue straniere (in particolare dell'inglese) fin dalla scuola primaria e la crescente diffusione dell'insegnamento di discipline non linguistiche con modalità CLIL nella scuola secondaria di secondo grado (Richards, Rodgers, 2014).

2. Il contesto di ricerca

Con il riordino della scuola secondaria di secondo grado (Decreti nn. 87, 88, 89/2010) è stata introdotta nel sistema scolastico italiano l'obbligatorietà dell'insegnamento di almeno una disciplina non linguistica (DNL) in lingua straniera in modalità CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) (Coyle, Hood, Marsh, 2010; Kelly, Dalton-Puffer, 2008; Grenfell, Allan, Kriza, McEvoy, 2004; Toch, Rothman, 2008). Fin dall'inizio è emersa la necessità di disporre di insegnanti preparati non solo sul fronte dei saperi disciplinari, ma anche su quello metodologico e linguistico per l'insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in lingua straniera. A tale scopo il MIUR ha attivato sia corsi linguistici, per permettere ai docenti interessati di conseguire i livelli B2 e C1 del CEFRL (*Common European Framework of Reference for Languages*, Council of Europe, 2001; Little,

2005), sia corsi metodologici la cui realizzazione è stata affidata alle Università (DM n. 851/2017). In seguito alla partecipazione ad un avviso pubblico dell'USR Toscana, al Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze, per l'a.a. 2018/2019, è stata affidata la conduzione di tre corsi metodologici CLIL (2 nella provincia di Firenze, 1 in quella di Pistoia), ai quali si sono iscritti circa 100 docenti di scuola secondaria di secondo grado della Toscana. I corsi suddetti, della durata complessiva di 120 ore, pari a 20 CFU, hanno previsto la seguente articolazione degli interventi formativi: lezioni in presenza (65 ore), attività a distanza (43 ore) e tirocinio diretto nelle scuole (12 ore).

3. Metodologia e strumenti di ricerca

L'impianto metodologico dell'indagine, condiviso dal gruppo di ricerca, composto da 4 ricercatori-formatori universitari e 1 tutor, ha previsto la definizione degli obiettivi, del disegno e dello strumento di ricerca come di seguito riportato.

Obiettivi di ricerca

La ricerca ha inteso verificare i seguenti obiettivi:

- rilevare la percezione degli insegnanti frequentanti i corsi in merito al possesso delle competenze legate all'uso della metodologia CLIL;
- rilevare l'efficacia dei corsi organizzati dall'università in merito allo sviluppo di competenze connesse alla metodologia CLIL.

I dati riportati nel presente contributo si riferiscono soprattutto al primo obiettivo ed in particolare alle capacità autovalutative dei docenti rilevate nella fase di avvio della ricerca. L'altro obiettivo sarà verificato nella seconda fase della ricerca, quando sarà presa in esame l'efficacia formativa dei corsi realizzati.

Disegno di ricerca

In riferimento al primo dei due obiettivi sopra richiamati, la realizzazione della ricerca è stata affidata ad un disegno con pre e post-test con gruppo non equivalente (Cook, Campbell, Shadish, 2002; Lucisano, Salerni, 2002). In questo caso il gruppo oggetto del trattamento ha coinciso con la totalità dei docenti distribuiti sui 3 corsi. Detto disegno è stato scelto allo scopo di rilevare l'andamento delle competenze autovalutative degli insegnanti rispetto all'uso della metodologia CLIL e in che misura il corso abbia contribuito a sviluppare una maggiore consapevolezza in merito all'applicazione didattica di questa metodologia di insegnamento nella scuola secondaria. L'ipotesi di ricerca che si è inteso verificare, almeno rispetto al primo obiettivo dell'indagine, è se il corso abbia effettivamente contribuito ad incrementare la percezione degli insegnanti rispetto ad un uso efficace e consapevole della metodologia CLIL, mediante un insegnamento integrato di contenuti disciplinari e costrutti linguistici afferenti ad una lingua straniera. Ai fini della validità interna della ricerca, in questo caso si è ritenuto opportuno limitarsi a rilevare lo scostamento tra la percezione iniziale e quella finale degli insegnanti, senza prendere in considerazione altri fattori oltre il trattamento (il corso) come la storia, l'effetto del pre-test, la maturazione, la mortalità, ecc. I risultati rappresentati e analizzati nel capitolo successivo sono riferiti esclusivamente alla prima fase del disegno di ricerca relativa al pre-test.

Strumenti di ricerca

La ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario semi-strutturato, denominato *The CLIL Teacher's Competence Grid* (CTCG), elaborato da Beraux, Coonan, Frigols-Martin e Mehisto nel 2010. Esso rappresenta un dispositivo di autovalutazione funzionale a: 1) rilevare la percezione del grado di competenza degli insegnanti; 2) individuare i bisogni professionali dei docenti necessari a strutturare un percorso didattico in modalità Clil. Lo strumento si compone di due sezioni: la prima,

«Underpinning CLIL», indaga il possesso delle competenze riferite a questo specifico approccio metodologico e le relazioni tra gli *stakeholders* necessarie per realizzare un'efficace progettazione di percorsi CLIL; la seconda, denominata «Setting Clil in motion», si concentra sulle modalità di strutturazione e implementazione di un percorso didattico CLIL.

La compilazione del questionario è avvenuta in forma anonima per garantire una maggiore validità delle risposte. Ad ogni questionario è stato attribuito un apposito codice in modo da poter confrontare, sia a livello individuale che aggregato, i dati rilevati nella fase iniziale con quelli ottenuti a conclusione del percorso. In questa fase di avvio della ricerca l'analisi dei dati si è concentrata soprattutto sul pre-test, mediante un'analisi monovariata delle variabili osservate sia singolarmente che rispetto ai valori medi. I successivi sviluppi dell'indagine prenderanno in considerazione anche il confronto longitudinale dei dati forniti dai docenti rispetto ai due momenti di somministrazione del questionario.

Lo strumento indaga la percezione di competenza degli insegnanti rispetto a cinque aree: 1) Conoscenza della metodologia CLIL; 2) Politiche scolastiche legate alla diffusione della metodologia CLIL; 3) Competenze linguistiche nella L2; 4) Strutturazione della progettazione didattica e 5) Strategie a supporto dell'apprendimento degli studenti. Dette aree prevedono 14 competenze specifiche ripartite nel modo seguente: 1. Metodologia CLIL: 1.1 definire la metodologia Clil; 1.2 adottare un approccio consapevole rispetto al CLIL; 2. Politiche scolastiche: 2.1 integrare il CLIL con l'offerta formativa della scuola; 2.2 integrare il CLIL nel curriculum scolastico; 2.3 collegare il CLIL alla *vision* della scuola; 2.4 prevedere misure di *quality assurance* dei percorsi CLIL; 3. Competenze linguistiche nella L2: 3.1 usare *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS); 3.2 usare *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP); 3.3 usare il linguaggio legato alla gestione della classe; 3.4 usare diversi registri linguistici legati all'insegnamento; 3.5 padroneggiare il linguaggio della comunicazione didattica;

4. Progettazione: 4.1 progettare e organizzare un percorso di apprendimento; 5. Supporto all'apprendimento degli studenti: 5.1 lavorare assieme ad altri *stakeholders* per incrementare l'apprendimento degli studenti; 5.2 costruire una relazione costruttiva con gli studenti. A loro volta le 14 competenze previste dal questionario sono articolate in 66 indicatori, per ciascuno dei quali i docenti partecipanti all'indagine hanno espresso il proprio grado di competenza iniziale («I can...») a partire da una scala Likert a sette punti, così strutturata: 1) non so farlo; 2) so farlo poco; 3) so fare qualcosa; 4) so farlo; 5) so farlo abbastanza bene; 6) so farlo bene e 7) so farlo molto bene.

Al questionario *The CLIL Teacher's Competence Grid* (CTCG) hanno risposto 85 docenti frequentanti i 3 corsi metodologici CLIL organizzati dall'Università di Firenze (20 per il corso Firenze 1; 30 per il corso Firenze 2; 35 per il corso Pistoia 3). I risultati illustrati nel paragrafo successivo considerano i dati aggregati, ovvero riferiti a tutti i docenti partecipanti ai 3 corsi senza distinzione in base al corso di appartenenza.

4. I risultati di ricerca

I dati ottenuti dalla somministrazione del questionario sono stati inseriti in una matrice, indicante i docenti riportati in forma di numero sull'ordinata e i 66 indicatori dello strumento sull'ascissa; i valori mancanti, ossia le risposte non inserite, sono stati indicati con il valore «0». La matrice ha consentito di ricavare sia la somma di tutti i punteggi realizzati dai docenti per ciascun indicatore, in modo da rilevare gli ambiti con un grado di percezione di competenza più basso, che il punteggio finale realizzato da ciascun docente nel questionario, dato utile per rilevare la qualità della progettazione dei contenuti e della struttura dei corsi. Si è proceduto quindi ad un'analisi monovariata dei dati ottenuti. Per ciascuna area è stata calcolata la frequenza di ogni punteggio e successivamente i punteggi della scala Likert sono stati

raggruppati in 3 fasce: A. 0-3; B. 4-5 e C. 6-7. Il punto 4 della scala («I know») è stato considerato il valore-soglia minimo accettabile. In seguito sono state calcolate le percentuali medie per ciascuna fascia, come mostra la seguente tabella.

Area	Fascia A (0-3)	Fascia B (4-5)	Fascia C (6-7)
1 - Metodologia Clil	87,50%	9,70%	2,80%
2 - Politiche scolastiche	85,92%	11,52%	2,56%
3 - Competenze linguistiche	56,80%	35,71%	7,49%
4 - Progettazione	73,03%	21,49%	5,48%
5 - Supporto all'apprendimento	42,99%	35,69%	21,32%
Media delle %	69,24%	22,82%	39,65%
Arrotondamento delle % medie	69%	23%	8%

Tab. 1: Media in % delle fasce dei punteggi per ciascuna area di competenza

Dalla lettura dei dati emerge come la maggior parte delle scelte (quasi il 70%) siano state per i punteggi più bassi rilevabili in tutte e cinque le aree ad eccezione di quella dedicata al supporto all'apprendimento degli studenti (area 5), nella quale è presente una maggior frequenza dei punteggi di fascia B e C, indice di una percezione di competenza più diffusa nel campione.

All'interno della fascia A dei punteggi, una minor percezione di competenza si ravvisa, nell'ordine, per le aree che riguardano le conoscenze della metodologia CLIL (area 1), l'attuazione di politiche scolastiche (area 2) e la progettazione di percorsi CLIL (area 4). Mentre per le prime due l'esito appare piuttosto scontato, trattandosi di un corso rivolto a docenti che affrontano una formazione iniziale all'uso della metodologica CLIL, quindi, tendenzialmente con conoscenze specifiche limitate, il dato che fa riflettere è

l'alta percezione di bisogni relativi alla progettazione metodologica. Il campione pertanto evidenzia il bisogno di formarsi riguardo gli aspetti metodologici e procedurali della progettazione CLIL. Altro dato interessante è la percezione di una adeguata competenza linguistica manifestata dai docenti nella fascia B: quasi il 36% di loro (il 35,71% per l'esattezza) ritiene di conoscere e conoscere abbastanza bene (*quite well*) i registri linguistici, di saper leggere testi teorici disciplinari con la terminologia specifica.

Più in dettaglio, analizzando i punteggi relativi ai singoli indicatori per l'area 3 e la fascia B, emerge che quasi il 59% dei docenti ha la percezione di saper leggere testi teorici inerenti alla propria disciplina (item 8.1), mentre il 52,6% di saper usare la terminologia specifica nel contesto di insegnamento (item 8.2). In sostanza, più della metà dei docenti dichiara di conoscere il linguaggio accademico (CALP o *Cognitive Academic Language Proficiency*), ma solo circa il 40% di adattare il registro linguistico al contesto e di saper usare i registri sociali contemporanei (BICS o *Basic Interpersonal Communication Skills*). Relativamente alla fascia C, quella che comprende i punteggi più alti (conoscere bene e molto bene), notiamo come le prime quattro aree si assestino al di sotto del 10%, mentre l'unica che mostra una certa differenza riguarda la percezione di essere in grado di fornire supporto agli studenti, per la quale il 21,32% dei docenti ha scelto i punteggi 6 e 7, dichiarando quindi una percezione di conoscenza elevata. Anche in questo caso scendere nel dettaglio può essere utile per tracciare il profilo generale del gruppo dei docenti: il 60% e oltre ritiene di saper adattare materiali e strategie ai bisogni degli allievi (item 14.7) e di «rispettare le diversità» (item 14.3), ma meno del 40% sono coloro che ritengono di saper collaborare con le famiglie per supportare l'apprendimento dei figli (item 13.1) e circa il 45% dichiara di saper lavorare in modalità di condivisione o team-sharing (item 13.6).

Partendo dall'analisi della somma dei punteggi attribuiti a ciascun indicatore è stato possibile individuare le due frequenze più basse e più alte per ciascuna area, come riportato nella tabella che segue.

Sezione 3

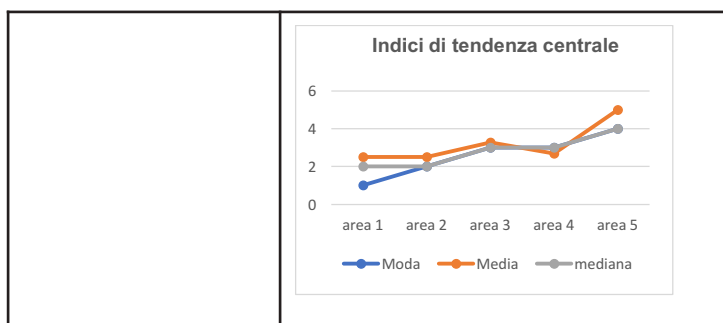
	Indicatore	Descrittore/item	punteggi	%
Area 1	1.1	Spiegare come il Clil si distingue da altri approcci	129	21,68%
	1.2	Riconoscere le modalità di programmazione Clil	146	24,53%
	2.2	Fare affidamento sull'esperienza degli altri	216	36,30%
	2.3	Assicurare che gli obiettivi siano raggiunti in modo equilibrato	251	42,18%
Area 2	4.2	Realizzare un percorso Clil secondo le indicazioni normative	163	27,39%
	5.2	Integrare il Clil nella scuola	176	29,57%
	3.2	Collegare i parametri del programma scolastico ai bisogni di particolari allievi	210	35,29%
	3.1	Contestualizzare il Clil al curriculum scolastico	223	37,47%
Area 3	7.2	Adattare i registri sociali e accademici al contesto	243	40,84%
	7.1	Comunicare usando registri sociali contemporanei	247	41,51%
	8.2	Usare terminologia e strutture sintattiche specifiche	313	52,60%
	8.1	Leggere argomenti e testi teorici	351	58,99%

Area 4	12.4	Progettare scaffolding linguistico	181	30,42%
	12.4.2	Sviluppare abilità di apprendimento e relative al contenuto	198	33,27%
	12.7.1	Selezionare il linguaggio per assicurare la comprensione degli allievi	256	43,02%
	12.5	Selezionare e adattare materiali di apprendimento	266	44,70%
Area 5	13.1	Cooperare con le famiglie per supportare l'apprendimento degli allievi	235	39,49%
	13.6	Condividere i compiti nel team teaching in modo efficace dei compiti nel team-teaching	269	45,21%
	14.7	Adattare materiali e strategie ai bisogni degli allievi	357	60%
	14.3	Rispettare le diversità	373	62,68%

Tab. 2: I due indicatori con punteggi minimi e massimi per ogni area

Tali dati sono risultati utili per rappresentare il profilo dei docenti nella fase di avvio del percorso di formazione metodologica Clil. Procedendo nell'analisi monovariata sono stati rilevati gli indici di tendenza centrale di posizione, la Moda (M_o), la Mediana (M_e) e la Media (M_a):

Sezione 3

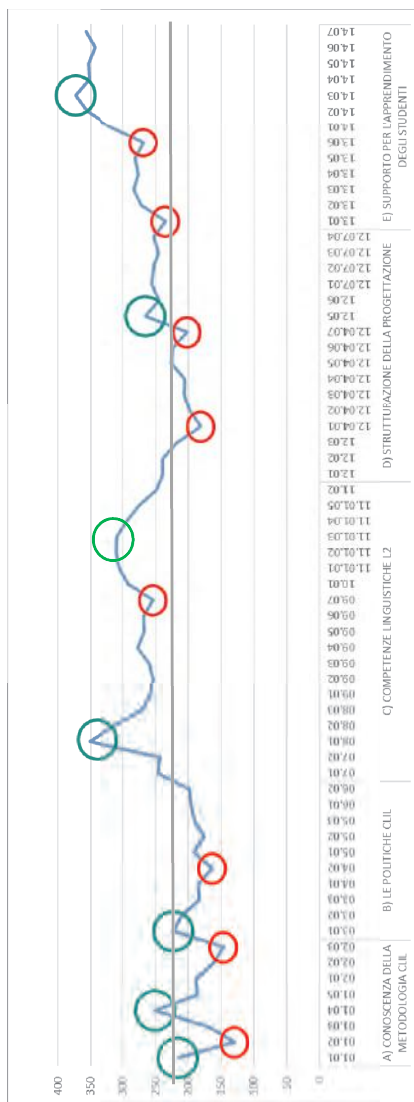


Tab. 3: Moda, Media e Mediana dei valori delle 5 aree

Graf. 1: Indici di posizione delle 5 aree

A fronte dei dati sopra riportati, l'area delle conoscenze metodologiche si conferma essere un'area critica, poiché il punteggio 1 («non conosco») risulta essere quello maggiormente ricorrente nelle scelte dei docenti, mentre l'area relativa al supporto agli studenti è quella in cui si registrano percezioni di competenza comunque maggiori, pur indicando un livello basilare o neutro di conoscenza/competenza (4).

Dalla somma dei punteggi di ciascun indicatore è stato ricavato il Grafico 2 che sintetizza la situazione del gruppo di docenti in formazione. La linea orizzontale grigia indica il livello soglia dei punteggi pari a 231 (il valore è ottenuto moltiplicando i 66 indicatori x il punteggio soglia di 3,5). Gli indicatori la cui somma si situa al di sopra di questa linea si riferiscono ad una percezione positiva della competenza espressa e, viceversa, gli indicatori con somma al di sotto della stessa riga mostrano aree di competenze ancora da sviluppare, soprattutto per quelle che presentano picchi evidenti in negativo.



Graf. 2: Distribuzione dei punteggi di ciascun indicatore

5. Conclusioni

La ricerca condotta con i docenti di scuola secondaria di secondo grado frequentanti i corsi metodologici CLIL, pur considerando la ristrettezza del campione di riferimento, ha messo in evidenza, a partire dai dati del pre-test, quali sono le aree di competenza dove la percezione degli insegnanti risulta essere più bassa. Da qui la necessità di orientare i percorsi di formazione in questione verso il potenziamento sia dei principi teorici dell'insegnamento secondario con metodologia CLIL (item 1.1), sia degli aspetti didattico-operativi di detto approccio (item 1.2). In questo caso specifico emerge da parte dei docenti la necessità di sviluppare competenze didattico-progettuali capaci di rafforzare la connessione che intercorre tra la dimensione di contenuto e quella della L2, sia a partire dalla definizione degli obiettivi che dalla strutturazione delle attività didattiche (item 12.4.2); individuare tipologie di intervento efficaci in grado di creare raccordi e sinergie tra la lingua madre e la lingua straniera (item 12.4); sperimentare esperienze e situazioni didattiche in grado di favorire l'uso della lingua straniera per operare per piccoli gruppi alla risoluzione di problemi o compiti (item 12.5); costruire strumenti validi ed efficaci per la valutazione delle competenze acquisite sia a livello disciplinare che linguistico, attraverso prove autentiche che siano in grado di rilevare entrambi gli aspetti (item 3.2); individuare collegamenti interdisciplinari con altre discipline e modalità condivise di comunicazione con le famiglie in merito alle finalità degli interventi CLIL, in modo da ritagliare all'interno del curriculum scolastico uno spazio specifico per modalità integrate di insegnamento-apprendimento (item 3.1, 5.2, 13.1 e 13.6).

Il contributo è stato ideato congiuntamente dagli autori che hanno condiviso il modello teorico di riferimento e la metodologia di ricerca. Sul piano della scrittura, gli autori hanno elaborato le diverse sezioni così come di seguito specificato: Davide Capperucci ha scritto i paragrafi 1, 2 e 3; Ilaria Salvadori ha scritto il paragrafo 4. Le conclusioni e i riferimenti bibliografici sono stati scritti da entrambi gli autori.

Riferimenti bibliografici

- Beraux, P., Coonan, C.M., Frigols-Martín, M.J., Mehisto, P. (2009). *The CLIL Teacher's Competences grid. Common Constitution and Language Learning (CCLL)*, in: http://ccll-eu.eu/cms02/fileadmin/daten/Dateien/Konferenzen/THE_CLIL_TEACHER_latest_version.pdf, consultato il 22/11/2018.
- Cook, T.D., Campbell, D.T., Shadish, W. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Council of the European Union (2018). *Recommendation of the Council of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7), consultato il 23/11/2018.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- European Commission (2012). *First European Survey on Language Competences: Final Report*. Brussel: European Commission Education and Training.
- European Parliament and the Council of the European Union (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>, consultato il 23/11/2018.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In W. Delanoy, & L. Volkman, *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp. 139-157). Heidelberg: Carl Winter.
- Danielson, C., McGreal, T.L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional learning*. Princeton (NJ): Educational Testing Service.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth (NH): Heinemann.
- Grenfell, M., Kelly, M., Jones, D. (2003). *The European Language Teacher: Recent Trends and Future Developments in Teacher Education*. New York: Peter Lang Publishing.

- Herrarte, D.L., Beloqui, R.L. (2015). The impact of type of approach (CLIL versus EFL) and methodology (book-based versus project work) on motivation. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 23, pp. 41-57.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education: A frame of reference*. European Commission.
- Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing*, 22(3), pp. 321-336.
- Lucisano, P., Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Richards, J.C., Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural education*, 17(1), pp. 55-72.
- Toch, T., Rothman, R. (2008). *Rush to Judgment: Teacher Evaluation in Public Education*. Washington DC: Sector.

III.20

Attività collaborative e risultati di apprendimento nel corso ricerca e innovazione didattica (L19) dell'Università di Foggia

Collaborative activities and learning outcomes in the “research and didactic innovation” course (L19) at the University of Foggia

Lucia Borrelli, F. Feldia Loperfido

Università di Foggia

Anna Dipace

Università di Modena-Reggio Emilia

Alessia Scarinci

Università di Bari

abstract

Il lavoro è focalizzato sulle interazioni tra le attività collaborative fra studenti del corso d'insegnamento in Ricerca e Innovazione Didattica, Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione presso l'Università di Foggia. Sono stati esaminati learning outcomes, relazioni tra le competenze digitali e partecipazione ad attività di apprendimento collaborativo blended. Ai corsisti è stato somministrato il questionario Digital IQ e sono state calcolate le percentuali inerenti le dimensioni relative alle competenze digitali, i livelli ottenuti dagli studenti e le differenze tra gruppi di lavoro, età, il livello di competenze digitali rispetto ai voti ottenuti al termine del corso. Dai risultati si evince che nessuna delle dimensioni riceve una percentuale più alta del 56% e più bassa del 41%. La dimensione con il valore più alto è “Digital Efficacy and Wellbeing”, seguita dalle dimensioni “Information”, “Communication”, “Security” e “Creation Elaboration”. Gli studenti, quindi, si mostrano capaci di ricercare, selezionare e valutare le informazioni presenti nel WWW e di condividere queste informazioni online. Dalle analisi del test ANOVA è emerso che il gruppo degli studenti di 41-45 anni, 36-40 anni e quello di 26-30 anni dimostrano un livello di competenze digitali maggiore rispetto al gruppo degli studenti di 20-25 anni. Il gruppo di 31-35 anni non è rappresentato da alcuno studente. In merito alle differenze tra competenze digitali e voti ottenuti a fine corso le analisi del test ANOVA

mostrano che gli studenti con livello Master hanno ottenuto voti più alti degli studenti con livello Beginner e User. I livelli di competenze digitali si collocano su di un livello medio: gli studenti hanno ottenuto punteggi più alti nelle dimensioni Comunicazione, Security e Digital skills mentre le studentesse in Creation elaboration, Digital efficacy e Information, e Inclinations (con un punteggio complessivamente più alto circa le competenze digitali).

This paper looks at the interactions among the different collaborative activities in which the students of the “Research and Didactic Innovation” course from the University of Foggia have participated. Learning outcomes, the relations between the students’ digital skills and their participation in collaborative blended learning activities were analyzed. The Digital IQ questionnaire was administered to participants. Afterwards, we calculated the percentages of the dimensions related to digital skills, the levels reached by the students and the differences among the different groups, their age and their digital skill levels compared to the scores obtained by the end of the course. Findings show that the dimensions of the students’ digital skills fall between 41% and 56%. The dimension with the highest value is “Digital Efficacy and Wellbeing,” followed by “Information,” “Communication,” “Security” and “Creation Elaboration”. Therefore, students seem to be able to search, select and correctly assess information on the Web. They can also share this information online. The results of the ANOVA test show that the students aged 41-45 years old, 36-40 years old and 26-30 years old have a higher level of digital competences than the group of students aged 20-25. The group aged 31-35 is not represented at all. The ANOVA test also shows that the students at the “Master” level have earned a higher mark than those at the “Beginner” or “User” levels. Digital skills, instead, are usually on a “medium” level. More specifically, males scored higher in Communication, Security and Digital skills dimensions. Differently, females scored higher in Creation Elaboration, Digital Efficacy, Information and Inclinations (with an overall score higher in digital competences).

Parole chiave: Competenze digitali, apprendimento collaborativo, risultati di apprendimento.

Keywords: Digital skills, collaborative learning, learning outcomes.

1. Stato dell'arte

L'apprendimento partecipativo è un processo incentrato sullo studente (McComb & Whisler, 1997) in cui egli non è un utente passivo in un processo unidirezionale, ma può definire attivamente il proprio processo di apprendimento attraverso la guida dell'insegnante (Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial, & Palincsar, 1991). In questo approccio, infatti, gli insegnanti sostengono lo sviluppo delle cosiddette competenze chiave che consentono l'apprendimento permanente (Day, 2002). Secondo il MIUR (D.M. 742/2017), inoltre, il sistema scolastico e universitario deve mirare a sostenere gli studenti nella creazione di competenze critiche da utilizzare in situazioni complesse. Pertanto, è necessario che diverse dimensioni psicologiche (cognitive, emotive, relazionali e comportamentali) siano integrate attraverso una didattica per competenze per consentire allo studente di gestire situazioni di problem solving (Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial, & Palincsar, 1991).

2. Il corso di ricerca e innovazione didattica

Il corso "Ricerca e innovazione didattica" ha coinvolto 103 studenti (5 M; 98 F) del secondo anno accademico in "Scienze dell'educazione e formazione" presso l'Università di Foggia (IT, anno accademico 2017-2018). In termini di risultati di apprendimento, nella descrizione del corso sono indicati i seguenti obiettivi:

- Essere in grado di applicare creativamente i nuovi media nella progettazione didattica;
- Essere in grado di progettare e gestire ambienti di apprendimento online;
- Essere in grado di raccogliere e interpretare i dati relativi ai vari contesti educativi nel mercato del lavoro;
- Comprendere e comunicare gli argomenti studiati durante il corso.

Seguendo le linee guida educative dell'Università di Foggia, l'insegnante ha strutturato l'architettura del corso in formato blended. In particolare, ha utilizzato la piattaforma e-learning dell'università per creare e condividere con gli studenti le attività online e le risorse sviluppate durante il corso. Quindi, le diverse attività di laboratorio mediate dall'uso della piattaforma online sono state suddivise in 18 sezioni e l'insegnante ha supportato l'apprendimento degli studenti assegnando loro attività periodiche da svolgere attraverso il lavoro di gruppo. I prodotti realizzati dagli studenti sono stati commentati sulla piattaforma e durante le lezioni. Attraverso feedback costanti da parte dell'insegnante, gli studenti hanno così avuto la possibilità di allenarsi attraverso l'apprendimento esperienziale e collaborativo l'intero corso.

3. Raccolta dei dati, analisi e risultati

Per raccogliere dati sulle competenze digitali degli studenti, abbiamo utilizzato il questionario Digital IQ, sviluppato da Fastweb in collaborazione con l'Università di Milano Bicocca e la società People & Business (Gui & Fasoli, 2017). Il test, consistente in una batteria di 40 domande a scelta multipla e la cui durata variava da 15 a 40 minuti, è disponibile su <https://www.digitalliq.it>. In particolare, il test, convalidato e standardizzato, indaga le seguenti 5 aree macro:

- Informazioni, che analizza le competenze necessarie per la ricerca, selezione, valutazione, comprensione e catalogazione efficaci delle informazioni sul web;
- Comunicazione, che riconosce le competenze necessarie per la condivisione delle risorse e la gestione efficace delle relazioni sociali negli ambienti digitali;
- Creazione/elaborazione, che seleziona le competenze necessarie per la creazione e l'elaborazione efficaci dei contenuti sul web;

- Sicurezza, che analizza le competenze necessarie per proteggere da eventuali minacce alla privacy, il mantenimento dell'integrità dei dispositivi, la gestione dell'identità online, ecc.;
- Efficacia digitale e benessere, che riconosce le competenze necessarie per la gestione della comunicazione e dell'informazione.

A seguito della compilazione del questionario, gli utenti hanno ricevuto via mail un report relativo al livello delle loro competenze digitali (Beginner, Trainer, User, Guru).

Gli studenti (59, 57F, 2M) che hanno partecipato alla ricerca alla fine del corso hanno consegnato i risultati ottenuti attraverso il questionario. Tali dati sono stati incrociati con il voto ottenuto dagli studenti alla fine del corso, la valutazione ottenuta al termine di ogni attività di gruppo e il livello suggerito dai punteggi ottenuti attraverso il questionario Digital IQ. I dati sono stati analizzati attraverso i seguenti metodi:

- La media dei valori percentuali per ciascuna dimensione esaminata dal questionario;
- Le frequenze assolute e le frequenze percentuali relative ai livelli emersi dai questionari;
- Le differenze tra maschio/femmina nelle sette dimensioni rilevate dal questionario attraverso il t-test per campioni indipendenti;
- Le differenze tra le diverse età degli studenti, i voti ottenuti e i livelli di competenze digitali, tra i livelli di competenze digitali degli studenti e i voti ottenuti, tra i gruppi ai quali appartengono e i voti ottenuti. Tali statistiche sono state calcolate attraverso il test di Anova.

Le analisi sono state eseguite con il software SPSS-IBM.

Osservando i risultati, si può rilevare che nessuna delle dimensioni ha una percentuale superiore al 56% e inferiore al 41% inferiore per il questionario Digital IQ (il valore più alto è "Effi-

cacia digitale e benessere"). Pertanto, sembra che gli studenti siano in grado di gestire la grande quantità di informazioni e comunicazioni online, e di cercare e selezionare informazioni sul web.

Ulteriori analisi mostrano come gli studenti abbiano un livello di abilità digitali pari al 50% e siano loro inclini ad un livello del 42%; i partecipanti alla ricerca, quindi, sembrano avere un livello medio di competenze digitali. Questo risultato è supportato dalle frequenze dei livelli generali che rappresentano le competenze digitali degli studenti. Infatti, i risultati hanno mostrato che il 5% degli studenti è rappresentato dalla categoria "Principianti", il 26% degli studenti rientra nella categoria "Tirocinanti", la maggior parte degli studenti (46%) ha una preparazione sufficiente nelle varie aree, mentre il 23% è rappresentato da i cosiddetti "Master".

A seguito di queste prime analisi esplorative, è stato condotto un t-test per campioni appaiati per rilevare eventuali differenze tra maschi e femmine. Tuttavia, i risultati hanno mostrato che tali differenze non erano significative ($p > .05$).

Il test ANOVA è stato eseguito per identificare eventuali differenze dei livelli di competenze digitali tra le diverse fasce di età degli studenti. Gli studenti partecipanti sono stati divisi in cinque gruppi. I risultati hanno mostrato che, in media, il gruppo di studenti di 41-45 anni ($M = 3$; $DS = 0$), il gruppo di studenti di 36-40 anni ($M = 3$; $DS = 1$) e il gruppo di studenti di età compresa tra 26-30 ($M = 3$; $DS = 0$) hanno un livello superiore di competenze digitali rispetto al gruppo di studenti di età compresa tra 20 e 25 anni ($M = 2.96$; $DS = .876$). Il gruppo di 31-35 anni non è rappresentato da nessuno studente e la differenza dei punteggi medi non è statisticamente significativa, $F(3) = .003$, $p > .05$.

È stato, inoltre, eseguito un test ANOVA aggiuntivo per rilevare le differenze tra l'età degli studenti e il voto conseguito all'esame finale del corso. I voti possibili (tra 18 e 30 e lode) sono stati divisi in quattro gruppi ($18-21 = 1$, $22-24 = 2$, $25-27 = 3$, $28-30$ e lode = 4). I risultati mostrano che, in media, il gruppo di

studenti di 40-45 anni ha ottenuto voti più alti ($M = 4$; $DS = 0$) rispetto agli studenti nella fascia di età 36-40 ($M = 3,67$; $DS = 577$), agli studenti del gruppo 26-30 anni ($M = 3,5$; $DS = 707$) e agli studenti del gruppo 20-25 anni ($M = 3,19$; $DS = 786$). La differenza nei punteggi medi non è statisticamente significativa, $F(3) = 561$ $p > 0,05$.

Il test ANOVA è stato eseguito per rilevare anche eventuali differenze tra i gruppi cui hanno partecipato gli studenti e il livello delle competenze digitali. A ciascun gruppo è stato assegnato un codice e il test indica che il gruppo "Software" ha un livello più elevato di competenze digitali ($M = 3,75$; $DS = 5$). La differenza nei punteggi medi non è statisticamente significativa, $F(3) = 771$ $p > 0,05$.

Il test ANOVA è stato eseguito per rilevare eventuali differenze tra i gruppi a cui hanno partecipato gli studenti e i voti ottenuti alla fine del corso. Il test ha mostrato che il gruppo "Kindle" ($M = 3,83$; $DS = 408$) ha ottenuto il punteggio più alto. La differenza nei punteggi medi è statisticamente significativa, $F(10) = 1,9$ $p < 0,05$.

Infine, il test ANOVA è stato eseguito per rilevare eventuali differenze tra i livelli di competenze digitali degli studenti e i voti ottenuti alla fine del corso. I risultati mostrano che, in media, gli studenti con un livello Master ($M = 3,33$; $DS = 767$) hanno ottenuto i voti più alti. La differenza nei punteggi medi non è statisticamente significativa, $F(3) = 475$, $p > 0,05$.

4. Conclusioni

Questo contributo ha cercato di esplorare le relazioni tra i livelli di competenze digitali, la partecipazione ad attività di apprendimento collaborativo e i risultati di apprendimento degli studenti che hanno preso parte al corso "Ricerca e innovazione didattica" presso l'Università di Foggia. I risultati mostrano che i partecipanti, in termini di competenze digitali, hanno livelli medi di

competenze. È emerso che gli studenti con un più alto numero di anni hanno ottenuto punteggi più alti alla fine del corso e rispetto alle proprie competenze digitali.

La differenza significativa tra la partecipazione ai gruppi e i voti ottenuti alla fine del corso mostra l'importanza delle dinamiche sociali all'interno di un percorso di apprendimento. I risultati delle analisi svolte in questa ricerca possono essere uno stimolo alla progettazione del percorso didattico e allo sviluppo di attività collaborative all'interno dei corsi di formazione universitaria.

Riferimenti bibliografici

- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational psychologist*, XXVI(3-4), pp. 369-398.
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Decreto Ministeriale n. 742 23 febbraio 2017.
- Gui, M., Fasoli, M. (2017). Il test Fastweb-Bicocca: la costruzione e la validazione di uno strumento per la valutazione della competenza digitale. In M. Scarcelli & R. Stella, *Digital literacy e giovani. Strumenti per comprendere, misurare, intervenire* (pp. 133-144). Milano: FrancoAngeli.
- McCombs, B. L., Whisler, J. S., (1997). *The Learner-Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*. The Jossey-Bass Education Series. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.

III.21

Credenze, atteggiamenti e percezioni verso la valutazione dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria:**il ruolo dell'esperienza pregressa****Beliefs, attitudes and perceptions towards the evaluation of the future teaching schools of the primary school: the role of previous experience****Antonella Nuzzaci***Università dell'Aquila***abstract**

Il presente studio è diretto ad esplorare percezioni atteggiamenti e credenze dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria verso la valutazione durante le prime fasi della loro formazione professionale. Si evince dalla letteratura come la valutazione sia, per molti insegnanti in formazione, un'area potenzialmente problematica del curriculum in cui le esperienze di apprendimento passate sembrano incidere fortemente sullo sviluppo di atteggiamenti negativi e di sentimenti di apprensione nei confronti della valutazione e delle prove di esame, ripercuotendosi a loro volta sull'attività di insegnamento che andranno a svolgere. Attraverso una combinazione di dati rilevati con diversi strumenti sono state esaminate atteggiamento, percezioni e credenze nei confronti della valutazione e dell'assessment di studenti iscritti al Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi dell'Aquila, per tentare di comprendere se le esperienze scolastiche precedenti siano in grado di avere un impatto sull'atteggiamento generale assunto nei confronti della valutazione durante la formazione professionale in corso e sull'intenzionalità d'uso in campo didattico. Vi sono prove convincenti infatti che mostrano come le credenze, i valori, le convinzioni e gli atteggiamenti dei futuri insegnanti influenzino gli aspetti cognitivi, i comportamenti, i processi decisionali e le pratiche di classe; esaminare come essi emergano e si evolvano durante la formazione iniziale è di fondamentale importanza per loro sviluppo professionale dei docenti e per un insegnamento di "qualità". Un'at-

tenzione particolare è stata riservata all'atteggiamento degli studenti nell'applicare tecniche e strumenti specifici propri dell'assessment, solitamente considerato particolarmente complesso. Lo studio testimonia tale influenza soprattutto nel caso delle esperienze pregresse negative in fatto di valutazione, le quali si mostrano altamente predittive nei confronti dell'intenzionalità d'uso didattico.

The present study is aimed at exploring perceptions attitudes and beliefs of future preschool and primary school teachers towards evaluation during the early stages of their vocational training. It is clear from the literature that assessment is, for many trainees, a potentially problematic area of the curriculum, in which past learning experiences seem to have a strong influence on the development of negative attitudes and feelings of apprehension towards evaluation and testing of examination, in turn affecting the teaching activity that will be carried out. Through a combination of data collected with different tools, attitudes, perceptions and beliefs regarding the evaluation and assessment of students enrolled in the Degree Course in Primary Education Sciences of the University of L'Aquila were examined, to try to understand if the previous school experiences are able to have an impact on the general attitude taken towards the assessment during the ongoing professional training and on the intentionality of use in the educational field. Indeed, there is convincing evidence to show how beliefs, values, beliefs and attitudes of future teachers influence cognitive aspects, behaviour, decision-making processes and class practices; examining how they emerge and evolve during initial training is of fundamental importance for their professional development of teachers and for a "quality" teaching. Particular attention was paid to students' attitudes in applying specific techniques and tools specific to the assessment, usually considered particularly complex. The study bears witness to this influence above all in the case of previous negative evaluation experiences, which are highly predictive of intentionality of teaching use.

Parole chiave: Formazione degli insegnanti, Valutazione, Assessment, Assessment Literacy

Keywords: Teacher Training, Evaluation, Assessment, Assessment Literacy

1. Introduzione

La ricerca mostra come atteggiamenti, credenze e percezioni in merito alla valutazione siano importanti per le scelte e implementazione delle pratiche di assessment in contesto scolastico (Brown, 2004; Brown, Lake, & Matters, 2011; Remesal, 2011; Kitiashvili, 2014). Per tale ragione è opportuno tenerne conto in sede di formazione iniziale degli insegnanti al fine di evitare che misconcezioni, esperienze negative e pregiudizi incidano negativamente sul modo di insegnare e valutare. Se molte sono infatti le ricerche volte alla comprensione degli usi che della valutazione fanno gli insegnanti nel processo di istruzione e delle loro esigenze variamente espresse in fatto di assessment (Metin & Özmen, 2010), rare sono invece quelle dirette a comprendere come le esperienze pregresse scolastiche in fatto di valutazione condizionino e incidano prepotentemente sull'operato dell'insegnante in formazione iniziale e in servizio, in termini soprattutto di processi decisionali (Domenici & Lucisano, 2001) e pratiche valide e affidabili (Lucisano, 2003), e come possano ingenerare sentimenti di paura, stati di vulnerabilità e problemi di autostima e autoefficacia percepite rispetto all'apprendimento e all'insegnamento. Ancora meno esplorato poi sembra essere il modo in cui l'esposizione ad esperienze scolastiche pregresse negative in merito alla valutazione influenzino atteggiamenti, convinzioni e credenze degli insegnanti in formazione iniziale e continua. Basti pensare a come, ad esempio, l'autostima e l'autoefficacia (Levy-Vered & Nasser-Abu Alhija, 2015) interagiscano e possano essere condizionate da esperienze valutative negative che hanno lasciato una traccia indelebile negli individui. È noto poi come le interazioni tra tali fattori abbiano il potere di influenzare il senso e la validità culturale e sociale dei processi di insegnamento-apprendimento, alimentando la resistenza al processo di valutazione e il rifiuto che si verifica quando le minacce all'autostima o all'auto-efficacia sono elevate. Sebbene dunque in letteratura siano presenti una serie di studi che esplorano atteggiamenti, percezio-

ni e credenze rispetto alla valutazione, piuttosto rari sono quegli esempi che si riferiscono al potere esercitato dall'esperienza scolastica pregressa sulle prime fasi della formazione dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria e sul loro sviluppo professionale. Gimenez (1999), a questo proposito, sostiene come credenze e biografia debbano integrarsi all'interno di un approccio riflessivo nella formazione iniziale degli insegnanti, poiché accade che questi ultimi affermino troppo spesso di essere privi di una preparazione adeguata nelle aree della valutazione e della misurazione (Plake, 1993), le quali sembrano essere aree potenzialmente problematiche del curriculum (Akçadag, 2010) nella formazione degli insegnanti, sempre in crescita. A questo proposito Brookhart (2001) sottolinea un aumento delle difficoltà legate proprio alla preparazione e all'addestramento degli insegnanti sul piano della valutazione e dell'assessment (Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Gencil & Ozbasi, 2013) e la limitatezza degli studi di settore che affrontano tali problematiche. Se dunque le esperienze scolastiche passate sembrano incidere fortemente sullo sviluppo di atteggiamenti negativi e di sentimenti di apprensione dei futuri insegnanti nei confronti della valutazione e delle prove di esame, ripercuotendosi poi sulla formazione e sull'intenzionalità d'uso nella didattica (attività di insegnamento che andranno a svolgere una volta fatto ingresso nella scuola), appare urgente allora individuare quei fattori e ostacoli che hanno una ricaduta sulla corretta acquisizione di competenze valutative (Schafer, 1991; Plake, 1993) per tentare in sede formativa di rimuoverli.

2. La ricerca

Vi sono dunque prove convincenti che mostrano come le credenze, i valori, le convinzioni e gli atteggiamenti dei futuri insegnanti giochino un ruolo importante nei processi decisionali e nelle pratiche di classe (Briscoe, 1993), ma che occorra ancora

interrogarsi su come questi siano mediati dall'esperienza scolastica pregressa in fatto di valutazione e dalle esperienze negative e/o positive avute nel passato. In questo senso è indispensabile esaminare come essi emergano e si evolvano durante la formazione iniziale, aspetti di fondamentale importanza per loro sviluppo professionale dei futuri docenti e per dare corso a una proposta formativa universitaria di "qualità".

A partire da quanto fin qui esposto, il presente studio si è diretto ad esplorare percezioni atteggiamenti e credenze dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria verso la valutazione durante le prime fasi della loro formazione professionale e di comprendere come su essi agisca l'esperienza scolastica pregressa. Particolare attenzione nello studio è stata riservata all'atteggiamento degli studenti nell'applicare tecniche e strumenti specifici propri dell'assessment, il quale è solitamente percepito come un compito particolarmente complesso nell'esercizio della funzione insegnante.

La presente ricerca ha prima chiarito la relazione esistente tra credenze, percezioni, atteggiamenti ed esperienza degli insegnanti in formazione iniziale nei confronti della valutazione e dell'assessment con lo scopo di stabilire il grado di relazione tra due o più variabili (Lucisano & Salerni, 2003) e poi ha utilizzato un modello predittivo (Yan, 2014) per cercare di spiegare la predittività della variabile indipendente (esplicativa) "esperienza scolastica pregressa" sulle altre variabili. Essa parte dell'idea della valutazione quale strumento in grado di rendere più efficace ed efficiente la didattica e di superare le difficoltà associate ai processi di insegnamento-apprendimento, principale fonte di preoccupazione in sede di professionalizzazione degli insegnanti. Descrivere credenze, percezioni, atteggiamenti ed esperienze dei futuri insegnanti in merito alla valutazione e capire cosa in loro potrebbe condizionare la scelta e l'utilizzo di tecniche e strumenti valutativi in contesto scolastico vuol dire raccogliere indicazioni importanti per elaborare azioni di formazione maggiormente incisive sul piano delle condotte professionali nei contesti di

istruzione. Lo scopo della ricerca è stato anche quello di rafforzare gli studi interni al Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP) dell'Università dell'Aquila, al fine di raccogliere indicazioni circa il modo per promuovere una maggiore consapevolezza professionale degli insegnanti in formazione iniziale in fatto di impiego della valutazione e dell'assessment nei contesti di istruzione. Si è trattato di indagare quali fattori potessero influire negativamente sugli atteggiamenti legati all'uso didattico della valutazione, creando così barriere all'uso di criteri, tecniche e strumenti idonei a misurare e valutare gli apprendimenti degli allievi (Shepard, 2000). Attraverso una combinazione di dati rilevati con tre diversi strumenti (questionario, scala e intervista strutturata) sono state esaminati atteggiamento, percezioni e credenze nei confronti della valutazione e dell'assessment di studenti iscritti al Corso di laurea in SFP, per tentare di comprendere come e se le esperienze scolastiche precedenti avessero prodotto un impatto sull'atteggiamento generale assunto nei confronti della valutazione durante la formazione in corso e sull'intenzionalità d'uso didattico. Dell'intero studio effettuato, qui si dà conto di alcuni degli aspetti esplorati, in particolare modo degli atteggiamenti, delle percezioni e dell'intenzionalità d'uso della valutazione nell'insegnamento in relazione all'esperienza scolastica pregressa e alla percezione del ruolo. È stata, dunque, prima validata l'ipotesi che le esperienze scolastiche pregresse in fatto di valutazione influenzassero l'atteggiamento, il quale, divenuto negativo o di rifiuto, determinasse una minore apertura ad essa in contesto didattico in termini di intenzionalità d'uso. Si è passati poi a chiedere ai partecipanti di riferire circa la loro esposizione e frequenza a esperienze negative e/o positive in riferimento alla valutazione, clusterizzandole a partire dall'ipotesi che quelle negative avrebbero determinato atteggiamenti negativi, di chiusura o di rifiuto verso di essa, atteggiamenti mediati dalla relazione tra esperienze, convinzioni e percezioni.

I partecipanti

I partecipanti allo studio sono stati 248 studenti universitari iscritti al primo anno del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Università degli Studi dell'Aquila. L'indagine ha riguardato il secondo semestre dell'anno accademico 2016-2017 e il primo semestre dell'anno accademico 2017-2018. Su un totale di 248 studenti che hanno partecipato allo studio, il 96,96% (= 238) erano femmine e maschi il 4,03% (= 10). L'età del campione va dai 19 a 45 anni. Il maggior numero di studenti 67,64% (= 168) è collocato nella fascia di età che va dai 19 ai 26 anni. Dei 248 studenti il 34,67% (= 86) risultava già laureato in precedenza e la restante parte diplomata. Il 6,85 (= 17) era già un insegnante.

Ipotesi

Hp1 = Vi è una relazione significativa tra atteggiamento generale verso la valutazione ed esperienza scolastica pregressa

Hp2 = L'esperienza valutativa scolastica pregressa predice l'atteggiamento generale verso la valutazione

Hp3 = L'esperienza valutativa scolastica pregressa predice l'atteggiamento verso l'uso della valutazione in contesto didattico

Hp3 = L'esperienza valutativa scolastica pregressa predice l'utilità percepita

Hp4 = L'esperienza valutativa scolastica pregressa predice l'intenzionalità d'uso in contesto didattico

Sub-ipotesi

Hp1 = L'esperienza negativa pregressa in fatto di valutazione predice una scarsa intenzionalità d'uso in contesto didattico

Hp2 = C'è una differenza significativa nell'atteggiamento verso la valutazione tra studenti più giovani (<19 anni) e studenti più anziani (>40)

Hp3 = Non vi è alcuna differenza significativa di atteggiamento verso l'utilizzo della valutazione tra studenti che hanno la laurea e studenti che hanno il diploma

Variabile indipendente

- Esperienza scolastica pregressa percepita in fatto di valutazione

Variabili dipendenti

- Atteggiamento generale verso la valutazione
- Utilità percepita
- Atteggiamenti positivi e negativi verso l'uso didattico della valutazione
- Intenzionalità d'uso
- Utilità percepita
- Frequenza delle esperienze negative
- Tipologia esperienza negativa

Strumenti

Questionario Atteggiamento e Percezione verso la Valutazione (15-20 minuti) (Nuzzaci, 2016; Arastaman, Yildirim, & Dasci, 2015; 2016; Ozan & Kose, 2013)

Scala Esperienza pregressa autoriferita (20 minuti) abbinata ad intervista *ad hoc* semi-strutturata con rilanci (10 minuti)

Atteggiamenti verso la valutazione

Lo strumento principale si è diretto ad esplorare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione iniziale rispetto alla valutazione. Esso misura non gli “atteggiamenti assoluti” nei confronti della valutazione, ma quelli “generali” e personali degli studenti universitari, e comprende, oltre agli item scremati e previsti per la versione finale, una sezione per la raccolta delle informazioni relative alle caratteristiche demografiche dei partecipanti e alle osservazioni supplementari. Per testare la validità e l'affidabilità dello strumento è stata effettuata una somministrazione a studenti provenienti da contesti analoghi, selezionati per età ed anno di corso.

Questo strumento, che si compone di cinque sezioni, utilizza una scala Likert a cinque punti, dove i soggetti sono chiamati ad

esprimere il loro parere sulle affermazioni rispetto alle quali il rispondente deve graduare il proprio totale accordo o disaccordo. Gli item sono ripartiti in quattro sotto-scale, i cui coefficienti di affidabilità sono stati rispettivamente di 0.93, 0.86, 0.78, 0.79 e 0.82, con un'Alpha di Cronbach complessiva di 0.834. Ciò ha permesso di concludere che lo strumento avesse un'affidabilità soddisfacente nel valutare gli atteggiamenti degli studenti verso la valutazione e l'assessment. Per valutare la rilevanza di ogni singolo fattore sono stati effettuati confronti within subject tra le diverse sotto-scale di ogni sezione ed è stata eseguita un'analisi descrittiva su tutte le quattro scale dello strumento. Negli aspetti che caratterizzano l'esperienza emergono differenze significative tra le sotto-scale [$F(2,268)=438.133$; $p<.001$].

Esperienze valutative pregresse auto-riferite

Per misurare la frequenza di esperienze negative pregresse in fatto di valutazione è stata impiegata una scala diretta a rilevare numero di episodi ed esposizione ad esperienze negative diverse. Per determinare se lo strumento circa le esperienze valutative pregresse fosse valido è stato sottoposto ad un'analisi delle componenti principali utilizzando una rotazione diretta SPSS, che ha permesso di estrarre tre fattori con autovalori di 5.16, 1.88 e 1.26. L'insieme dei fattori hanno spiegato il 49,84% della varianza nei dati. La Componente 1 conteneva sette elementi relativi alla frequenza di esperienze negative in campo scolastico riguardanti gradi scolastici diversi, la Componente 2 conteneva sei elementi relativi alle proprie esperienze con elementi soggettivi diversi e la Componente 3 conteneva sei elementi relativi alle percezioni. Abbiamo definito questi fattori "Esperienze valutative" ($\alpha=.74$), "Esperienze valutative negative" ($\alpha = 0,759$) e "Percezioni" ($\alpha= 0,67$). I fattori erano correlati positivamente, $r = .68$, $p <.001$.

Su tali risultati sono state effettuate interviste *ad hoc*, di tipo semi-strutturato con rilanci, e trattate con il metodo proposizionale ADP (Gotman & Blanchet, 2000).

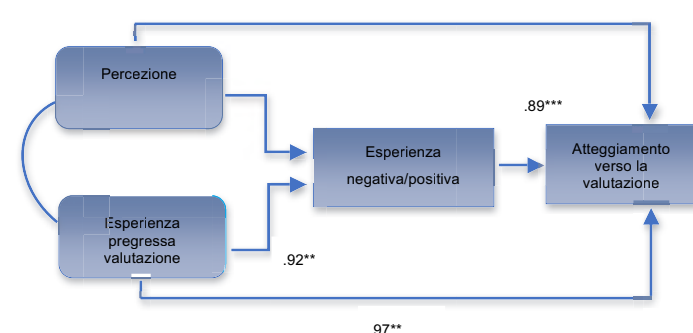


Fig. 1 - Modello di percorso che descrive l'effetto di entrambe le componenti esperienze valutative scolastiche pregresse e atteggiamento verso la valutazione

3. Risultati

Per l'elaborazione dei dati è stato utilizzato il pacchetto di statistica SPSS (Package Statistical for Social Sciences) versione 15.1.

L'analisi descrittiva del campione evidenzia come le passate esperienze in fatto di valutazione influenzino gli atteggiamenti dei futuri insegnanti verso la valutazione e come la loro frequenza in termini di esposizione a quelle negative si correli positivamente con l'atteggiamento (; tanto è vero questo che uno studente universitario che abbia vissuto esperienze negative in fatto di valutazione presenta anche atteggiamenti di chiusura o rifiuto nei confronti di essa (mediati dalla percezione) che tendono a persistere nel tempo e che lo portano a considerarla poco utile (percezione di utilità), soprattutto sul piano dell'intenzionalità d'uso in contesto scolastico. L'esposizione ad esperienze valutative negative pregresse è pure tendenzialmente associata ad un elevato atteggiamento negativo nei confronti degli strumenti di assessment, in particolare delle prove strutturate, con una esperienza percepita che media la relazione tra esperienze negative e atteggiamenti negativi. Di contro, coloro che hanno fruito nel passato scolastico di ambienti ed esperienze favorevoli sul piano

della valutazione sembrano più disponibili ad usarla proficuamente in contesto scolastico e ad impiegare strumenti valutativi più innovativi (dimensione quest'ultima che dovrebbe essere maggiormente approfondita sul piano degli atteggiamenti positivi verso gli allievi e l'insegnamento). I dati suggeriscono dunque come le esperienze (auto-riferite), contenenti precisi elementi/eventi, predicono in modo affidabile l'atteggiamento rispetto all'intenzionalità d'uso (auto-riferito) della valutazione a scuola; infatti, l'effetto indiretto delle esperienze negative/positive sull'atteggiamento nella valutazione attraverso la percezione è risultato nell'analisi più robusto rispetto agli effetti indiretti di altri fattori.

4. Conclusioni

Gli atteggiamenti sono elementi cognitivi, affettivi e comportamentali che si formano attraverso le esperienze e, come risultato di un processo di apprendimento, tendono a persistere per un certo periodo e possono portare a comportamenti positivi o negativi (Tavsancil, 2010). A causa di questa relazione tra atteggiamenti e comportamenti, i primi, sottostanti a un comportamento atteso devono essere compresi e modificati per essere positivi. Le esperienze pregresse degli insegnanti e le conoscenze precedenti giocano un ruolo determinante nell'apprendimento (Wubbels, 1992). I preconcetti degli insegnanti mostrano una notevole resistenza al cambiamento (Joram & Gabriele, 1998), che può in parte essere spiegato dalle radici solide nei molti anni di esperienze che gli insegnanti stessi hanno avuto come allievi all'interno del sistema scolastico (Lortie, 1975), poiché anche i preconcetti modellano il modo in cui si comprendono le nuove conoscenze. Ciò significa che ridurre gli atteggiamenti negativi verso la valutazione sia di importanza determinante in sede di formazione iniziale degli insegnanti, poiché meno essi sono presenti più viene incrementata la disposizione favorevole ad impie-

gare correttamente la valutazione in senso didattico, evitando derive di rifiuto o di ambiguità a favore di atteggiamenti equilibrati e comportamenti rigorosi sul piano metodologico e scientifico (Nuzzaci, 2016; Nuzzaci, 2018; Nuzzaci et al., in press). Promuovere una adeguata formazione in termini di “assessment literacy” (Stiggins, 1999), che implica la comprensione da parte degli insegnanti di quali metodi di valutazione utilizzare e quando usarli al fine di raccogliere informazioni affidabili sui risultati degli studenti, di comunicare efficacemente i risultati della valutazione a studenti, genitori e altri professionisti dell'istruzione.

Riferimenti bibliografici

- Akçadag, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem, teknik, ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyacı [Teachers' need for training on assessment and evaluation methods and techniques]. *Bilgi*, 53, pp. 29-50.
- Arastaman, G., Yildirim, K., & Dasci, E. (2016). The relationship between teachers' attitude toward measurement and evaluation and their perceptions of professional well-being. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, pp. 77-96 <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.62.6>
- Arastaman, G., Yildirim, K., & Dasci, E. (2015). Development of measurement and evaluation scale: a study of reliability and validity. *Pamukkale University Journal of Education*, 38(2), pp. 219-228.
- Bicak, B., & Cakan, M. (2004). Lise öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşleri [Views of high school teachers about practices of assessment and evaluation in classroom]. Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2000). *L'indagine e i suoi metodi: l'intervista* (1992), trad. e cura di F. G. Merlina, A. Nuzzaci. Roma: Kappa.
- Briscoe, C. (1993). Using cognitive referents in making sense of teaching: a chemistry teacher's struggle to change assessment practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(8), pp. 971-987.
- Brookhart, S. M. (2001). Successful students' formative and summa-

- tive uses of assessment information. *Assessment in Education* 8(2), pp. 153-169.
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), pp. 301-318. From: <http://dx.doi.org/10.1080/0969594042000304609>
- Brown, G., Lake, R., & Matters, G. (2010). Queensland teachers' conceptions of assessment: the impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), pp. 210-220.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching & Teacher Education*, 7(1), pp. 1-8.
- Domenici, G., & Lucisano, P. (2011). Valutazione, conoscenza, processi decisionali. Decisione. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPs Journal)*, 3, pp. 147-167.
- Dwyer, C. A. (2007). *The future of assessment: shaping teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Finnegan, R. S. (2013). Linking teacher self-efficacy to teacher evaluations. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 6(1), pp. 18-25.
- Gelbal, S. & Kelecio lu, H. (2007). Teachers' proficiency perceptions of about the measurement and evaluation techniques and the problems they confront. *H. U. Journal of Education*, 33, pp. 135-145.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karsılaştıkları sorunlar [Teachers' perception of competency about assessment and evaluation methods and difficulties]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, pp. 135-145.
- Gencil, I. E., & Ozbasi, D (2013). Investigating prospective teachers' perceived levels of competence towards measurement and evaluation. *İkögretim Online*, 12(1), pp. 190-201.
- Gimenez, T. (1999). Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. *Linguagem & Ensino*, 2(2), pp. 129-143.
- Karaca, E. (2004). *Student teachers' perceptions of competencies on assessment and evaluation*. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Karp, G. G., & Wood, M. L. (2008). Pre-service teachers' perceptions about assessment and its Implications. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), pp. 327-346.

- Kitiashvili, A. (2014). Teachers' attitudes toward assessment of student learning and teacher assessment practices in general educational institutions: the case of Georgia. *Improving Schools*, 17(2), pp. 163-175. <http://dx.doi.org/10.1177/1365480214534543>
- Knowles, J. G. (1992) Models for understanding preservice and beginning teachers' biographies: illustrations from case studies. In I. Goodson (ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). London: Routledge.
- Joram, E., & Gabriele, A. (1998). Pre-service teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and teacher education*, 14(2), pp. 175-191.
- Levy-Vered, A. & Nasser-Abu Alhija, F. (2015). Modelling beginning teachers' assessment literacy: the contribution of training, self-efficacy, and conceptions of assessment. *Educational Research and Evaluation*, 21(5-6), pp. 378-406, DOI: 10.1080/13803611.2015.1117980
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago, IL: The University of Chicago.
- Lucisano, P. (2003). Validità e affidabilità delle pratiche valutative: a proposito del Progetto Pilota 2. *Cadmo*, 11(2), pp. 37-56.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2003). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Maden, S., & Durukan, E. (2009). Turkce dersi ogretmenlerinin olcme-degerlendirmeye iliskin algilari [Turkish language teachers' perception on assessment and evaluation]. *Milli Egitim*, 190, pp. 212-233.
- McDiamid, G. W. (1990). Challenging prospective teachers' beliefs during an early field experience: a quixotic understanding? *Journal of Teacher Education*, 41(3), pp. 12-20.
- Metin, M., & Özmen, H. (2010). Determination of science and technology teachers' in-service education (inset) needs on performance assessment. *Kastamonu Education Journal*, 18(3), pp. 819-838
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), pp. 317-328.
- Nuzzaci, A. (2016). Promoting and supporting the methodological skills of teachers and trainers for the successful of the teaching and the quality of the training - Scienza dell'insegnamento, formazione e competenze metodologiche degli insegnanti e dei formatori: dalla

- progettazione alla valutazione. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), pp. 17-36.
- Nuzzaci, A. (2018). Formazione degli insegnanti e 'pensiero pedagogico scientifico': un insegnamento orientato dai 'venti della ricerca' - Teacher training and 'scientific pedagogical thought': a teaching oriented by 'research winds'. *Formazione & Insegnamento*, 2. pISSN: 1973-4778 – eISSN: 2279-7505.
- Nuzzaci, A., Salerni, A., & Vaccarelli A. (in press). "The dark side" of the evaluation: the perception of evaluation and assessment in a university context. *Formazione & Insegnamento*, 3. pISSN: 1973-4778 – eISSN: 2279-7505.
- Ozan, C., & Kose, E. (2013). Adaptation of attitudes toward Educational Measurement Inventory (ATEMI) to Turkish. *E-International Journal of Educational Research*, 4(2), pp. 29-47.
- Plake, B.S. (1993) Teacher assessment literacy: teacher's competencies in the educational assessment of students. *Mid-Western Educational Researcher*, 6(2), pp. 21-7.
- Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: a teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46(4), pp. 265-273.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), pp. 472-482. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>
- Schafer, W. D. (1991). Essential assessment skills in professional education of teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), pp. 3-6.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), pp. 4-14.
- Stiggins, R. J. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72(3), pp. 534-539.
- Struyven, K., Dochy, P., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review', assessment & evaluation. *Higher Education*, 30(4), pp. 325-341.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), pp. 137-149. DOI: 10.1016/0742-051X(92)90004-M
- Yan, Z. (2014). Predicting teachers' intentions to implement school-based assessment using the theory of planned behaviour. *Educational Research and Evaluation*, 20(2), pp. 83-97.

III.22

Sviluppi recenti delle strategie per favorire la comprensione dei testi**State of the Art and Perspectives of Strategies for Developing Reading Comprehension****Emilio Lastrucci***Università della Basilicata***abstract**

Il contributo fornisce una rassegna critica di alcuni recenti sviluppi della ricerca e sperimentazione didattica nel settore della comprensione della lettura, evidenziando le ricadute in ambito glotto-didattico (nella prospettiva della *evidence-based education*) che i risultati più significativi conseguiti e già sufficientemente consolidati possono avere, contribuendo a sviluppare nuovi modelli e percorsi di apprendimento/insegnamento tanto della lingua materna quanto di lingue straniere, da sperimentare e via via corroborare e perfezionare. L'Autore presenta anche i piani di alcune ricerche internazionali o italiane attualmente in corso e alle quali partecipa (per lo più basate su analisi dei dati di tipo multilivello), le quali seguono l'impianto della promozione della lettura secondo il modello RC/RT, formulando alcune ipotesi sui vantaggi che i risultati da queste ottenuti potranno rivestire per gli sviluppi futuri sia di ulteriori indagini sia della prassi glotto-didattica.

The article offers a critical review of recent research aimed to develop more effective strategies for promoting reading comprehension, in the perspective of evidence-based education. The review is focused on some current research projects realised in Italian and international context in which the author is involved, based on the RC/RT model, in which meta-cognition plays a central role, suggesting the benefits of their findings for development of language teaching/learning (in mother tongue as in foreign language fields).

Parole chiave: Testo, lettura, comprensione, RC/RT, glotto-didattica.

Key-words: Text, reading, comprehension, RC/RT

Negli ultimi decenni la comprensione dei testi ha progressivamente acquisito centralità nella ricerca psico-pedagogica, nell'elaborazione delle politiche educative ed anche nel dibattito culturale più ampio, soprattutto in virtù della diffusione all'opinione pubblica dei risultati delle rilevazioni sistematiche nazionali (nel contesto italiano soprattutto le prove Invalsi) ed internazionali (dalla *survey* della I.E.A. *Reading Literacy Study*, avviata sul finire degli anni Ottanta, alle inchieste sull'*illettrismo* di iniziativa francese, alle indagini comparative OCSE-PISA, al PIRLS), ai cui preoccupanti risultati hanno fatto seguito sollecitazioni ricorrenti di istituzioni ed organismi nazionali e sovranazionali ad avviare campagne di sensibilizzazione, ricerche empiriche e sperimentazioni di prassi innovative volte a ridurre il numero, drammaticamente elevato (ed in alcune aree di accentuata deprivazione culturale e povertà educativa gradualmente crescente), dei "cattivi lettori" fra giovani e giovanissimi ed anche nella popolazione adulta, perfino con un grado abbastanza elevato di istruzione (Gough et al., 1996; Cain, & Oakhill, 2007). Varie indagini empiriche hanno infatti mostrato l'esistenza di una quota di popolazione che, malgrado un livello adeguato di sviluppo cognitivo generale e di padronanza del codice linguistico, presenta comunque difficoltà conclamate nella comprensione del testo (Bishop, & Snowling, 2004).

Per richiamare alcuni dati di sintesi molto indicativi dell'entità del problema nel nostro contesto nazionale, basti ricordare che gli studenti italiani al di sotto della soglia minima di padronanza definita da PISA (livello 2) risultano più del 40% negli Istituti Professionali e nei Centri di Formazione Professionale, oltre il 20% negli Istituti Tecnici e circa il 10% nei Licei (PISA, 2015).

Le sollecitazioni anzidette hanno incrementato l'esigenza di elaborare modelli interpretativi dei processi coinvolti nella lettura e nella comprensione sempre più avanzati e corroborati dall'evidenza scientifica e di sperimentare approcci didattici sempre più efficaci atti alla promozione e al potenziamento delle capacità di lettura.

La ricerca sui processi di comprensione si è andata sviluppando e sempre più raffinando su un fronte inter-, multi- e trans-disciplinare, vedendo implicate varie branche della linguistica, in particolare quella quantitativa e quella testuale, la lessicologia e lessicografia, la psico-linguistica, la socio-linguistica, varie neuro-scienze, la glotto-didattica, la pedagogia sperimentale, la docimologia, le quali hanno sollecitato anche la messa a punto di modelli matematici altamente complessi, in particolare quelli che si avvalgono del calcolo vettoriale.

La ricerca e la riflessione teorica in campo psico-linguistico hanno quale loro principale prodotto sistematico il modello della comprensione elaborato da Kintsch e Van Dijk, basato sull'assunto che la comprensione si basi sull'elaborazione, nel corso della lettura, di mappe mnemonico-cognitive, legate alla struttura gerarchica delle proposizioni, che conduce alla creazione nella mente del lettore di una *macrostruttura* del testo, costituita da *macro-proposizioni* basate sugli elementi topicali ed in parte ri-producenti informazioni di massima rilevanza esplicitate nel testo e in parte frutto di inferenze (Kintsch & Van Dijk, 1983).

L'esigenza di promuovere interventi didattici sistematici e a solido fondamento scientifico finalizzati al miglioramento della comprensione del testo a partire dallo stadio iniziale dell'itinerario formativo, a fronte del quadro emerso dalle rilevazioni poc'anzi richiamate e del generale processo di crescente rarefazione delle attività di lettura nell'universo comunicativo digitale, è apparsa improcrastinabile. La notevole eterogeneità della classi, che tende ulteriormente a crescere in ragione dell'inserimento degli alunni provenienti da famiglie immigrate e comunque da una quota sempre più elevata di alunni identificabili come BES, rende peraltro indispensabile disporre di strategie efficaci valide per tutti, ma che possano essere allo stesso tempo declinate sui diversificati pre-requisiti e stili cognitivi dei soggetti (Rose et al., 2013; Joseph, Seery, 2004; Alfassi et al., 2009; Pennington, Stenhoff, Gibson, & Ballou, 2012).

Sotto il profilo della messa a punto di modelli didattici *evi-*

dence-based, quelli che hanno fornito sinora riscontri di massima efficacia sono per lo più tutti improntati a promuovere lo sviluppo di *processi di ordine meta-cognitivo*, volti a rafforzare la consapevolezza delle strategie mnemonico-cognitive attivate nel comprendere i testi. Tali approcci sono mirati a sollecitare l'alunno a ragionare sul testo, esplicitando gli interrogativi più rilevanti da porre per soddisfare l'esigenza di afferrarne il significato e fra di essi quello che sinora è apparso più promettente è quello identificato dalla sigla RC/RT (*Reading Comprehension/Reciprocal Teaching*). Si tratta infatti di una strategia che ha rivelato notevole efficacia per tutti gli allievi, fornendo evidenze di valore indiscutibile, considerando che alcuni esperimenti hanno registrato *effect size* elevatissimi (ad es. Hattie, 2009: ES = 0,74) e che essa si è mostrata efficace anche per allievi con bisogni educativi speciali (cfr. Mitchell, 2014). La versione classica del RT (Palincsar, Brown, 1984) è nata per gli studenti a rischio di insuccesso (Rosenshine, & Meister, 1994). Essa prevede che gli studenti migliorino la loro comprensione attraverso quattro strategie fondamentali: facendo previsioni (*predicting*), generando domande (*questioning*), chiarendo il significato dei termini non conosciuti (*clarifying*), e producendo sintesi (*summarising*).

Il RT prevede che l'insegnante agisca da modello cognitivo, usando il ragionamento ad alta voce (*thinking-aloud*), così da portare alla luce le strategie adottate per comprendere un testo e condurre gli studenti a farle proprie (Baumann et al., 1993). Tramite il *modellamento*, egli mostra come si riflette (generando domande) su come le parole sono collegate tra loro (principio di coesione), sulle relazioni semantiche tra le frasi (principio di coerenza), su come le informazioni nuove si integrano con le conoscenze già possedute attraverso inferenze o predizioni. Il modellamento diminuisce progressivamente nel mentre che aumentano le competenze degli allievi (Mitchell, 2014). Inizialmente, quindi, l'insegnante modella l'intero processo, leggendo e mostrando ogni fase della strategia; successivamente, gli studenti lavorano in coppia e l'insegnante fornisce loro solo *feedback* essen-

ziali (Hattie, & Timperley, 2006) ($ES=0,73$). Attraverso il modellamento l'insegnante tende a mostrare e far interiorizzare il modo in cui si deve ragionare mentre si legge, ponendosi gli interrogativi fondamentali che caratterizzano una lettura riflessiva (di che cosa parlerà oltre? Ci sono parole difficili? Adesso possiamo dire di che cosa parla? Proviamo a sintetizzare...) e cercando di formulare ipotesi, calibrate sul livello cognitivo e linguistico dei bambini, che sono chiamati a intervenire e completare le sue suggestioni. Il metodo RT, dunque, stimola a pensare a voce alta, a rimanere cognitivamente attivi e a padroneggiare le attività che favoriscono la comprensione dei testi (Cajola et alii, 2017) In tal modo gli alunni sviluppano un atteggiamento riflessivo e acquisiscono consapevolezza di come convenga affrontare il testo e di quali operazioni interpretative compiere, fino ad automatizzare del tutto le loro strategie cognitive.

Il modello RC/RT affonda in parte le proprie radici teoriche in quello di Kintsch e van Dijk più sopra richiamato. Ad esso si ispirano esplicitamente, in particolare, Ashman e Conway (1997), i quali fondano le strategie sperimentate sullo sviluppo delle capacità di cogliere le informazioni principali del testo, organizzarle in modo da ridurre la complessità ed integrarle nella struttura delle conoscenze già acquisite. Altri Autori, come Broek (1994), hanno approfondito l'analisi dei processi inferenziali e l'elaborazione di strategie didattiche volte a rinforzarli negli alunni. L'approccio RC/RT si fonda inoltre sul presupposto che il confronto fra le proprie strategie di comprensione e quelle dei pari costituisca un approccio meta-cognitivo che aiuta significativamente a migliorare le capacità di comprensione (Arnoutseet al., 1998; Palincsar, & Brown, 1984), oltre che i risultati dell'apprendimento in generale (Anderman, Anderman, 1999).

Nel contesto italiano la strategia RC/RT è stata fatta propria dalla SAPIE (Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informata da Evidenza), fondata da Antonio Calvani, la quale ha sinora su questo fronte condotto alcune indagini e promosso iniziative di diffusione del metodo nelle scuole della penisola, in talune situa-

zioni in cooperazione con l'As.Pe.I. (Associazione Pedagogica Italiana), di cui chi scrive è attualmente Presidente nazionale. La SA-PIE è anche promotrice di una vasta e articolata indagine, attualmente in corso, atta a sperimentare la RC/RT nel nostro Paese ed alla quale partecipano dodici università italiane (Roma Tre, Firenze, Cagliari, Torino, Basilicata, Calabria, Salerno, Parma, Modena e Reggio Emilia, Palermo, Messina, Napoli Due).

Un altro approccio ideato e sperimentato nel contesto nazionale francese ed attualmente testato anche in altri contesti nazionali attraverso un progetto Erasmus, alla cui équipe scientifica partecipa lo scrivente, è rappresentato dal metodo ROLL. L'elaborazione di questo metodo, che peraltro si ispira parzialmente, benché non esplicitamente, ad alcune evidenze da cui genera anche l'approccio RC/RT, trova origine nell'esigenza di applicare strategie consolidate ed uniformi per incrementare le capacità di comprensione in varie fasce di età e scolarità, compresa la popolazione adulta. Il metodo ROLL si avvale di una «macchina per leggere», utilizzata autonomamente dall'alunno ma controllata dall'insegnante, attraverso la quale, dapprima, un attore professionista legge al discente con dizione perfetta e lentamente brani tratti da varie tipologie di testo e successivamente questi è sottoposto a prove di comprensione, al fine di diagnosticare le difficoltà specifiche (ad esempio di competenza lessicale oppure inferenziale) ed indicare all'insegnante su quali aspetti particolari della comprensione lavorare, formando gruppi di alunni che manifestano le medesime difficoltà.

Tale metodo rappresenta lo strumento fondamentale nell'attuazione del progetto «Prevenir l'illettrisme», promosso dal ministero dell'educazione francese sulla scorta dalla constatazione che in alcune province francesi nell'ultimo decennio sono cresciuti i tassi di analfabetismo di ritorno nella popolazione adulta e l'analisi degli andamenti degli studenti nelle prove OCSE-PISA fra il 2009 ed il 2015 descrive una netta flessione nella capacità di comprensione dei testi. Il progetto, anch'esso attualmente in corso, prevede la collaborazione fra l'*Académie* della regione dell'Haute de France

(Piccardia), l'Université Descartes di Parigi, l'Università della Basilicata, una rete di scuole ed alcune istituzioni accademiche e ministeriali italiane, turche e rumene (in particolare centri di alfabetizzazione degli adulti e degli immigrati).

Riferimenti bibliografici

- Aarnoutse, C. A., Van den Bos, K. P., & Brand-Gruwel, S. (1998). Effects of listening comprehension training on listening and reading. *The Journal of Special Education, 32*(2), 115-126.
- Alfassi, M., Weiss, I., & Lifshitz, H. (2009). The efficacy of reciprocal teaching in fostering the reading literacy of students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 24*(3), pp. 291-305.
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 24*(1), pp. 21-37.
- Ashman, A. F., & Conway, R. N. (1997). *An introduction to cognitive education: Theory and applications*. Psychology Press.
- Baumann, J.F., Jones, L.A., & Seifert-Kessell, N. (1993). Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *The Reading Teacher, 47*, pp. 184-193.
- Benveniste E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Benvenuto G., Lastrucci E., Salerni A. (1995). *Leggere per capire*. Roma: Anicia.
- Bishop, D. V., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological bulletin, 130*(6), 858.
- Calvani, A. (1986). Modelli cognitivisti e comprensione del testo. Quali implicazioni educative? *La ricerca, 15*(1986), pp. 1-13.
- Cardarello, R., & Contini, A. (2012). *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*. Reggio Emilia: Junior.
- Computer-supported intentional learning environments. *Journal of educational computing research, 5*(1), pp. 51-68.
- Deti, E. (1987). *Il piacere di leggere*. Firenze: La nuova Italia.

- Gough, P. B., Hoover, W. A., Peterson, C. L., Cornoldi, C., & Oakhill, J. (1996). Some observations on a simple view of reading. *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*, pp. 1-13.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), pp. 81-112.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of learning disabilities*, 20(4), pp. 196-205.
- Illeris, K. (2012). Learning and cognition. *Journal of Innovation and Business Best Practices*, pp. 18-27.
- Johnson-Glenberg, M. C. (2000). Training reading comprehension in adequate decoders/poor comprehenders: Verbal versus visual strategies. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), p. 772.
- Johnson-Glenberg, M. C. (2005). Web-based training of metacognitive strategies for text comprehension: Focus on poor comprehenders. *Reading and Writing*, 18(7-9), pp. 755-786.
- Joseph, L. M., & Seery, M. E. (2004). Where is the phonics? A review of the literature on the use of phonetic analysis with students with mental retardation. *Remedial and Special*.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lastrucci E. (1995). Che cosa significa comprendere un testo. In Benvenuto G., Lastrucci E., Salerno A., *Leggere per capire*, Anicia.
- Lastrucci E. (2018), *Proposta di una griglia per l'analisi di un testo e di una tassonomia delle tipologie di testo per la preparazione di prove di comprensione della lettura*, in *Qualeducazione*, vol. XXXVI (n. 91).
- Lucangeli, D., Galderisi, D., & Cornoldi, C. (1995). Specific and general transfer effects following metamemory training. *Learning Disabilities Research & Practice*.
- Lucisano P. (ed.) (1994). *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo*. Napoli: Tecnodid.
- Lucisano P. (1989). *Lettura e comprensione*. Torino: Loescher.
- Lucisano P. (1992). *Misurare le parole*. Roma: Kepos.
- Lumbelli L. (1989). *Fenomenologia dello scrivere chiaro*. Roma: Editori Riuniti.
- Mannes, S., & Kintsch, W. (1987). Knowledge organisation and text

- organisation. *Cognition and Instruction*, 4, pp. 91-115.
- McNamara D.S., Kendeou P. (2011). Translating advances in reading comprehension research to educational practice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), pp. 33-46.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Moretti, G. (1993). *Il piacere della lettura: seduzione e comprensione del testo nella scuola dell'obbligo*. Roma: Anicia.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Introduction to comprehension development. *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*, 3-40.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), pp. 117-175.
- Pennington, R. C., Stenhoff, D. M., Gibson, J., & Ballou, K. (2012). Using simultaneous prompting to teach computer-based story writing to a student with autism. *Education and Treatment of Children*, 35(3), pp. 389-406.
- Pisa (2015). Draft Science Framework. *2014-07-17*. [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft PISA 2015 Science Framework. pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Science%20Framework.pdf).
- Rodari, G. (1964). Nove modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura. *Il giornale dei genitori*, 10, pp. 78-79.
- Rose, D. H., Gravel, J. W., & Gordon, D. T. (2013). Universal design for learning. *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set*.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of educational research*, 64(4), pp. 479-530.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., McLean, R. S., Swallow, J., & Woodruff, E. (1989). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539-588). San Diego, CA: Academic Press.
- Van Dijk W., Kintsch T. A. (1983). *Strategies of Discours Comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Dijk W., Kintsch T. A. (1985). *Testo e contesto*. Bologna: Il Mulino.
- Van Dijk, T. A. (Ed.) (2007). *Discourse Studies*, 5 vols. Sage Benchmarks in Discourse Studies. London: Sage.
- Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Context. A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sezione 3

- Werlich E. (1982). *A text grammar of English, Heidelberg*. Quelle & Meyer, 1976, 2° ediz.
- Yuill, N., & Joscelyne, T. (1988). Effect of organizational cues and strategies on good and poor comprehenders' story understanding. *Journal of educational Psychology*, 80(2), 152.
- Yuill, N., Oakhill, J., & Parkin, A. (1989). Working memory, comprehension ability and the resolution of text anomaly. *British journal of psychology*, 80 (3), pp. 351-361.

III.23

Sintesi di ricerca sull'efficacia della valutazione formativa. quali evidenze, quale affidabilità?**Research syntheses on the efficacy of formative evaluation.****which evidence, which reliability?****Marta Pellegrini***Università degli Studi di Firenze***abstract**

Negli ultimi anni nella scena educativa italiana è cresciuto l'interesse verso la prospettiva di ricerca dell'Evidence-Based Education (EBE) che mira a capitalizzare le conoscenze sull'efficacia della didattica e a fornire informazioni pratiche alla scuola. Contestualmente, si è diffuso l'impiego di metodi di sintesi di ricerca (es. meta-analisi) che hanno l'obiettivo di integrare i risultati di più studi empirici sullo stesso argomento allo scopo di fornire evidenze utili per il decision making educativo.

Il presente lavoro analizza le quattro più recenti meta-analisi sull'efficacia della valutazione formativa con l'obiettivo di valutare, oltre al grado di efficacia di questa strategia, il livello di affidabilità dei risultati sintetizzati. I criteri per condurre questa analisi derivano da lavori internazionali (come Cheung & Slavin, 2016; de Boer et al., 2014) che hanno valutato quanto alcuni aspetti metodologici influiscano sul valore di effetto sintetizzato (effect size) e sull'affidabilità del metodo di ricerca stesso. È inoltre discusso il livello di efficacia della valutazione formativa sulla base della meta-analisi con più alta qualità metodologica fra quelle analizzate.

Recently the interest in the Evidence-Based Education (EBE) is grown in the Italian educational field. It aims at combining the knowledge on the efficacy of instructional methods and giving this information to schools. At the same time the use of review methods (e.g. meta-analysis) has been widespread. The purpose of these methods is to combine results of primary studies about the same topic and make evidence of effectiveness available for decision making in education.

This work analyzes the four most recent meta-analyses on the efficacy of formative evaluation with the purpose to evaluate the level of the effectiveness of this method and the level of reliability of the evidence. The criteria to conduct this analysis are based on international works (Cheung & Slavin, 2016; de Boer et al., 2014) that studied how methodological features affect effect sizes. In conclusion, the paper discusses the level of efficacy of formative evaluation based on the meta-analysis with the highest methodological quality among those analyzed.

Parole chiave: Sintesi di ricerca; meta-analisi; valutazione formativa; evidenze di efficacia; qualità metodologica.

Keywords: research synthesis; meta-analysis; formative evaluation; evidence of effectiveness; methodological quality.

1. Introduzione

I metodi di sintesi sono tecniche per integrare i risultati di diversi studi primari pubblicati su un certo argomento (Lipsey & Wilson, 2001). Le meta-analisi (Glass, 1976), in particolare, integrano studi di natura quantitativa sintetizzando a partire dai risultati degli studi primari un indice di effect size (ES, ampiezza d'effetto).

In Italia, come a livello internazionale, si registra un crescente interesse verso l'EBE (Giovannini, 2014; Trinchero, 2013; Vivanet, 2014) e in particolare verso i metodi di sintesi (Calvani, 2012; Di Nuovo, 1995) proprio per il loro potenziale di risolvere uno dei problemi cruciali per la ricerca didattica, ovvero quello di rendere cumulabili i risultati della ricerca (Zanniello, 2018).

Se da una parte le meta-analisi possono aiutare ad assumere decisioni didattiche più responsabili, bisogna tuttavia considerare che le sintesi di ricerca non sempre seguono criteri di elevata affidabilità; occorre dunque sottoporre i risultati di sintesi ad adeguati controlli metodologici. Partendo da questo assunto, il presente contributo ha lo scopo di valutare la qualità metodologica delle più recenti meta-analisi sull'efficacia della valutazione formativa fornendo da una parte indicazioni sul livello di affidabilità delle evidenze sintetizzate, dall'altra informazioni riguardo all'efficacia della valutazione formativa.

2. Criteri di analisi

I criteri utilizzati in questo contributo per l'analisi della qualità metodologica delle meta-analisi si basano su ricerche internazionali che hanno valutato quanto fattori metodologici influiscano sul valore di ES. I criteri di analisi sono: (a) coerenza fra la definizione dell'oggetto di studio della sintesi e l'oggetto valutato negli studi primari; (b) inclusione di soli studi sperimentali; (c) am-

piezza del campione consistente; (d) misure dell'apprendimento indipendenti¹.

1. il primo fattore concerne l'integrazione di studi che indagano costrutti differenti, fra loro non comparabili (Lipsey & Wilson, 2001). Nella letteratura sulle sintesi di ricerca, per riferirsi a questa problematica si utilizza l'espressione "mixing apples and oranges" che sta a indicare, per l'appunto, la "mescolanza" di diversi oggetti di studio. La mescolanza potrebbe costituire una minaccia alla validità interna della sintesi, poiché integrando studi su oggetti differenti, non potremo sapere se il valore di effetto misurato si riferisce all'uno o all'altro oggetto di studio (Pellegrini & Vivanet, 2018). Per soddisfare questo criterio le meta-analisi devono definire la valutazione formativa in modo coerente con la strategia valutata nello studio primario.
2. il secondo fattore riguarda il disegno di ricerca, la cui scelta, come sappiamo, dipende dalla natura della domanda. A ogni domanda di ricerca corrisponde, infatti, un disegno di ricerca per rispondere in modo accurato ed esaustivo (Cooper, 2017). Nel caso che si sta presentando si vuole conoscere l'effetto della valutazione formativa (variabile indipendente) sui risultati di apprendimento (variabile dipendente). Per soddisfare questo criterio le meta-analisi devono includere solo studi di natura sperimentale, Randomized Control Trail e studi quasi-sperimentali, che consentono di intervenire in una situazione controllata.
3. il terzo fattore riguarda l'ampiezza del campione, cioè il numero di partecipanti coinvolti nello studio. Alcune ricerche internazionali di carattere metodologico hanno rilevato che

1 Per maggiori informazioni circa gli studi metodologici alla base dei criteri di analisi consultare: Cheung e Slavin (2016); de Boer et al. (2014); Inns et al. (2018); Pellegrini et al. (2018); Slavin e Madden (2011); Torgerson (2007).

all'aumentare dell'ampiezza del campione il valore di ES tende a diminuire (Cheung & Slavin, 2016; Inns, Pellegrini, Lake & Slavin, 2018). Per soddisfare questo terzo criterio le meta-analisi devono includere studi con un campione consistente (superiore a 60 studenti²).

4. il quarto fattore riguarda le misure di apprendimento utilizzate negli studi. Alcune ricerche (de Boer et al., 2014; Pellegrini, Inns, Lake & Slavin, 2017; Slavin & Madden, 2011) hanno dimostrato che misure allineate nel contenuto e nella forma con l'intervento attuato nel gruppo sperimentale portano alla sovrastima del valore di ES. Questo è dovuto al fatto che il gruppo sperimentale, conoscendo la forma o il contenuto del test, sia favorito nella sua risoluzione. Per soddisfare questo criterio le meta-analisi devono includere solo misure indipendenti.

Il campione di meta-analisi considerato ha valutato l'efficacia della valutazione formativa sui risultati di apprendimento di studenti della scuola primaria e/o della scuola secondaria. La ricerca delle meta-analisi di interesse è avvenuta mediante l'impiego di motori di ricerca come Google Scholar e database come ERIC. Sono state considerate tutte le meta-analisi a partire dal 2008 escludendo altre tipologie di revisione sistematica come quelle condotte attraverso l'integrazione di studi quantitativi e qualitativi. Le meta-analisi considerate hanno conferito, inoltre, alla strategia della valutazione formativa il medesimo significato che può essere sintetizzato come: «Interventions with a process dedicated to both gathering and using assessment information about what and how students are learning to facilitate student learning» (Klute et al., 2017, p. A-5).

La Tab.1 riporta per ciascuna sintesi gli autori e l'anno, il tipo

- 2 Per maggiori informazioni circa il numero 60 come valore di divisione fra un campione piccolo (< 60) e consistente (> 60) consultare gli studi di Cheung e Slavin (2016), Inns et al. (2018).

di meta-analisi (semplice o di secondo ordine³), il numero degli studi incluso e il valore di ES globale. Gli ES delle tre sintesi sono valori fra loro differenti, in particolare la meta-analisi di Hattie (2009) ha sintetizzato un ES pari a più di tre volte il valore di effetto delle meta-analisi di Kingston e Nash (2011) e di Klute et al. (2017). Nella Tab. 1 è inoltre riportato il numero di citazioni su Google Scholar di ciascuna sintesi. Tale indice è di interesse poiché indica il grado di diffusione delle tre sintesi anche se, come vedremo, non può essere assunto come indice di qualità metodologica del contributo citato.

Identificativo	Metodo	n. studi	ES globale	n. citazioni
Hattie (2009)	Meta-analisi di secondo ordine	2 meta-analisi 30 studi	+0.90	10239
Kingston & Nash (2011)	Meta-analisi	13 studi	+0.20	273
Klute et al. (2017)	Meta-analisi	23 studi	+0.26	4

Tab.1: Meta-analisi sotto analisi

3. Qualità metodologica e efficacia della valutazione formativa

La qualità metodologica di ciascuna meta-analisi è stata valutata attraverso i criteri di analisi sopra descritti, di seguito si presentano brevemente i risultati.

Dall'analisi della meta-analisi di Hattie (2009) emerge che vi

- 3 Le meta-analisi di secondo ordine sono metodi volti a integrare i risultati di meta-analisi piuttosto che i risultati di studi primari (Pellegrini & Vivianet, 2018).

è coerenza fra la definizione di valutazione formativa data nella meta-analisi e le strategie adottate negli studi primari. Gli altri criteri di qualità non sono invece soddisfatti, Hattie (2009) non include solo studi sperimentali ma anche disegni presperimentali. Molti studi (17 su 21 in una delle due meta-analisi), inoltre, utilizzano campioni costituiti da pochi studenti o misure non indipendenti.

È opportuno notare che l'ES globale sintetizzato da Hattie nell'edizione del 2009 per la valutazione formativa è di +0.90 facendo posizionare tale strategia al terzo posto nella classifica delle strategie più efficaci per l'apprendimento; nell'edizione del 2017 l'ES globale è quasi dimezzato ($ES = +0.48$) e la valutazione formativa si sposta alla posizione 87 della classifica⁴.

La seconda meta-analisi di Kingston e Nash (2011) rispetta i primi due criteri di qualità, mentre rispetto agli altri due criteri, 3 studi su 13 hanno un campione esiguo e la maggior parte degli studi utilizza misure non indipendenti. La meta-analisi ha pertanto un buon livello di qualità, pur non soddisfacendo pienamente i criteri.

La sintesi di Klute et al. (2017) soddisfa in larga parte i canoni di qualità – ad eccezione di pochi studi che impiegano misure non indipendenti o un campione esiguo – e può essere considerata, sulla base dei criteri presi come riferimento, la meta-analisi con più alto grado di affidabilità sull'efficacia della valutazione formativa fra quelle analizzate.

Prendendo come riferimento la sintesi di Klute et al. (2017), la valutazione formativa ha un buon livello di efficacia nella

4 I valori di ES che emergono dal contributo di Hattie (2009) sono oggetto di un dibattito critico nella comunità scientifica internazionale (Bergeron & Rivard, 2017; Slavin, 2018). In particolari alcuni fattori presenti negli studi di Hattie condizionano negativamente la qualità metodologica della sintesi e portano alla sovrastima dei valori di ES (per maggiori informazioni consultare Slavin, 2018).

scuola primaria; gli autori sintetizzano un ES globale di +0.26.

Dall'analisi dei moderatori⁵ della sintesi si possono ricavare informazioni più dettagliate sull'efficacia della valutazione formativa nelle sue diverse forme e in diverse discipline. In relazione alle discipline, la valutazione formativa risulta più efficace per la matematica (ES = +0.36) rispetto alla lettura o alla scrittura (ES = +0.22; +0.21). Per quanto riguarda le diverse modalità, la valutazione formativa gestita da una figura adulta è in media più efficace (ES = +0.29) rispetto a una valutazione diretta dallo studente (ES = +0.20), come forme di *self-evaluation* o *peer-evaluation*. Nello specifico emergono forti differenze di efficacia dei due tipi di valutazione nelle singole discipline; in matematica la valutazione gestita dagli studenti è più efficace (ES = +0.45) rispetto a quella gestita dall'insegnante (ES = +0.30), mentre per la lettura la valutazione gestita dagli studenti non è funzionale all'apprendimento (ES = -0.15) mentre quella diretta dall'insegnante ha un buon livello di efficacia (ES = +0.41).

4. Conclusioni

Il contributo, ha inteso valutare l'affidabilità delle sintesi pubblicate sulla valutazione formativa, per considerare poi che cosa emerge sull'efficacia della valutazione formativa dalle ricerche disponibili che danno migliori garanzie di qualità metodologica. Sono stati selezionati tre lavori recenti; fra questi si rileva un buon livello di qualità metodologica per la sintesi di Kingston e Nash (2011) e un elevato grado di qualità per la sintesi di Klute et al. (2017).

Dal contributo di Klute et al. (2017) emerge che la valutazione formativa consegue un significativo livello di efficacia, anche se non è confermato l'alto valore di ES attribuito da Hattie

5 L'analisi dei moderatori è utilizzata in una meta-analisi per valutare quanto la variabilità fra i valori di ES degli studi primari possa essere spiegata da altre variabili cosiddette "moderatrici dell'effetto" (Pellegrini & Vivianet, 2018).

(2009). In particolare, emerge che il valore è più alto per la matematica rispetto alla lettura e alla scrittura ed è in genere più efficace se gestita da un docente; solo in matematica forme di valutazione gestite dagli studenti risultano di pari efficacia rispetto alla valutazione diretta dall'insegnante.

La sintesi di Klute et al. rinforza pertanto l'importanza che assume questa particolare azione didattica, già messa in evidenza dai modelli tradizionali di Instructional Design e da ricerche sperimentali degli anni precedenti.

Riferimenti bibliografici

- Bergeron, P. J., & Rivard, L. (2017). How to Engage in Pseudoscience With Real Data: A Criticism of John Hattie's Arguments in Visible Learning From the Perspective of a Statistician. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), pp. 237-246.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Cheung, A., & Slavin, R. (2016). How methodological features affect effect sizes in education. *Educational Researcher*, 45(5), pp. 283-292. <https://doi.org/10.3102/0013189X16656615>
- Cooper, H. (2017). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- de Boer, H., Donker, A., & van der Werf, M. (2014). Effects of the attributes of educational interventions on students' academic performance: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 84(4), pp. 509-545.
- Di Nuovo, S. (1995). *La meta-analisi: fondamenti teorici e applicazioni nella ricerca psicologica*. Roma: Borla.
- Giovannini, M. L. (2014). Il dibattito su valutazione ed evidenze: per un processo valutativo credibile e trasparente. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), pp. 101-126.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London-New York: Routledge.
- Inns, A., Pellegrini, M., Lake, C., & Slavin, R. E. (2018). *Do small studies add up in the What Works Clearinghouse?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, San Francisco.

- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta analysis and a call for research. *Educational measurement: Issues and practice*, 30(4), pp. 28-37.
- Klute, M., Apthorp, H., Harlacher, J., & Reale, M. (2017). *Formative assessment and elementary school student academic achievement: A review of the evidence* (REL 2017–259). Washington, DC, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Central.
- Lipsey, M., & Wilson, D. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci.
- Pellegrini, M., Inns, A., Lake, C., & Slavin, R. E. (2018). *Effects of types of measures on What Works Clearinghouse outcomes*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, San Francisco.
- Slavin, R.E. (2018). *John Hattie is wrong*. *Robert Slavin's Blog*. <https://robertslavinsblog.wordpress.com/2018/06/21/john-hattie-is-wrong/> (ver. 26.11.2018).
- Slavin, R., & Madden, N. A. (2011). Measures inherent to treatments in program effectiveness reviews. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(4), pp. 370-380.
- Torgerson, C. J. (2007). The quality of systematic reviews of effectiveness in literacy learning in English: a 'tertiary' review. *Journal of Research in Reading*, 30(3), pp. 287-315.
- Trincherò, R. (2013). Evidence Based Education. Per un uso consapevole dell'evidenza empirica in educazione. *Pedagogia e vita*, 71, pp. 40-56.
- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'evidence based education*. Roma: Carocci Faber.
- Zanniello, G. (2018). Condizioni per l'incidenza della ricerca didattica nel miglioramento della scuola. In A. Marzano, R. Tammaro (eds.), *Azioni formative e processi valutativi. Scritti in onore di Achille Maria Notti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

III.24

**Soft skills self-evaluation questionnaire (3sq),
caratteristiche e proprietà psichometriche**
**Soft skills self-evaluation questionnaire (3sq),
characteristics and psychometric properties**

Pietro Lucisano, Emiliane Rubat du Mérac*Sapienza, Università di Roma***abstract**

La ricerca condotta nel 2017-2018 è stata indirizzata alla validazione di uno strumento di autovalutazione di abilità. Il questionario Soft Skills Self-evaluation Questionnaire (3SQ) è stato validato con un campione di convenienza di 1216 studenti di quarto e quinto anno di scuola secondaria di secondo grado che partecipavano ai Saloni CAMPUS in 13 città italiane.

La validazione è stata realizzata attraverso la misurazione della validità di contenuto e di costrutto, l'affidabilità, la coerenza interna e l'analisi fattoriale confermativa.

Una struttura di 10 scale monofattoriali (Fiducia, Apertura, Collaborazione, Leadership, Empatia, Impegno, Autonomia, Curiosità, Problem solving e Resilienza) è stata identificata con l'analisi fattoriale esplorativa e il modello è stato convalidato attraverso l'analisi fattoriale confermativa che ha ottenuto buoni indici di bontà di adattamento.

The aim of the research conducted in 2017-2018 was to analyze the psychometric properties of a measurement tool for self-assessment of skills. The Soft Skills Self-evaluation Questionnaire (3SQ) was validated with a convenience sample of 1216 students enrolled in upper-secondary schools (11th and 12th grades) in 13 Italian cities.

The validity of the instruments was examined through construct and content validity, reliability, internal consistency and confirmatory factor analysis.

The scales were identified as mono-factorial (Trust, Openness, Collaboration, Leadership, Empathy, Commitment, Autono-

my, Curiosity, Problem solving and Resilience) and the 10-factor model showed a good fit to the data.

Parole chiave: Soft skill, abilità, Soft Skills Self-evaluation Questionnaire 3SQ, scuola secondaria di secondo grado, validazione, analisi fattoriale confermativa.

Keywords: Soft Skill, Ability, Soft Skills Self-evaluation Questionnaire 3SQ, Upper-secondary Education, Validity, Confirmatory Factor Analysis.

1. Contesto

La nostra ricerca ha come obiettivo la costruzione e la taratura di uno strumento in grado di misurare la autopercezione di alcune soft skill. Il tema è di grande attualità dato che, soprattutto a livello politico, su questo argomento è stata posta una notevole attenzione dalla quale derivano una raccomandazione del Consiglio e Parlamento europeo (Eurydice, 2002), una selezione e descrizione di competenze (Rychen & Hersch-Salganik, 2003; DeSeCo, 2005), una definizione del concetto di life skill (UNESCO, 2002), l'individuazione di indicatori e parametri di riferimento (Commissione europea, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008) e ha portato a dichiarazioni politiche tratte dalle relazioni annuali di monitoraggio della Commissione (Education Council and European Commission, 2004, 2006, 2008).

Spesso le soft skill vengono descritte come competenze ed è nostro compito, dunque, cominciare col cercare di far luce sulla definizione di tale concetto e sulle distinzioni fatte tra le nozioni di competenza e abilità (skill). Nel 1997, il simposio del Consiglio Europeo proponeva che le competenze dovessero essere considerate come “strutture mentali interne nel senso di capacità [abilities], disposizioni o risorse incorporate nell'individuo”, espresse nell'interazione con un “compito o richiesta specifica del mondo reale”. Più tardi, Rychen e Salganik (2003) hanno descritto le strutture interne di una competenza come le dimensioni di “conoscenza, abilità cognitive, abilità pratiche, attitudini, emozioni, valori, etica e motivazione” (p. 44). Le parole competenza e abilità sono state definite in modo diverso dalla letteratura in campo educativo, “competenza indica la capacità di applicare conoscenze, know-how e abilità a una situazione stabile/ricorrente o mutevole. Due elementi sono cruciali: applicare ciò che si sa e ciò che si può fare a uno specifico compito o problema, ed essere in grado di trasferire questa capacità tra diverse situazioni” (Chisholm, 2005, p. 1). La skill era descritta come “la capacità di eseguire complessi atti motori e/o cognitivi

con facilità e precisione e un'adattabilità alle condizioni mutevoli, mentre il termine competenza indicava un complesso sistema d'azione che comprendeva capacità cognitive, atteggiamenti e altre componenti non cognitivi” (Rychen, 2004, p. 21-22). In un articolo del 2004, Tiana sosteneva che “il concetto di competenza dovrebbe essere considerato più ampio, più generale e come un livello superiore di cognizione e complessità rispetto all'abilità concettuale” (p. 73).

Per la nostra ricerca ci sembra particolarmente utile il riferimento alla distinzione che la Nussbaum (1987) fa tra “basic”, “internal” e “combined capabilities” (59-76). Nel contesto scuola, gli stati interni possono essere considerati come “capacità di agire efficacemente sulla base di un complesso di conoscenze, abilità e abitudini di pensiero” (Baldacci, 2014, p. 62) e ciò che abbiamo cercato di misurare con lo strumento 3SQ è proprio la percezione che gli studenti hanno di alcuni dei loro propri stati interni, mentre misurare le loro capacità combinate avrebbe richiesto necessariamente un esperimento che possa mettere gli soggetti in condizioni di utilizzare concretamente alcune loro abilità

2. Descrizione del soft skills self-evaluation questionnaire 3sq

La ricerca è stata condotta durante l'anno accademico 2017-2018 con l'obiettivo di validare il 3SQ, strumento di autovalutazione di soft skill destinato agli studenti di scuola secondaria.

Per la costruzione degli item si è fatto riferimento al documento dell'Unione Europea pubblicato nel 2011, che offre una classificazione basata sulla distinzione tra soft e hard skill. Le soft skill sono caratterizzate da un alto livello di trasferibilità e rimangono utili nel caso di un passaggio, trasversale o verticale, da un impiego all'altro. In tale documento, sono descritte 22 soft skill collocate in cinque diversi gruppi. Operazionalizzare le 22 abilità è risultato problematico in quanto alcune descrizioni, in parte, si

sovrappongono e riguardano caratteristiche del soggetto che difficilmente si possono scomporre in dimensioni diverse.

La scelta delle dimensioni e degli item è stata frutto di costanti confronti e riflessioni di gruppo con i colleghi del CL, di somministrazioni di prova agli studenti del Corso di Studio (L19) e di riformulazioni o cancellazioni di item. L'obiettivo era formulare affermazioni che si prestassero a distinguere i costrutti individuati da utilizzare in un questionario di tipo Likert a 5 passi (da 1 = "Quasi mai o mai vero" a 5 = "Quasi sempre o sempre vero").

La prima versione dello strumento è stata utilizzata per il tryout, svolto presso 646 studenti iscritti in scuola secondaria di secondo grado nell'anno 2016-2017, e prevedeva 12 dimensioni e 81 item.

I risultati delle analisi fattoriali esplorative hanno portato a rinunciare a due dimensioni (Pianificazione/Organizzazione e Coscienza di sé), in quanto gli item contenuti in esse correlavano eccessivamente con altri fattori ($r > 0,30$) e interferivano con la costruzione di scale monofattoriali. e, per le stesse ragioni, gli item sono stati ridotti da 81 a 41. Le dimensioni individuate sono composte da scale di quattro item, tranne la dimensione di Leadership che è tratta da precedenti studi ed è composta da cinque item (du Mérac, 2013; 2014; 2015). I dieci fattori hanno mostrato una buona consistenza interna che è stata confermata dal processo di validazione dello strumento.

3. Dimensioni dello strumento validato

Le dimensioni individuate dal 3SQ si possono raggruppare in quattro delle cinque categorie di soft skill individuate dal documento dell'Unione Europea (2011):

- Fiducia in sé stesso, Curiosità (desiderio di saperne di più, ricerca attiva di nuove informazioni) e Resilienza (capacità di resistere e mantenersi positivo in condizioni di difficoltà) si

collocano nelle skill di efficacia personale. “Queste skill – spiega Pellerey (2017) – riflettono alcuni aspetti della maturità di un individuo rispetto a se stesso, agli altri e al suo lavoro. Sono legate alla capacità di una persona di continuare a essere performante anche sotto pressione o in condizione ambientali difficili” (p. 19);

- Apertura nei confronti di punti di vista ed esperienze diverse, Collaborazione (capacità di collaborare con gli altri in modo costruttivo) e Empatia (capacità di comprendere i pensieri e sentimenti degli altri) sono dimensioni relative alle skill relazionali e di servizio, che “permettono alle persone di comprendere i bisogni degli altri e di cooperare con loro” (*ibidem*);
- Leadership (capacità di guidare gli altri) riguarda skill relative a impatto e influenza e “riflettono la capacità di un individuo di influenzare gli altri” (*ibidem*); e infine,
- Impegno (capacità di portare a termine bene le cose che si sono scelte di fare), Autonomia (capacità di pensare e decidere da solo/a) e Problem solving (capacità di trovare soluzioni di fronte ai problemi che si incontrano) sono dimensioni contenute nelle skill orientate alla realizzazione, relative alla “propensione all’azione, una propensione diretta più alla realizzazione di attività che all’impatto su altre persone” (*ibidem*).

Le skill cognitive, relative ai pensieri analitici e concettuali, non sono state contemplate dalla nostra ricerca, in quanto consideriamo più ragionevole che siano misurate durante le attività scolastiche, che offrono occasioni di utilizzo di questi approcci cognitivi. Inoltre, la misura di tali skill richiedono strumenti del tutto diversi dalle prove di atteggiamento.

4. Metodo

Il questionario è stato validato con un campione di convenienza di 1216 studenti di quarto e quinto anno di scuola secondaria di secondo grado che partecipavano ai Saloni dello studente CAMPUS

in 13 città italiane, dei quali il 34,2% maschi e il 65,8% femmine. Gli studenti hanno risposto al questionario in modalità informatica. Il questionario era inserito all'interno di una ricerca più ampia che dal 2014 svolge un monitoraggio sui valori e sugli atteggiamenti dei giovani (Lucisano & du Méric, 2015; 2016) e che comportava la risposta ad altri strumenti: ECPQ II (du Méric & Alves Pinto, 2016; du Méric, 2017), Questionario sul Futuro, Questionario sulla visione del mondo e questionario di background. L'età media del gruppo totale è risultata di poco inferiore ai 19 anni (DS = 1,04), quella del gruppo dei maschi pari a 18,9 (DS = 1,10), quella delle femmine pari a 18,8 (DS = 1,01). Il 28,6% dei soggetti proviene da regioni del Nord Italia (Torino: 41,4%; Monza: 21,9%; Vicenza: 5,4%; Milano: 31,2%), il 29,2% dal Centro (Pescara: 16,2%; Roma: 50,9%; Firenze: 32,9%) e il 42,1% dal Sud (Reggio Calabria: 15,5%; Bari: 14,5%; Catania: 39,4%; Pesaro: 10%; Napoli: 11,8%; Palermo: 8,8%).

Le proprietà psicometriche del 3SQ sono state esaminate attraverso due diverse strategie: l'analisi fattoriale esplorativa e confermativa, che ha verificato la validità interna dello strumento e il calcolo dei coefficienti alfa di Cronbach, che ha verificato l'attendibilità delle scale intesa come coerenza interna. Tutte le statistiche sono state eseguite fissando una significatività alfa = 0,05, ipotesi inferenziali bidirezionali (due code) e calcolate usando i software IBM SPSS 22 (SPSS, Inc., Chicago, IL, USA) e Mplus 7.1. (Muthén, Muthén, 1998).

5. Validità

L'analisi fattoriale esplorativa (EFA) è stata eseguita testando diversi modelli fattoriali (ipotesi struttura a quattro domini versus struttura a tre domini), utilizzando lo stimatore Maximum Likelihood Robust (MLR) di SPSS e una rotazione obliqua (Geomin). La rotazione obliqua è stata prevista come strategia nell'analisi EFA perché ci si aspettava che gli item fossero correlati, quindi al fine di massimizzarne l'interpretabilità nello studio del-

le relazioni con i domini di riferimento (Knafl & Grey, 2007).

I dieci fattori spiegano complessivamente il 53,92% circa della varianza totale: il primo fattore spiega il 18,53% circa di varianza ed è saturato dagli item relativi alla dimensione *Fiducia*, il secondo (*Apertura*) il 10,35%, il terzo (*Collaborazione*) il 5,48%, il quarto (*Leadership*) il 4,77%, il quinto (*Empatia*) il 2,97%, il sesto (*Impegno*) il 3,24%, il settimo (*Autonomia*) il 2,52%, l'ottavo (*Curiosità*) il 2,44%, il nono (*Problem solving*) l'1,89% e, infine, il decimo (*Resilienza*) l'1,74%. Tutti gli item presentano saturazioni superiori a 0,35 sul fattore ipotizzato e saturazioni secondarie inferiori a 0,30 in valore assoluto. Le saturazioni degli item sono comprese tra il 0,35 e 0,9. Dall'esame delle saturazioni fattoriali è possibile riscontrare una forte conferma della struttura a dieci dimensioni ipotizzata.

La corrispondenza della struttura ipotizzata con la struttura fattoriale ottenuta empiricamente è stata esaminata calcolando il coefficiente di validità fattoriale (Cattell & Tsujioka, 1964). Le correlazioni sono risultate comprese tra lo 0,96 e 0,99 per le dieci dimensioni del 3SQ, attestando, quindi, una chiara sovrapposizione tra punteggi nei fattori estratti e punteggi "teorici". La struttura fattoriale teoricamente ipotizzata risulta, dunque, corroborata empiricamente.

I dieci fattori risultano moderatamente correlati. Soltanto tre correlazioni risultano maggiori di 0,40: quella tra *Fiducia* e *Autonomia*, che è pari a 0,45, quella tra *Fiducia* e *Resilienza*, che è pari a 0,44, e quella tra *Empatia* e *Apertura*, che è pari a 0,47.

Allo scopo di testare il livello di adeguatezza del modello generale, è stata eseguita un'Analisi Fattoriale Confermativa. Sono stati considerati i seguenti indici: il 2 (indice omnibus, un p-value significativo indica un modello adeguato), gli incremental fit indices (CFI e TLI, valori $\geq 0,90$ indicano un modello adeguato), il Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA, valori $< 0,06$ indicano un modello adeguato) e lo Standardized Root Mean Square Residual (SRMR, valori $\leq 0,05$ indicano un modello adeguato) (Hu & Bentler, 1999; Ullman, 2001).

Il modello di analisi fattoriale confermativa ha presentato un

buon livello di adattamento ai dati: 2 (734, N = 1216) = 2329.70, $p < 0.001$; RMSEA = 0.04 (90% CI = 0.040 - 0.044); CFI = 0.93; TLI = 0.92; SRMR = 0.04.

L'indice SRMR viene considerato quello più atto a discriminare modelli caratterizzati da un buon adattamento ai dati rispetto a modelli meno buoni. Nel nostro caso, il valore di 0,04 è ampiamente al di sotto della soglia di 0,08 indicata da Hu e Bentler (1998). Inoltre, anche i valori del RMSEA sono sotto la soglia consigliata (pari a 0,06).

Le stime delle saturazioni fattoriali e delle correlazioni tra i fattori non sono riportate, in quanto sono estremamente simili a quelle ottenute nelle analisi esplorative.

Attendibilità

L'attendibilità delle scale per la misura delle dieci dimensioni del 3SQ è stata esaminata mediante il coefficiente alfa di Cronbach e mediante i coefficienti di correlazione item-scala totale corretti. Nella tabella 1, vengono riportati i risultati di tali analisi che attestano una buona attendibilità di tutte le scale.

Dimensioni	Alfa di Cronbach	Coeff. item tot. medio
Fiducia	0,91	0,80
Empatia	0,84	0,67
Curiosità	0,79	0,59
Leadership	0,83	0,63
Apertura	0,80	0,62
Collaborazione	0,84	0,67
Autonomia	0,77	0,54
Impegno	0,79	0,60
Problem-solving	0,79	0,60
Resilienza	0,72	0,51

Tabella 1. Coefficienti di attendibilità alfa di Cronbach relativi alle dimensioni del 3SQ

Relazioni tra le scale

Nella tabella 2, vengono presentate le correlazioni tra le dimensioni del 3SQ. La scala Apertura non presenta correlazioni con le scale Fiducia e Autonomia e la scala Empatia con Autonomia e Resilienza. Le altre scale presentano tutte correlazioni positive tra loro. Le scale che risultano più correlate tra loro sono Fiducia con Autonomia e Resilienza e Empatia con Apertura. Questo risultato conferma quanto riscontrato nelle correlazioni tra i punteggi fattoriali.

Scale	Fidu.	Emp.	Curi.	Lead.	Aper.	Coll.	Auto.	Imp.	P.Sol.	Resil.
Fidu.	1									
Emp.	-,063*	1								
Curi.	,203**	,204**	1							
Lead.	,258**	,136**	,229**	1						
Aper.	-0,001	,466**	,260**	,089**	1					
Coll.	,173**	,317**	,099**	,252**	,377**	1				
Auto.	,451**	-0,018	,274**	,304**	0,025	,077*	1			
Imp.	,354**	,073*	,366**	,338**	,155**	,156**	,357**	1		
P.Sol.	,330**	,147**	,341**	,369**	,222**	,154**	,363**	,356**	1	
Resil.	,435**	0,015	,151**	,159**	,158**	,131**	,236**	,134**	,336**	1
* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).										
** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).										

Tabella 2. Coefficienti di correlazione tra le dimensioni principali del 3SQ

Conclusioni

In questo articolo sono state presentate le procedure e i risultati relativi alla validazione dello strumento 3SQ, destinato all'autovalutazione da parte degli studenti della scuola di secondo grado di alcune loro soft skill. Prestare attenzione agli strumenti usati per la valutazione appare quanto mai essenziale per rispondere

alla richiesta delle politiche europee e ai bisogni del corpo insegnante, in un ambito, inoltre, in cui gli indicatori rimangono spesso ambigui e difficili da operationalizzare. Certo, l'autovalutazione non può rispondere da sola a un'esigenza di misura del livello di abilità del soggetto, soprattutto per il rischio di distorsione cognitiva proprio dell'effetto Dunning-Kruger (Kruger & Dunning, 1999).

L'autovalutazione è, tuttavia, rilevante come punto di partenza per esplorare insieme agli studenti e/o agli insegnanti il percorso realizzato o ancora da fare, per progredire nello sviluppo di abilità trasversale e come fonte di informazione da ricollegare alle caratteristiche dei contesti di apprendimento e delle esperienze, per capirne di più sulle condizioni di crescita di tali abilità. Nella pubblicazione sul monitoraggio Teen's Voice daremo conto delle relazioni delle scale 3SQ con gli altri strumenti e con il questionario di sfondo.

Sebbene studi futuri con procedure di campionamento probabilistiche sarebbero utili per evitare distorsioni nell'interpretazione dei punteggi, i risultati presentati mostrano buone proprietà psicometriche del 3SQ. Dall'analisi fattoriale confermativa, che ha mostrato buoni indici di Fit, emergono i dieci fattori relativi alle dimensioni di Fiducia, Empatia, Curiosità, Leadership, Apertura, Collaborazione, Autonomia, Impegno, Problem solving e Resilienza. Il 3SQ risulta essere uno strumento valido e attendibile per gli studenti italiani di scuola secondaria di secondo grado.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Cattell, R. B., & Tsujioka, B. H. (1964). The importance of factor-trueness and validity, versus homogeneity and orthogonality, in test scales. *Educational and Psychological Measurement*, 24, pp. 3-30.
- Chisholm, L. (2005). *Bridges for Recognition Cheat Sheet: Proceedings of the SALTO Bridges for Recognition: Promoting Recognition of Youth*

- Work across Europe*. Leuven-Louvain.
- Council of Europe (1997). *Key competencies for Europe. Report of the Symposium in Berne 27-30 March 1996*. Strasbourg: Council of Europe.
- DeSeCo (2005). *Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Disponibile in: <http://www.portal-stat.admin.ch/dese-co/news.htm>
- du Mérac, E. R., & Alves Pinto, C. (2016). Cross-cultural validation of the Educational Context Perception Questionnaire (ECPQ II) in Portugal. In F. Veiga (Coord.) *Students' engagement in school: Perspectives of psychology and education motivation for academic performance* (pp. 219-235). Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.
- du Mérac, E. R. (2013). The measurement of leadership attitudes of adolescents in two educational contexts: school and scouting. *Italian Journal of Educational Research*, 11, pp. 95-111.
- du Mérac, E. R. (2014). Misurare la leadership responsabile degli studenti e degli scout utilizzando modelli di regressione lineare. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 511-535.
- du Mérac, E. R. (2015). What we know about the impact of the school and Scouting context on the value-based leadership of the adolescents. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 11, pp. 207-224.
- du Mérac, E. R. (2017). The Revised Educational Context Perception Questionnaire. Psychometric Properties. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15, pp. 53-72.
- Education Council and European Commission (2004). *"Education & Training 2010" The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*. Bruxelles: Education Council and European Commission.
- Education Council and European Commission (2006). *Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe joint interim report of the council and of the commission on progress under the 'education & training 2010' work programme*. Bruxelles: Education Council and European Commission.
- Education Council and European Commission (2008). *Draft 2008 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the 'Education & Training 2010' work programme* "De-

- living lifelong learning for knowledge, creativity and innovation".* Bruxelles: Education Council and European Commission.
- European Commission (2004). *Commission staff working paper Progress towards the common objectives in Education and training Indicators and benchmarks.* Bruxelles: European Commission.
- European Commission (2005). *Commission staff working paper Progress towards the common objectives in Education and training Indicators and benchmarks.* Bruxelles: European Commission.
- European Commission (2006). *Commission staff working paper Progress towards the common objectives in Education and training Indicators and benchmarks.* Bruxelles: European Commission.
- European Commission (2007). *Commission staff working paper Progress towards the common objectives in Education and training Indicators and benchmarks.* Bruxelles: European Commission.
- European Commission (2008). *Commission staff working paper Progress towards the common objectives in Education and training Indicators and benchmarks.* Bruxelles: European Commission.
- European Union (2011). *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2002). *Key competencies: A developing concept in general compulsory education.* Bruxelles: Eurydice/European Commission.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 4, pp. 424-453.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, pp. 1-55.
- Knafl, G.J., & Grey, M. (2007). Factor analysis model evaluation through likelihood cross-validation. *Stat Methods Med Res*, 16, pp. 77-102.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), pp. 1121-1134.
- Lucisano, P., & du Mérac, E. R. (2015). *Teen's Voice: Aspirazioni, progetti, ideali dei giovani.* Roma: Nuova Cultura.
- Lucisano, P., & du Mérac, E. R. (2016). *Teen's Voice 2. Valori e miti dei giovani 2015-2016.* Roma: Nuova Cultura.

- Muthén, B., & Muthén, B. (2006). *Mplus (Version 4.1)*. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Nussbaum, M.C. (1987). Nature, Function, Capability: Aristotle on Political Distribution Political Theory. *WIDER Working Paper*, 31.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS- FAP.
- Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (2003). A holistic model of competence. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D.S., & Hersch-Salganik, L. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society* (Eds.). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D.S. (2004). Key competencies for all: an overarching conceptual frame of reference. In D. S. Rychen & A. Tiana (Eds), *Developing Key Competencies in Education: Some lessons from International and National Experience*. Genova: UNESCO / International Bureau of Education.
- Tiana, A. (2004). Developing key competencies in education systems: some lessons from international studies and national experiences. In D.S. Rychen & A. Tiana (Eds.), *Developing key competencies in education: some lessons form international and national experiences*. Genova: UNESCO / International Bureau of Education.
- Ullman, J. B. (2001). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (4th ed., pp. 653-771). Boston: Allyn & Bacon.
- UNESCO (2002). *EFA Global Monitoring Report: Education for all -Is the world on track?* Parigi: UNESCO.

III.25

**Il questionario SSI (Soft Skills iInventory).
Strumento autovalutativo delle competenze organizzati-
vo-gestionali e relazionali del docente
The SSI questionnaire (Soft Skills Inventory).
A self-assessment tool of teacher's organizational, mana-
gement and relational competencies**

Alessandra La Marca, Elif Gülbay

Università degli Studi di Palermo

abstract

Dopo aver illustrato le finalità e i principi metodologici che hanno ispirato la ricerca condotta con 1.166 docenti siciliani in formazione e in servizio, presentiamo il Questionario SSI *Soft Skills Inventory* (La Marca, 2018), uno strumento autovalutativo delle competenze organizzativo-gestionali e relazionali del docente. La codifica con il *software ATLAS.ti 8* è iniziata con la selezione delle citazioni pertinenti alla ricerca. In questa fase, le varie risposte sono state identificate e codificate arrivando al riconoscimento di 74.624 risposte. Il software è stato utile per svolgere in maniera sistematica il processo di codifica e di verifica dei codici. Al termine della discussione, abbiamo condiviso il sistema di codifica che ha compreso 207 codici. I codici sono stati successivamente raggruppati in 64 macro-categorie che ne riassumevano i contenuti. Vengono presentate infine l'analisi delle preferenze espresse dai docenti riferite alle due aree (competenze organizzativo-gestionali e relazionali) riportando i dati anche in relazione alle quattro tipologie dei docenti (Corso Specializzazione Sostegno, Master, Corso Pre-fit, Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria). La ricerca contribuisce inoltre all'ampliamento del *framework* oggi disponibile per la valutazione delle *Soft Skills*.

* Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, A. La Marca ha scritto i paragrafi: 1,3; E. Gülbay i paragrafi 2,4, 5.

Having formerly presented the aims and methodological principles that inspired the research conducted with 1,166 Sicilian in-service and pre-service teachers, we present the SSI Questionnaire (Soft Skills Inventory) (La Marca, 2018). It is a self-assessment tool to have an in-depth look at teacher's organizational, managerial and relational skills. The coding with the ATLAS.ti 8 software began with the selection of citations relevant to the search. In this phase, the various responses were identified and codified reaching to 74.624 responses in total. The software was useful for systematically performing the coding and verification process. Afterwards, we shared the coding system that included 207 codes. The codes were subsequently grouped into 64 macro-categories summarizing the contents. Subsequently, the analysis of involved teachers' preferences referring to the two areas (organizational-managerial and relational competences) have been presented by reporting the data in relation to the four types of teachers as well (Specialization Course for Special Education Needs Teachers, Master, Pre-Fit Course, Degree Course in Primary Education Sciences). Additionally, this study promotes the expansion of the framework currently available for Soft Skills assessment.

Parole chiave: autovalutazione, *Soft Skills*, competenze organizzativo – gestionali, competenze relazionali, formazione insegnanti.

Keywords: self-assessment, Soft Skills, organizational and management skills, interpersonal skills, teacher training.

Introduzione

È noto che nella formazione degli insegnanti sia necessario fondare gli interventi su una conoscenza valida e attendibile degli attori, docenti o studenti che si preparano a svolgere la professione di insegnante, e dei contesti in cui si opera.

L'intento è stato quello di individuare uno strumento autovalutativo che consentisse agli insegnanti e agli studenti che si preparano per diventare insegnanti, di riflettere sull'importanza di affrontare i processi di insegnamento-apprendimento con consapevolezza. Il modello di integrazione delle competenze proposto permette di "sintonizzare" la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti con i processi cognitivi e metacognitivi di sviluppo degli apprendimenti disciplinari.

La rilevazione è stata svolta all'inizio del secondo semestre dell'a.a. 2017/2018, precisamente nel mese di marzo, utilizzando uno strumento che consentono una valutazione articolata delle competenze relazionali interpersonali, relazionali comunicative, gestionali strategiche e gestionali manageriali.

Lo strumento è stato costruito utilizzando la *Mappa delle Soft Skills* di Tucciarelli (2014). La mappa delle competenze segue la seguente classificazione delle *soft skills*: *gestionali (strategiche e manageriali)* e *relazionali (interpersonali e comunicative)*.

Le competenze strategiche dispongono a trovare soluzioni a problemi irrisolti e ad applicarle; le competenze manageriali promuovono la collaborazione con altri per ottenere assieme un risultato); le competenze interpersonali contribuiscono all'instaurazione e al mantenimento della relazione personale; le competenze comunicative favoriscono, all'interno di una relazione, la reciproca comprensione dei contenuti che si intendono trasmettere.

Questa mappa è stata messa a punto come strumento di *assessment* prima iniziare un percorso formativo a chi sia interessato non ad acquisire competenze tecniche, ma piuttosto a migliorare in una o più *soft skills*.

Trattandosi di un'autovalutazione, riporta la percezione che

l'interessato ha di sé, il questionario può essere utilizzato come punto di partenza per un percorso di formazione motivato dal desiderio di migliorare in una competenza ovvero di ottenere un risultato connesso con tale miglioramento.

Dopo aver illustrato le finalità e i principi metodologici che hanno ispirato la ricerca condotta con 1.166 docenti siciliani in formazione e in servizio, presentiamo il Questionario SSI *Soft Skills Inventory* (La Marca, 2018), uno strumento autovalutativo delle competenze organizzativo-gestionali e relazionali del docente.

Vengono presentate infine l'analisi delle preferenze espresse dai docenti riferite alle due aree (competenze organizzativo-gestionali e relazionali) riportando i dati anche in relazione alle quattro tipologie dei docenti (Corso Specializzazione Sostegno, Master, Corso Pre-fit, Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria).

2. L'autovalutazione della professionalità docente

L'interesse della ricerca anche in ambito internazionale converge sempre più sulla necessità di estendere la conoscenza dei fabbisogni formativi e professionali ad un'ampia gamma di competenze trasversali ritenute fondamentali per lo sviluppo personale e professionale del docente. Quali competenze connotano il docente professionista oggi? Quali azioni e dispositivi di autovalutazione possono supportarne lo sviluppo professionale?

Bakkenes, Vermunt e Wubbels (2010) sottolineano l'importanza di apprendere dall'esperienza e di interagire con altri colleghi, cioè di agire come un membro di una comunità di pratiche impegnata a sperimentare nuovi modi di fare scuola (Lieberman & Miller, 2007). Tynjala (2008) tra le fonti principali di apprendimento professionale identifica: la cooperazione tra colleghi, l'assunzione di nuovi compiti didattici per accrescere la propria competenza, l'auto-valutazione del proprio lavoro. Darling-

Hammond e McLaughlin (1995) propongono la creazione di strutture organizzative per favorire il supporto reciproco tra colleghi e una cultura dell'indagine collaborativa.

Così posta, la professionalità dell'insegnante si caratterizza per una sua dimensione ampia e multiprospettica, motivo per cui la formazione iniziale degli insegnanti necessariamente dovrà considerare adeguatamente un modello formativo che sia articolato a livello di quadro di competenze perseguite e al tempo stesso sia ben integrato rispetto alla unitarietà della funzione docente.

La ricerca sulla formazione degli insegnanti indica che alcuni fattori, tra cui la visione professionale sull'insegnamento, possono svolgere un ruolo importante per diventare un "buon insegnante" (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005; Shulman & Shulman, 2004; Seidel & Stürmer, 2014; Stürmer, Könnings & Seidel, 2013).

Alcune esperienze di ricerca sul tema convalidano il concetto e l'importanza di acquisire una disposizione alla visione sulla propria professione (Squires & Bliss, 2004; McElhone et al., 2009;) sottolineando, frequentemente, la possibilità di sviluppare una speciale inclinazione del proprio modo di essere insegnante come una possibile dimensione per migliorare la figura professionale (Hammerness, 2006, p. 79) e la possibilità di supportare i nuovi insegnanti attraverso la ricerca delle proprie visioni professionali.

A livello internazionale gli studi condotti dall'OECD (2013a; 2013b), dall'UNESCO (2012; 2015) e da altri organismi di ricerca (MET Project, 2013; NBPTS, 2016) sulle competenze professionali degli insegnanti hanno messo in evidenza come le competenze progettuali contribuiscano a rendere più efficace l'insegnamento, nella misura in cui gli interventi didattici, anziché essere standardizzati e tendere alla ripetizione e all'uniformità, si concentrano sull'analisi dei bisogni degli alunni e a partire da questi favoriscono l'individuazione di attività, metodologie, compiti personalizzati, con un impatto positivo sulla qualità dei risultati di apprendimento.

Anche la letteratura pedagogica (Perrenoud, 1999; 2010; Margiotta, 2007; Feistritzer, Griffin, & Linnajarvi, 2011; Danielson, 2011; Morin, 2015; Bandini et al., 2015) ha fornito molteplici modelli interpretativi del profilo professionale dell'insegnante. Ciascuno di essi, nonostante le rispettive specificità, sottolinea l'importanza delle competenze progettuali quale tratto distintivo del lavoro dei docenti.

Numerose ricerche sull'argomento concordano nel ritenere le caratteristiche personali e professionali degli insegnanti, compresa la competenza nella gestione proficua delle dinamiche relazionali nel contesto scolastico e l'efficacia personale percepita (Bandura, 2000), una variabile significativa per l'incisività dell'azione didattica (Rogers, 2012; Gordon, 1991; Goleman, 1995; Francescato, Putton & Cudini, 1998; Staccioli, 1998; Petter, 2006).

La professione docente si caratterizza per il costante coinvolgimento nella relazione educativa. Un' adeguata competenza relazionale favorisce un elevato livello di efficacia e di efficienza del processo d'insegnamento apprendimento.

La qualità della relazione comunicativa tra insegnante e allievo si misura in rapporto al grado di flessibilità con cui l'insegnante gestisce la dinamica d'interazione strutturalmente asimmetrica con i propri allievi.

Questo significa che l'insegnante non deve porsi in maniera rigida e inflessibile con i suoi allievi, applicando un metodo ripetitivo e stereotipato ma deve imparare a modificare il setting relazionale, mettersi in una posizione di ascolto attivo valorizzando i propri allievi, responsabilizzandoli gradualmente, favorendo la crescita e l'autonomia.

Possiamo ritenere le competenze comunicativo-relazionali componenti essenziali della professionalità del docente, intese non come esito di una mera preparazione teorica e tecnica (Riva, 2008; Rossi, 2004) ma come pratica carica di coinvolgimento emotivo, esortata da un atteggiamento etico, di cura e di responsabilità, connessi al ruolo professionale (Albanese, & Fiorilli, 2012; Blandino, & Granieri, 2002; Contini, 1992; Fabbri,

2008; Mannese, 2014; Montuschi, 1993; Mottana, 1993; Riva, 2004).

Saper insegnare richiede al docente non solamente notevole capacità comunicativa e di interazione con gli studenti, ma anche competenze nel design complessivo dell'azione didattica e formativa, coordinamento strategico e orchestrazione continua di apporti e funzioni, leadership trasformativa e scelte per l' empowerment dei singoli e dei gruppi.

3. Il questionario ssi (soft skills inventory)

La mappa delle competenze è stata pensata per fornire un quadro, il più ampio possibile, delle competenze trasversali di base. Il questionario è articolato in 2 sezioni:

a) *Competenze gestionali*

strategiche: dispongono a trovare soluzioni a problemi irrisolti e ad applicarle.

manageriali: promuovono la collaborazione con altri per ottenere assieme un risultato.

b) *Competenze relazionali*

interpersonali: contribuiscono all'instaurazione e al mantenimento della relazione personale.

comunicative: favoriscono, all'interno di una relazione, la reciproca comprensione dei contenuti che si intendono trasmettere.

Presentiamo di seguito l'elenco di comportamenti abituali suddivisi per competenze e dimensioni. La mappa delle competenze segue la seguente classificazione delle soft skills:

Sezione 3

<i>I sezione: COMPETENZE GESTIONALI</i>
<i>COMPETENZE STRATEGICHE</i>
<i>1. Creatività</i>
Duttilità: Quando i risultati che ottengo non sono soddisfacenti, riconosco prontamente la necessità di cambiare qualcosa nel mio modo di fare e apro il mio pensiero alla ricerca del nuovo, senza difendere il mantenimento delle mie abitudini.
Cambio di prospettiva: Quando non riesco a risolvere un problema nei modi ordinari, cerco di inquadarlo sotto nuovi punti di vista.
Apertura mentale: Riconosco nei miei stessi giudizi le inevitabili generalizzazioni, cancellazioni e deformazioni e ne faccio il punto di partenza per immaginare azioni diverse da quelle che prima ritenevo possibili.
Flessibilità mentale: Adatto con prontezza il significato dei termini al contesto cui si riferiscono.
<i>2. Apprendimento</i>
Esperienza: Mi confronto con la realtà e rifletto sull'esperienza per sapere in che cosa migliorare.
Umiltà: Sono oggettiva/o nella valutazione di me e di ciò che mi riguarda, senza lasciarmi condizionare dall'amor proprio.
Serenità: Sono libera/o dalla preoccupazione di sbagliare ma riconosco con sincerità i miei errori quando emergono.
Interesse a migliorare: Utilizzo l'errore come punto di partenza per capire come posso fare meglio in futuro.
<i>3. Progettualità</i>
Tensione ideale: Faccio chiarezza dentro di me su cosa realmente voglio realizzare nella vita per sentirmi felice.
Concretezza: Collego la realizzazione del mio sogno con azioni concrete, alla mia portata.
Realismo: Rifletto sulle condizioni di realizzabilità dei miei desideri per trasformarli in obiettivi.

Orientamento al risultato: Sono proiettata/o verso la realizzazione di risultati altrettanto chiari e significativi come i problemi che sperimento.
<i>4. Proattività</i>
Riflessione: Dedico tempo di qualità alla riflessione sui miei progetti e sulle azioni da compiere per realizzarli.
Concentrazione: Identifico le azioni importanti e concentro tempo ed energie su di esse, anziché disperdermi a inseguire le urgenze.
Audacia: Comincio ad agire per realizzare il mio progetto anche se non ho la certezza del risultato, superando la pigrizia e il timore del rifiuto.
Autocontrollo: Quando provo paura, anziché ignorarla la interrogo per chiarire a me stessa/o che cosa temo che succeda e recuperare la libertà di agire in modo razionale.

COMPETENZE MANAGERIALI
<i>5. Motivazione</i>
Condivisione: Coinvolgo i miei collaboratori nella definizione degli obiettivi.
Profondità: Conosco i bisogni, le capacità, le convinzioni, i valori, l'identità e la missione personale dei miei collaboratori.
Envisioning: Senza limitarmi ad agire sulla motivazione estrinseca, trasmetto a ciascuno dei miei collaboratori la mia vision, evidenzio i punti di contatto con la sua e lo aiuto ad allineare il modo di lavorare con i suoi valori e bisogni.
Commitment: Verifico che ogni collaboratore assuma una chiara responsabilità rispetto ai compiti che ha assunto.
<i>6. Interazione</i>
Informazione: Quando entro in possesso di un'informazione mi domando a quali persone è necessario, ovvero opportuno, che io la trasmetta.
Selezione: Riferisco a chi di dovere soltanto le cose importanti, lo faccio con brevità ed evito di riferire cose poco importanti.

Sezione 3

Prudenza: Prima di decidere qualcosa che rientra nella mia competenza, mi domando a chi è necessario, ovvero opportuno, chiedere un parere.
Discernimento: Mi consulto con qualcuno quando giudico opportuno il suo parere ed evito di farlo quando ho tutti gli elementi per decidere.
<i>7. Mediazione</i>
Calma: Quando incontro opposizione su una questione che mi sta a cuore, mantengo i nervi saldi e tratto il mio interlocutore con rispetto e correttezza.
Lucidità: In tali situazioni so cercare, con mente lucida, una soluzione diversa da quella che inizialmente propugnavo.
Distanziamento: Per trovare questa soluzione, so distanziarmi dalle mie esigenze e mettermi nei panni dell'altro.
Ricerca di alternative: Cerco di capire lo scopo per cui il mio oppositore vuole qualcosa di incompatibile con la mia pretesa, e faccio venire alla luce altre modalità possibili per permettergli di raggiungere egualmente il suo scopo.
<i>8. Formazione</i>
Championing: Intuisco ciò che una persona potrebbe diventare, partendo da ciò che attualmente è.
Stima: Sono consapevole di quali sono i punti di forza dei miei collaboratori.
Comprensione: Ho una visione sostanzialmente positiva dei miei collaboratori, come cornice che inquadra le loro aree di miglioramento e i loro difetti.
Esigenza: Fornisco ai miei collaboratori feedback e riflessioni di sintesi sul loro operato, negli aspetti in cui questo può essere migliorato.

II sezione: COMPETENZE RELAZIONALI

COMPETENZE INTERPERSONALI

Assertività

Equilibrio: Sostengo i miei punti di vista, rispettando quelli degli altri.

Pacatezza: Ricevo le critiche con serenità e so rispondere con obiettività.
Richiesta: Manifesto con chiarezza le richieste corrispondenti alle mie intenzioni e aspettative.
Autonomia: Considero con attenzione le opinioni o le proposte altrui, ma se non sono d'accordo so dissentire o rifiutare.
<i>Accoglienza</i>
Cordialità: Manifesto interesse nei confronti di chi si rapporta con me (ad esempio: lo saluto per primo, lo metto a suo agio).
Semplicità: Elimino barriere che potrebbero farmi sentire diversa/o o distante (come, ad esempio: formalità nel modo di vestire, ricercatezza nel modo di parlare, superiorità nel modo di rapportarmi).
Apertura: Sono aperta/o di fronte alla diversità, senza tramutarla inconsapevolmente in un giudizio di valore.
Affinità: Valorizzo ciò che mi accomuna con l'altro (interessi, gusti, esperienze, etc.).
<i>Fiducia</i>
Sospensione del giudizio: Limito i giudizi alle situazioni nelle quali sono chiamata/o a giudicare.
Atteggiamento non giudicante: Esprimo il mio punto di vista sotto forma di osservazione o impressione che consegno all'altro perché la utilizzi dal suo punto di vista.
Mitezza: Di fronte ad affermazioni che mi appaiono sbagliate, anziché contestarle aiuto l'altro a valutare i fatti, a distinguerli dalle interpretazioni e a riconoscere le sue opinioni come opinioni.
Credito: Dò credito all'altro circa la sua capacità di trovare soluzioni ai propri problemi e le assecondo seguendo, nell'aiutarlo, le strade che lui indica.
<i>Gestione del conflitto</i>
Prevenzione: Evito che la diversità di caratteristiche e opinioni rispetto a qualcuno degeneri in conflitto, rafforzando punti di contatto e di affinità con lui.
Diagnosi: Quando avverto disagio e/o diffidenza nei confronti di qualcuno, li esplicito, senza permettere che rimangano latenti.

Recupero: Quando la relazione personale con qualcuno è stata danneggiata, manifesto presto in modo concreto l'interesse a restaurarla.
Correttezza: Quando ho sbagliato so chiedere scusa.

COMPETENZE COMUNICATIVE
<i>5. Ascolto</i>
Attenzione: Dedico a chi mi parla tutta la mia attenzione, senza farmi distrarre da altro.
Percezione: Presto attenzione non soltanto a ciò che l'altro dice, ma anche a come lo dice e a come si comporta mentre lo dice.
Interpretazione autentica: Chiedo conferma all'altro di aver capito correttamente il suo pensiero e del significato da attribuire ai segnali non verbali e paraverbali che ho colto.
Convalida: Fornisco a chi mi parla segnali di conferma che lo sto ascoltando e che ho compreso, almeno, il suo stato d'animo.
<i>6. Rispecchiamento</i>
Empatia: Mi lascio coinvolgere dalle emozioni che percepisco in chi mi sta parlando.
Ricalco: Ricalco con naturalezza qualcosa del suo modo di essere, della sua postura, della sua espressività.
Ripetizione: Per rendere il suo pensiero utilizzo, talvolta, le stesse parole che lui ha utilizzato.
Uso delle metafore: Quando il mio interlocutore impiega una metafora, la utilizzo per aiutarlo a chiarire il suo pensiero.
<i>7. Feedback</i>
Autodescrizione: Manifesto le mie emozioni come mie, senza qualificarle implicitamente come causate dall'azione dell'altro.
Interrogazione: Descrivo all'altro la mia percezione dei suoi comportamenti, chiedendogli di chiarirne il significato.
Osservazione positiva: Metto in luce aspetti oggettivamente positivi del comportamento dell'altro, senza sconfinare nell'elogio.
Osservazione negativa: Faccio presenti errori e limiti del comportamento dell'altro, senza sconfinare nel rimprovero.

<i>8. Incisività</i>
Ordine espositivo: Nel comunicare contenuti complessi organizzo la struttura del discorso, dichiarando le mie intenzioni e consentendo a chi mi ascolta di sapere dove voglio arrivare e a che punto mi trovo.
Coerenza: Utilizzo il canale paraverbale e non verbale in modo coerente, per guidare l'attenzione e l'interesse di chi mi ascolta verso la comprensione dei contenuti che intendo trasmettere.
Richiamo: Catturo fin dalle prime battute l'attenzione dei miei interlocutori, focalizzandola su un aspetto che so essere importante per loro.
Coinvolgimento: Suscito la partecipazione delle persone che mi ascoltano, instaurando con loro un feeling e coinvolgendole in un'esperienza interattiva.

4. Analisi dei dati

Dall'analisi quantitativa e qualitativa delle risposte degli insegnanti abbiamo ricavato alcune informazioni generali sul loro modo di percepire quali dimensioni delle competenze organizzativo – gestionali devono ancora sviluppare e su come pensano di poterle acquisire.

I dati raccolti consentono di quantificare quanti docenti hanno scelto una specifica dimensione di competenza rispetto a quelle proposte. Ogni intervistato ha potuto scegliere su quale dimensione riflettere in profondità.

Il vantaggio di lasciare per ogni dimensione una domanda aperta è stato quello di concedere una maggiore libertà di espressione e spontaneità ai docenti intervistati¹.

Per l'analisi dei dati qualitativi è stato utilizzato un modello ricorsivo, che ha previsto un lungo lavoro di lettura, osservazione, analisi, individuale e collettiva, aperta, ma anche guidata (da

1 Per l'elaborazione dei dati quantitativi è stato utilizzato il pacchetto di statistica SPSS versione 28.

matrici teoriche come fonti e facilitatori di connessione) e che ci ha offerto l'occasione di conoscere e interpretare molteplici riflessioni, corredate da esperienze personali, descritte dagli intervistati. Le 74.624 risposte (64 per ogni insegnante) sono state analizzate con un metodo induttivo in base al paradigma teorico della *Grounded Theory*, in cui i codici e le categorie sono identificati dai dati. Il lavoro di codifica delle interviste è stato preceduto dalla rilettura delle trascrizioni, in modo da familiarizzare con i contenuti e riuscire, per quanto possibile, ad avere una visione d'insieme del materiale raccolto².

In questo paragrafo ci limitiamo a presentare le frequenze delle scelte operate dai docenti in formazione appartenenti ai vari percorsi formativi³.

Per quanto riguarda le competenze organizzativo – gestionali, con relativi i comportamenti utili che dispongono a trovare soluzioni a problemi irrisolti e ad applicarle e promuovono la collaborazione con altri per ottenere assieme un risultato, presentiamo di seguito le percentuali di scelta con un breve commento sulle differenze rilevate tra i vari gruppi in formazione.

- 2 La codifica con il *software* ATLAS.ti 8. è iniziata con la selezione delle citazioni pertinenti alla ricerca. Al termine del lavoro abbiamo condiviso il sistema di codifica che ha compreso 207 codici. I codici sono stati successivamente raggruppati in 64 macro-categorie che ne riassumevano i contenuti.
- 3 A corredo di quanto esposto è possibile leggere alcuni esempi di come insegnanti e futuri insegnanti pensano di poter sviluppare alcune dimensioni delle competenze oggetto di autovalutazione con le relative analisi in La Marca & Longo (2018).

STRATEGICHE	Creatività	Duttilità	Cambio di prospettiva	Flessibilità mentale	Apertura mentale
		34,0	33,6	17,5	14,8
	Apprendimento	Serenità	Interesse a migliorare	Esperienza	Umiltà
		34,0	31,2	28,0	6,9
	Progettualità	Tensione ideale	Realismo	Orientamento al risultato	Concretezza
		30,2	28,0	22,0	19,7
	Proattività	Audacia	Autocontrollo	Concentrazione	Riflessione
		34,6	29,6	18,7	17,2
MANAGERIALI	Motivazione	Condivisione	Commitment	Profondità	Envisioning
		33,1	28,9	19,1	18,9
	Interazione	Discernimento	Selezione	Prudenza	Informazione
		29,4	27,2	23,6	19,8
	Mediazione	Ricerca di alternative	Calma	Distanziamento	Lucidità
		31,2	31,1	19,7	17,9
	Formazione	Esigenza	Championing	Stima	Comprensione
		36,4	30,2	19,0	14,4

Tab. 1: Competenze organizzativ-gestionali percentuali di scelta

Per quanto concerne la *creatività* si nota che il 33,6% dei docenti ha scelto dimensione della “cambio di prospettiva” e il 34% “duttilità”. Le percentuali sono leggermente più basse per gli studenti di Scienze della Formazione Primaria 27,7%; l’apertura e la duttilità sono per gli studenti un presupposto indispensabile per implementare la creatività. Dal test del Chi-quadro, $\chi^2(9) = 34.205$, $p < .001$, le dimensioni da sviluppare individuate rispetto all’*apprendimento* risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti, scelgono prevalentemente “esperienza” i corsisti del master (40,3%), “interesse a migliorare” gli studenti del corso di specializzazione per il sostegno (39,3%) e “serenità” gli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (38,8%). Le dimensioni da sviluppare individuate rispetto alla *progettualità* risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti ($\chi^2(9) = 33.964$, $p < .001$). Si può segnalare il maggiore dei corsisti del master (35,5%) “orientamento al risultato” e gli studenti del Corso di Laurea Scienze della Formazione Primaria (36,2%) “realismo”. Le dimensioni da sviluppare individuate rispetto alla *proattività* risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti ($\chi^2(9) = 36.835$, $p < .001$), “autocontrollo”

gli studenti del Corso di Laurea Scienze della Formazione Primaria (42,6%) e “audacia” i corsisti Pre-fit (37,3%).

Dal test del Chi-quadro, $\chi^2(9) = 20.87, p = .013$, le dimensioni da sviluppare individuate rispetto alla *motivazione* risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti, “condivisione” gli studenti del Corso di Laurea Scienze della Formazione Primaria (40,4%) e “envisioning” i corsisti del master (24,2%). Le dimensioni da sviluppare individuate rispetto alla *formazione* risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti, ($\chi^2(9) = 18.576, p = .029$) “championing” dei corsisti Pre-fit (34,9%) e “esigenze” tra i corsisti del master (48,4%).

Non risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti le dimensioni: *interazione, mediazione*

Per quanto riguarda le *competenze relazionali*, con relativi i comportamenti utili per la positiva e costruttiva gestione delle relazioni personali che contribuiscono all’instaurazione e al mantenimento della relazione personale e favoriscono, all’interno di una relazione, la reciproca comprensione dei contenuti che si intendono trasmettere, presentiamo di seguito le percentuali di scelta con un breve commento sulle differenze rilevate tra i vari gruppi in formazione.

COMPETENZE INTERPERSONALI	Assertività	Richiesta	Pacatezza	Autonomia	Equilibrio
		30,3	27,5	26,1	16,1
	Accoglienza	Affinità	Apertura	Semplicità	Cordialità
		45,7	25,1	17,1	12,1
	Fiducia	Mitezza	Credito	Sospensione del giudizio	Atteggiamento non giudicante
		33,5	27,2	20,4	18,9
	Gestione del conflitto	Diagnosi	Prevenzione	Recupero	Correttezza
		35,8	26,6	25,9	11,7
COMPETENZE COMUNICATIVE	Ascolto	Interpretazione autentica	Attenzione	Percezione	Convalida
		36,4	27,6	20,8	15,1
	Rispecchiamento	Empatia	Ricalco	Uso delle metafore	Ripetizione
		28,9	24,4	24,3	22,4
	Feedback	Osservazione negativa	Interrogazione	Osservazione positiva	Autodescrizione
		36,0	25,5	20,6	17,9
	Incisività	Coinvolgimento	Ordine espositivo	Richiamo	Coerenza
		33,8	31,6	23,0	11,6

Tab. 2: Competenze relazionali, percentuali di scelta

Dal test del Chi-quadro, $\chi^2(9) = 20.797, p = .014$, le dimensioni da sviluppare individuate rispetto all'*assertività* risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti, "equilibrio" gli studenti di Scienze della Formazione Primaria (22,3%) "pacatezza" i corsisti Pre-fit (30,3%). Le dimensioni da sviluppare individuate rispetto all'*accoglienza* risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti ($\chi^2(9) = 46.895, p < .001$) maggiore "cordialità" e "semplicità" tra i corsisti Pre-fit, rispettivamente 16,3% 19,8%. Per la *fiducia* risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti $\chi^2(9) = 31.269, p < .001$ le dimensioni: "mitezza" dei corsisti del master (41,9%) e "atteggiamento non giudicante" scelto dagli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (28,2%). Dal test del Chi-quadro, $\chi^2(9) = 45.795, p < .001$, le dimensioni da sviluppare individuate rispetto all'*ascolto* risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti, "attenzione" dei corsisti Pre-fit (31,7%) e "percezione" tra gli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (28,2%). Le dimensioni da sviluppare individuate rispetto al *rispecchiamento* risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti ($\chi^2(9) = 20.491, p = .015$), tra cui si può segnalare "uso delle metafore" dei corsisti del master (35,5%) e "ricalco" tra gli studenti del corso di specializzazione per il sostegno (27,1%). Dal test del Chi-quadro, $\chi^2(9) = 8.449, p = .490$, le dimensioni da sviluppare individuate rispetto al feedback non risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti. Le dimensioni da sviluppare individuate rispetto all'*incisività* risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti ($\chi^2(9) = 21.882, p = .009$), "coerenza" dei corsisti del master (19,4%) "ordine espositivo" degli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (38,3%).

Le dimensioni da sviluppare individuate rispetto alla *gestione del conflitto* non risultano significativamente legate alla tipologia di rispondenti/corsisti.

Conclusioni

Con la ricerca ci siamo proposti soprattutto l'obiettivo di comprendere la realtà della formazione docente in merito a come si apprendono e sviluppano le competenze organizzativo-gestionali e relazionali. In questa ricerca si è scelto di dare voce agli insegnanti e ai futuri insegnanti considerandoli una fonte di informazione strategica per leggere in maniera critica i processi attivati dalla somministrazione del Questionario scelto e per poter individuare aspettative e prospettive di miglioramento.

La ricerca contribuisce inoltre all'ampliamento del *framework* oggi disponibile per la valutazione delle *Soft Skills*. I fattori che sono stati presi in considerazione con lo strumento utilizzato non esauriscono certamente la possibilità di esplorazione delle soft skills che influiscono sulla formazione della professionalità docente ma consentono tuttavia la costruzione di un quadro sufficientemente chiaro delle competenze trasversali indispensabili per svolgere la professione docente.

Possiamo chiederci infine se è possibile promuovere direttamente l'acquisizione delle competenze riferibili alla capacità di relazione e organizzazione gestionale. In primo luogo emerge la constatazione che tali competenze si sviluppano in contesti nei quali lo studente o il docente è coinvolto direttamente o indirettamente in un'attività formativa che abbia per lui senso e valore.

L'insegnamento esplicito delle soft skills è possibile. Infatti, si possono proporre metodi e tecniche anche assai interessanti che favoriscono lo sviluppo delle consapevolezze necessarie, di forme di monitoraggio di sé e dei propri comportamenti, di valutazione e di decisione, anche nel modificare le impostazioni adottate quando ciò risulta necessario o conveniente.

Tuttavia dalla ricerca emerge anche il limite di iniziative e attività di formazione sganciate dalla quotidianità e specificità contenutistica dell'attività didattica e formativa. Non si tratta, infatti, di competenze che possano essere sviluppate nel vuoto. Occorre che esse siano rapportate al contesto delle differenti attività di studio, di vita o di lavoro.

Dal quadro presentato si possono trarre vari spunti per identificare alcuni principi di azione, principi che aiutano a identificare le forme di pratica formativa dirette alla promozione di adeguate soft skills.

Il coinvolgimento diretto implica la messa in atto di una vera e propria dinamica dell'azione da intraprendere, che, partendo da uno stato motivazionale adeguato, elabori un'intenzione e progetto d'azione e sviluppi una gestione della sua realizzazione valida ed efficace.

Il coinvolgimento indiretto riguarda la cosiddetta esperienza vicaria, cioè l'interiorizzazione di una modalità d'azione, che è stata messa in opera da altri e che può essere rievocata in circostanze simili. Si tratta in ogni caso di una costruzione significativa e stabile di conoscenze, di abilità e di atteggiamenti che sono facilmente aperti non solo a una loro mobilitazione e valorizzazione in compiti più o meno nuovi e complessi, ma che il docente percepisce di essere in grado di gestirne la realizzazione.

Quanto detto finora mette in evidenza come il processo di formazione di Soft Skills richieda ai docenti una competenza non solo di tipo contenutistico (sapere bene cosa si vuole trasmettere) ma anche processuale (sapere come trasmetterlo).

Gli interventi formativi, per essere efficaci, devono fare riferimento a tutta la persona, senza cedere alla frettevolezza formativa, spesso parziale e frammentaria, più centrata sull'aspetto dell'urgenza che non dell'importanza dei valori in gioco.

Riferimenti bibliografici

Albanese, O., Fiorilli, C. (2012) (Eds.). *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*. Trento: Erickson.

Bakkenes, I., Vermunt, J. D. & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and instruction*, 20(6), pp. 533-548.

Bandini, G., Calvani, A., Falaschi, E., Menichetti, L. (2015). Il profilo

- professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria, Il modello SPPPI. *Formazione, Lavoro, Persona*, 5(15), pp. 89-104.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Blandino, G., & Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive della scuola*. Milano: Raffaello Cortina.
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Educational leadership*, 68(4), pp. 35-39.
- Darling Hammond, L. & Baratz-Snowden, J. (2005). *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M.W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), pp. 597-604.
- Fabbi, M. (2008). *Problemi di empatia, La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*. Pisa: ETS.
- Feistritzer, C.E., Griffin, S., & Linnajarvi, A. (2011). *Profile of teachers in the US*. Washington DC: National Center for Education Information.
- Francescato D., Putton A., Cudini S. (1998). *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio affettiva dalla materna alla media inferiore*. Roma: La Nuova Italia.
- Goleman, D. (1995). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti genitori e studenti*. Teramo: Giunti Lisciani.
- Hammerness, K. (2006). *Seeing Through Teachers' Eyes. Professional Ideals and Classroom Practice*. New York: Teacher College Press.
- La Marca, A. & Longo, L. (2018). *L'autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2007). Transforming professional development: Understanding and organizing learning communities. In W. Hawley (Ed.), *The keys to effective schools: Educational reform as continuous improvement* (pp. 99-117). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Mannese, E. (2014). La formazione alla cura come sistema ecologico di relazioni: contesto, storia e persona, In M.G. Contini (Ed.), *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa*. Pisa: Ets.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- McElhone, D., Hebard, H., Scott, R. & Juel, C. (2009). The Role of Vision in Trajectories of Literacy Practice Among New Teachers. *Studying Teacher Education, Journal of Self-Study of Teacher Education Practices*, 5:, pp. 147-158.
- MET Project (2013). Ensuring fair and reliable measures of effective teaching. http://www.metproject.org/downloads/MET_Ensuring_Fair_and_Reliable_Measures_Practitioner_Brief.pdf consultato il 01/07/2018.
- Montuschi, F. (1993). *Competenza affettiva e apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere, Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mottana, P. (1993). *Formazione e affetti: il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*. Roma: Armando.
- NBPTS The National Board for Professional Teaching Standards (2016). *What Teachers Should Know and Be Able to Do*. <https://www.nbpts.org/newsroom/written-by-teachers-for-teachers-what-teachers-should-know-and-be-able-to-do-illuminates-the-five-core-propositions-for-accomplished-teaching/> consultato il 12/06/2018.
- OECD (2013a). *TALIS 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013b). *Teacher for 21st century. Using evaluation to improve teaching*. Paris: OECD Publishing.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Petter G. (2006). *Il mestiere di insegnante*. Firenze: Giunti.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Riva, M.G. (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: ETS.

- Rogers C.R. (2012). *Un modo di essere*. Milano: Giunti.
- Rossi, B. (2004). *Pedagogia degli affetti*. Roma-Bari: Laterza.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Seidel, T. & Sturmer, K. (2014). Modeling the structure of professional vision in pre-service teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), pp. 739-771.
- Shulman, L.S. & Shulman, J.H. (2004). How and What Teachers Learn: a Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 2, pp. 257-271.
- Squires, D. & Bliss, T. (2004). Teacher visions: Navigating beliefs about literacy learning. *The Reading Teacher*, 57, pp. 756-763.
- Staccioli, G. (1998) (Ed.). *Tra le righe. Vivere volentieri la scuola di base*. Roma: Carocci.
- Strauss, J., & Corbin, A. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Stürmer, K., Seidel, T. & Schäfer, S. (2013). Changes in professional vision in the context of practice. Preservice Teachers' Professional Vision Changes Following Practical Experience: A Video-Based Approach in University-Based Teacher Education. *Gruppendynamik & Organisationsberatung*, 44(3), pp. 339-355.
- Tucciarelli, M. (2014). *Coaching e sviluppo delle soft skills*. Brescia: La Scuola.
- Tynjala, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, pp. 130-154.
- UNESCO (2012). *Unesco strategy on teachers (2012-2015)*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775E.pdf> consultato il 12/06/2018.
- UNESCO (2015). *Teachers And Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-and-educational-quality-monitoring-global-needs-for-2015-en_0.pdf consultato il 14/06/2018.

III.26

**Le pratiche valutative “degli” apprendimenti
nei dottorati di ricerca:
una rassegna sistematica delle ricerche empiriche**
**Assessment practices “of” learnings in doctoral research:
a systematic review of empirical researches**

Massimo Marcuccio, Liliana Silva

Alma Mater Studiorum - Università di Bologna

abstract

Il progresso della ricerca a livello europeo e internazionale sarà in gran parte determinato dalla qualità dei programmi di dottorato di ricerca (European Commission, 2016), al cui raggiungimento concorre l'attuazione di pratiche di valutazione capaci di supportare lo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali dei dottorandi.

Al fine di descrivere lo stato dell'arte della ricerca empirica in questo ambito, il contributo presenta una rassegna sistematica delle ricerche pubblicate in lingua inglese sulle pratiche di valutazione degli apprendimenti degli studenti nell'ambito del dottorato di ricerca (Cooper et al., 2009; Gough et al., 2012; Heyvaert et al., 2013; Heyvaert et al., 2016; Petticrew & Roberts, 2006).

Dall'interrogazione senza vincoli temporali di molteplici aggregatori e database (ProQuest, Scopus, Web of Science, EBSCO) sono stati estratti 11.829 contributi. Dopo l'esclusione dei duplicati, la selezione in base a criteri di inclusione/esclusione e un'analisi critica della qualità sono stati individuati, da due ricercatori indipendenti, 63 contributi.

L'analisi delle ricerche in base a criteri contestuali e metodologici ha consentito di elaborare una loro prima mappatura. La successiva analisi tematica degli oggetti della ricerca ha evidenziato l'interesse prevalente per due ambiti di indagine: *a)* i processi di valutazione formativa e uso di feedback da parte di mentori e supervisor; *b)* l'adozione di nuovi strumenti e procedure per la valutazione degli apprendimenti

* Benché il contributo sia frutto del lavoro congiunto dei due autori, Massimo Marcuccio ha scritto i § 1 e 4, Liliana Silva ha scritto i § 2 e 3.

dei dottorandi nell'ambito di specifici moduli formativi. Meno numerose risultano le ricerche che indagano i seguenti aspetti: la valutazione in ingresso e finale, il ruolo dei supervisori nel processo valutativo e la valutazione delle competenze trasversali. Un'area che risulta poco esplorata è quella dei sistemi di convinzioni di dottorandi e docenti circa la valutazione degli apprendimenti.

The progress of research at European and International level will be largely determined by the quality of research doctorate programs (European Commission, 2016), to which the achievement of assessment practices will be able to support the development of disciplinary and transversal competences of doctoral students.

In order to describe the state of the art of empirical research in this field, the paper presents a qualitative synthesis of research on the assessment practices of students' learning in PhD programs, limited to the Anglophone contributions. The identification and synthesis of the research was carried out through a systematic review (Cooper et al, 2009; Gough et al, 2012; Heyvaert et al, 2013; Heyvaert et al, 2016; Petticrew & Roberts, 2006).

11.829 contributions have been extracted from the query – without time constraints – of multiple aggregators and databases (ProQuest, Scopus, Web of Science, EBSCO). After exclusion of duplicates, selection based on inclusion / exclusion criteria and a critical analysis of quality, 63 contributions were identified by two researchers independently.

Research analysis based on contextual and methodological criteria has allowed to elaborate their first mapping. The subsequent thematic analysis of the research objects highlighted the prevailing interest in two areas of investigation: a) formative assessment processes and the use of feedback by mentors and supervisors; b) the adoption of new tools and procedures for the assessment of the learning of PhD students within specific training modules. Less numerous are researches that investigate the following aspects: initial and final assessment, the role of supervisors in assessment process and the assessment of transversal skills. An area to be explored more systematically seems to be that of belief systems on the assessment of learning of doctoral students and teachers.

Parole chiave: Rassegna sistematica; dottorandi; dottorati di ricerca; valutazione degli apprendimenti.

Keywords: Systematic review; Ph.D students; doctoral program; assessment of learning.

1. Introduzione: quadro teorico di riferimento

La presente ricerca ha come ambito di indagine la relazione tra le pratiche di valutazione relative all'apprendimento e il processo di promozione dell'autonomia nell'apprendere e nel valutare del soggetto nei contesti dei programmi di dottorato. Si tratta di un argomento che riveste una particolare rilevanza sia per le politiche di sviluppo della cittadinanza attiva sia per quelle relative al progresso della ricerca.

Gli studi e le ricerche relativi ai sistemi di valutazione a livello nazionale e internazionale hanno messo in evidenza come le pratiche valutative – intreccio di molteplici dimensioni del soggetto (comportamenti, strutture cognitivo-affettive e loro interazioni con i contesti (Saunders, 2011) – nell'ambito delle interazioni tra studente/docente siano influenzate anche da scelte e pratiche valutative agite da altri soggetti anche a diversi livelli organizzativi. Per questo motivo, la ricerca è stata sviluppata all'interno del quadro teorico del sistema bilanciato di valutazione (*balanced assessment system* – National Research Council, 2001, Stiggins, 2008) – sviluppata nel quadro più generale di una teoria dei sistemi nidificati (Williams & Imam, 2007) – che, in relazione al tema specifico della valutazione in ambito educativo, assume la stretta interconnessione tra diverse funzioni, soggetti, procedure, strumenti e usi della valutazione. I criteri qualitativi che regolano le interrelazioni tra i diversi livelli ed elementi del sistema bilanciato di valutazione sono così declinati da Stiggins (2008): *coerenza* (base concettuale solida che permette di individuare e scegliere gli obiettivi di apprendimenti e gli oggetti della valutazione); *completezza* (garanzia di una ampia gamma di evidenze che permette di supportare le decisioni valutative); *continuità* (valutazione temporalmente allineata alle diverse fasi di sviluppo degli apprendimenti dello studente); *finalizzazione* (messa a punto della valutazione per il raggiungimento di uno specifico scopo predeterminato e chiaramente esplicitato); *affidabilità* (utilizzo di strumenti e procedure che garantiscano risultati attendibili);

impatto sullo studente durante l'apprendimento (conseguenze che gli interventi di apprendimento hanno sul processo di apprendimento dello studente). A integrazione di tale quadro teorico è stato assunto come principio valoriale di riferimento l'*autonomia* – valutativa e, più in generale, di apprendimento – dei soggetti coinvolti nella relazione formativa (studenti e docenti in primo luogo) con la funzione di criterio per individuare forme disfunzionali nelle relazioni di potere nell'interazione educativa e valutativa.

Nell'ambito di questa cornice teorica, è stato elaborato un modello di valutazione – denominato *AsOFAL* dagli autori (*Assessment of, for, as learning*) – che è punto di convergenza di molteplici linee di ricerca sulla valutazione (Black e Wiliam, 1998; Assessment Reform Group, 2002; Earl, 2003, 2013; Assessment Reform Group, Wiliam, 2007; Torrance, 2007; Giovannini e Boni, 2010; Dawson, 2015; Gupta, 2016) che pongono attribuiscono allo studente un ruolo centrale nei processi di insegnamento/apprendimento. In tal modello la valutazione assolve le seguenti funzioni: a) motivare all'apprendimento; b) supportare l'apprendimento; c) creare connessioni tra gli apprendimenti; d) favorire la riflessione e l'autoregolamentazione da parte dei soggetti; e) raccogliere e riportare informazioni; f) favorire lo scambio e la discussione tra i diversi attori coinvolti; g) supportare le scelte di chi valuta e di chi viene valutato; h) promuovere l'autonomia e la *capability* degli studenti (Sen, 1993; Alessandrini, 2014a, 2014b).

All'interno di questo modello concettuale, la presente ricerca focalizza l'attenzione sulle *pratiche di valutazione*. A partire da una definizione di *praxis* quale “situazione sociale, in un contesto pratico concreto, delimitata nello spazio e nel tempo, in cui gli esseri umani agiscono con uno scopo e si assumono la responsabilità delle proprie azioni” (Ax & Ponte, 2007, p.14) e di *valutazione dell'apprendimento* come “raccolta e interpretazione delle informazioni di valutazione il cui uso intenzionale consente a insegnanti e studenti di agire individualmente o interattivamente

per prendere decisioni che hanno un impatto positivo sul insegnamento e apprendimento" (Laveault & Allal, 2016, p. 7), il concetto di *pratica di valutazione* è stato definito come la *situazione sociale, in un contesto pratico, limitato nello spazio e nel tempo, in cui gli esseri umani agiscono allo scopo di valutare e assumersi la responsabilità per le loro valutazioni*. L'ambito di indagine è stato ulteriormente delimitato alla interazione tra studenti e docenti – includendo i processi cognitivo-affettivi afferenti ai diversi soggetti – mediata per mezzo di artefatti lasciando sullo sfondo l'incidenza dei fattori contestuali sulle pratiche valutative così come le conseguenze di tali pratiche su altre variabili.

2. Obiettivi, strumenti e procedure di raccolta dei dati

L'obiettivo della ricerca è di natura descrittiva (Cooper et al., 2007). Al fine di delineare lo stato dell'arte della ricerca empirica in questo campo, il contributo presenta una sintesi qualitativa della ricerca empirica sulle pratiche di valutazione dell'apprendimento degli studenti nei programmi di dottorato, incentrata sui contributi anglofoni, realizzata attraverso una rassegna sistematica (Cooper et al., 2009; Gough et al., 2012; Heyvaert et al., 2013, 2016; Petticrew & Roberts, 2006).

Le domande di ricerca sono le seguenti: 1) *Quali sono le ricerche sulle pratiche di valutazione svolte nel contesto di lingua inglese nell'ambito del programma di dottorato?* 2) *Quali sono le aree di sviluppo per la ricerca?*

È stata svolta una ricerca – senza delimitazione dei vincoli temporali – su diversi aggregatori e database (ProQuest, Scopus, Web of Science, EBSCO) al fine di coprire la maggior parte possibile di riferimenti bibliografici nel contesto della ricerca educativa sulla valutazione nei programmi di dottorato. Mediante una stringa che consentiva la ricerca dell'oggetto definito (valutazione) e del contesto di riferimento (dottorato), sono stati estratti 11.829 contributi. Dopo l'esclusione dei duplicati, è stato deciso

di delimitare la selezione dei contributi afferenti a riviste che contenevano nel titolo i termini "assessment", "evaluation", "higher education" o "doctor*". In tal modo, a partire da 724 contributi i due autori – secondo criteri di inclusione/esclusione condivisi – hanno individuato 77 contributi (Cohen's Kappa = 0.7) (Jesson, 2011) da sottoporre a una valutazione critica (*critical appraisal*) che ha condotto all'individuazione dei 63 contributi inclusi nell'analisi (Fig. 1).

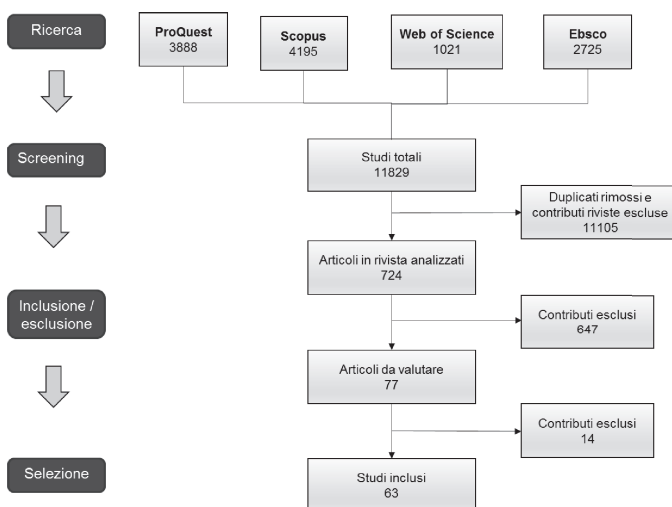


Fig. 1: Flow-chart della selezione dei contributi della rassegna sistematica

3. primi risultati

L'analisi dei contributi individuati, sulla base di criteri di contesto e metodologici ha permesso di elaborare una loro prima mappatura. I contributi analizzati si riferiscono principalmente al periodo dal 2007 al 2015. Rispetto al contesto geografico, sono principalmente distribuiti tra Australia (N = 15), USA (N = 14) e Regno Unito (N = 11).

La successiva analisi tematica degli oggetti di ricerca ha evidenziato l'interesse prevalente per due aree di indagine: a) i processi di valutazione della formazione e l'uso del feedback da parte di mentori e supervisori; b) l'adozione di nuovi strumenti e procedure per la valutazione dell'apprendimento dei dottorandi nella prova finale (tesi/dissertazione e prova orale).

Per quanto concerne la prima tematica, è stata messa in luce la funzione formativa della valutazione: a fianco della valutazione da parte del supervisore sugli apprendimenti dei dottorandi (N = 25) emerge la pratica – anche se meno diffusa (N = 3) – della valutazione tra pari e dell'autovalutazione da parte degli studenti (N = 3).

Rispetto invece alla valutazione dell'apprendimento dei dottorandi nella prova finale, particolare attenzione è stata riservata alla pratica della valutazione della tesi di dottorato da parte degli esaminatori (N = 14), ma anche a pratiche di valutazione finalizzate al miglioramento e allo svolgimento della discussione orale finale (N = 4).

Un numero minore di articoli indaga la valutazione in fase di accesso al dottorato di ricerca e la valutazione delle competenze trasversali.

I sistemi di convinzioni di studenti e insegnanti sulla valutazione dell'apprendimento degli studenti di dottorato non sono stati resi oggetto di specifiche indagini nei contributi analizzati.

4. Conclusioni

Alla luce del quadro teorico presentato e dei risultati ottenuti per mezzo della rassegna sistematica è possibile delineare alcune “strade” da percorrere al fine di valorizzare e approfondire lo studio delle pratiche di valutazione degli apprendimenti nell'ambito del dottorato di ricerca.

Dal punto di vista prettamente metodologico, l'uso della rassegna sistematica quale strumento di descrizione delle ricerche

empiriche ci ha permesso di rilevare la necessità di mettere a punto una specifica modalità di ricerca dei contributi che prevede la realizzazione di “affondi tematici” specifici in relazione agli ambiti emersi dai risultati di questa prima ricerca.

Un secondo aspetto si riferisce invece alla possibilità di indagare maggiormente alcune aree che dalla rassegna risultano essere rimaste ai margini degli interessi dei ricercatori. In particolare, le pratiche di autovalutazione e di valutazioni tra pari nonché i sistemi di convinzioni sulla valutazione dei diversi attori coinvolti (dottorandi e docenti).

Infine va sottolineato come gli esiti della ricerca sistematica possano costituire lo sfondo entro il quale poter rileggere le pratiche di valutazione agite nei programmi di dottorato a livello nazionale e avviare specifiche attività di ricerca in tale ambito.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014a). Capacitazioni e formazione: quali prospettive? *Formazione & Insegnamento*, 11(1), pp. 51-68.
- Alessandrini, G. (Eds.), (2014b). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Assessment Reform Group (1999). *Assessment for Learning. Beyond the Black Box*. Cambridge: University of Cambridge - School of Education.
- Ax, J., & Ponte, P. (2007). Praxis: analysis of theory and practice. In J. Ax, & P. Ponte, *Critiquing praxis. Conceptual and empirical trends in the teaching profession* (pp. 1-18). Rotterdam: Sense Publishers.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box. Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, pp.139-148.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), pp. 5-31.
- Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (Eds.) (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis*. New York: Russell Sage Foundation.

- Earl, L. M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Earl, L. M. (2013). Assessment for learning: Assessment as learning: Changing practices means changing beliefs. *Assessment*, 80, pp. 63-71.
- European Commission (2016). *European Research Area Progress Report*. Brussels: European Commission (http://ec.europa.eu/research/era/eraprogress_en.htm).
- Giovannini, M.L., & Boni, M. (2010). Verso la valutazione a sostegno dell'apprendimento. *Educational, Cultural and Psychological Studies Journal*, 1, pp.161-178.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (Eds.) (2012). *An introduction to systematic reviews*. London: Sage.
- Gupta, K. (2016). Assessment as learning. *The Science Teacher*, 83(1), 43.
- Heyvaert, M., Hannes, K., & Onghena, P. (2016). *Using mixed methods research synthesis for literature reviews*. Thousand Oaks: Sage.
- Heyvaert, M., Maes, B., & Onghena, P. (2013). Mixed methods research synthesis: definition, framework, and potential. *Quality & Quantity*, 47(2), pp. 659-676.
- Jesson, J., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques*. London: Sage.
- Laveault, D., & Allal, L. (Eds.) (2016). *Assessment for learning. Meeting the challenge of implementation*. Cham: Springer.
- National Research Council (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. National Academies Press.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Sen, A. (1993). Capability and well-being. In Nussbaum & Sen (Eds.), *The Quality of Life* (pp. 30-53). Oxford: Clarendon Press.
- Stiggins, R. (2008). *A call for the development of balanced assessment systems. Assessment Manifesto*. Portland, OR: ETS Assessment Training Institute.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education*, 14(3), pp. 281-294.
- William, D. (2007). *Assessment for Learning. Why what and how*. London: Institute of Education, University of London.

III.27

Valutare le soft skills a scuola: sperimentazioni e primi risultati in attività integrate di service learning, alternanza scuola-lavoro e analisi transazionale educativa

Evaluate soft skills at school: experiments and first results in integrated activities of service learning, school-work alternation and educational transactional analysis

Orlando De Pietro

Università della Calabria

Cesare Fregola

Università degli Studi Roma Tre

abstract

Le condizioni sociali trasformative e complesse hanno messo in discussione molti dei sistemi di conoscenze e competenze per renderli funzionali a uno sviluppo economico sostenibile, richiamato nell'Agenda 2030, che tenga conto delle innovazioni in atto nelle Istituzioni, nella Scuola e nei contesti educativo-formativi (Miur, 2017; ONU, 2015). I docenti, quindi, sono sollecitati a prendersi cura, sia della formazione dei contenuti disciplinari e dell'innovazione metodologica (Trincherò, 2016; Rivoltella, 2016; Rossi, 2012; De Pietro, 2012), sia dello sviluppo di skills funzionali a migliorare la consapevolezza e la comprensione delle relazioni e interazioni che caratterizzano la comunicazione nei vari contesti formali, informali e socio-lavorativi (Fregola, 2016 a). Inoltre, nel mercato del lavoro operano nuove professioni e quelle tradizionali si confrontano con l'innovazione tecnologica e con nuove forme organizzative (Floridi, 2017); le aziende si sono così rese conto che i lavoratori dovranno padroneggiare Soft Skills (Ciappei, & Cinque, 2014; La Marca, 2018). Il contributo affronta il tema rilevante relativo alla valutazione delle Soft Skills. A partire da un lavoro di ricerca che ha prodotto l'individuazione e la classificazione di Soft Skills in progetti di Service Learning e di Alternanza Scuola Lavoro (De Pietro, 2015,

2018), e da un lavoro sull'applicazione del modello dell'Analisi Transazionale di campo Educativo (Fregola, 2016 b, 2010) nell'interazione in una classe di Scuola Primaria, è emersa la necessità di: (1) verificare se le competenze relazionali dell'insegnante possono influenzarne l'acquisizione e lo sviluppo da parte degli studenti; (2) come predisporre strumenti di valutazione integrati che consentono la misurazione degli apprendimenti disciplinari e le possibili relazioni con le Soft Skills agite intenzionalmente da parte dell'insegnante. Nel contributo, l'analisi dei risultati ottenuti mettendo a confronto griglia sulle Soft Skills, questionario e griglia di osservazione delle spinte emotive, con le prove di verifica sull'attività didattica ha dato esito affermativo (p. 1). Mentre, l'esplorazione attuata in alcune scuole primarie del Lazio sulle Soft Skills, loro acquisizione e loro valutazione, in fase di completamento, rileva la necessità di tenere conto, nella predisposizione degli strumenti (p. 2), che, per alcune caratteristiche delle variabili affettive, diventa centrale il tema dei confini dell'azione didattica e pedagogica, in quanto si entra in contatto con fenomeni che richiedono competenze specifiche che non sempre fanno parte della formazione di base dell'insegnante.

The transforming and complex social conditions have called into question many of the systems of knowledge and skills to make them functional to sustainable economic development, referred to in Agenda 2030, which takes into account the innovations taking place in institutions, schools and educational and training contexts (Miur, 2017; ONU, 2015). Teachers, therefore, are urged to take care, both of the formation of disciplinary content and methodological innovation (Trincherò, 2016; Rivoltella, 2016; Rossi, 2012; De Pietro, 2012), and the development of functional skills to improve awareness and understanding of the relationships and interactions that characterize communication in various formal, informal and socio-job contexts (Fregola, 2016 a). Moreover, new professions operate in the labour market and the traditional ones are confronted with technological innovation and new organizational forms (Floridi, 2017); the companies have thus realized that the workers will have to master Soft Skills (Ciappei, & Cinque, 2014; La Marca, 2018). The contribution deals with the relevant topic related to the evaluation of the Soft Skills. Starting from a research that has produced the identification

and classification of Soft Skills in Service Learning and Alternating School Work projects (De Pietro, 2015, 2018), and from a work on the application of the model of Transactional Analysis of Educational Field (Fregola, 2016 b, 2010) in the interaction in a class of Primary School, the need emerged to: (1) to verify if the teacher's relational skills can influence the acquisition and development by the students; (2) how to set up integrated evaluation tools that allow the measurement of disciplinary learning and the possible relationships with the Soft Skills acted intentionally by the teacher. In the contribution, the analysis of the results obtained by comparing the Soft Skills grid, the questionnaire and the observation grid of the emotional thrusts, with the verification tests on the didactic activity gave affirmative results (p. 1). While, the exploration carried out in some primary schools of Lazio on the Soft Skills, their acquisition and evaluation, in the completion phase, reveals the need to take into account, in the preparation of the tools (p. 2), that, for some characteristics of the emotional variables, becomes central to the theme of the boundaries of the educational and pedagogical action, as it comes into contact with phenomena that require specific skills that are not always part of the basic training of the teacher.

Parole chiave: Soft Skills; verifica e valutazione; Spinte Emotive; Agenda 2030; competenze relazionali.

Keywords: Soft Skills; testing and evaluation; Emotional drivers; Agenda 2030; relational skills.

1. Introduzione

Il sistema scolastico italiano, in considerazione di quanto indicato dall'Agenda 2030 (ONU, 2015; Miur, 2017) che richiama con chiarezza l'orientamento a uno sviluppo economico sostenibile, non può non tenere conto delle indicazioni relative alle skills del XXI secolo, le quali mettono al centro alcune capacità che gli studenti dovranno acquisire per l'apprendimento continuo e per sviluppare sia consapevolezza dell'evoluzione dei contesti sia competenze di comunicazione, collaborazione nelle relazioni sociali e, in prospettiva, lavorative (Fregola, 2016a).

I docenti, con uno sguardo anche alle trasformazioni in atto nel mercato del lavoro, sono tenuti a prestare attenzione, sia sull'innovazione metodologica (Trincherò, 2016; Rivoltella, 2016; Rossi, 2012; De Pietro, 2012), sia sullo sviluppo dei contenuti disciplinari integrando nella didattica elementi che possono agire su aspetti qualitativi come la perseveranza, la responsabilità, l'autocontrollo, la leadership (Duckworth & Yeager 2015) e il problem solving, le quali vengono collocate in letteratura fra le altre Soft Skills (Ciappei, & Cinque, 2014; La Marca, 2018; De Pietro, 2018).

Riflettendo su quanto appena evidenziato e considerando i risultati di due precedenti ricerche degli autori che hanno riguardato, l'una l'individuazione di Soft Skills in progetti di Service Learning (SL) e di Alternanza Scuola Lavoro (ASL) (De Pietro, 2015, 2018), l'altra l'applicazione del modello dell'Analisi Transazionale di campo Educativo (AT-E) (Fregola, 2016 a, b; 2010) nell'interazione in classe di Scuole primarie, ci si è chiesti (1) se le competenze relazionali dell'insegnante possono influenzare l'acquisizione e lo sviluppo di Soft Skills da parte degli studenti e (2) come predisporre strumenti di verifica e valutazione integrati con la misurazione degli apprendimenti disciplinari che fornissero indicazioni utili sull'osservazione delle conseguenze dell'azione dell'insegnante mentre agisce sulle variabili affettive e relazionali.

2. Le ricerche precedenti

Da una stretta collaborazione tra i due autori avviata nell'ambito del corso FIT di Didattica generale e Metodologia della Ricerca Educativa, presso l'Università della Calabria nell'A.A. 2018-2019, si è avviato un confronto che ha portato allo studio dei due lavori di ricerca realizzati in tempi diversi ma con la finalità sottesa di integrare nell'interazione didattica le variabili relazionali.

2.1 *La prima ricerca*

È stata svolta una disamina delle diverse definizioni delle Soft Skills presenti in letteratura. In particolare considerando la distinzione operata da Elena Dell'Amico (2016) e a seguito di una nostra rielaborazione, le Soft Skills sono state raggruppate in 3 macro-categorie: Farsi strada nel mondo del lavoro, Padroneggiare le competenze Sociali, Raggiungere risultati¹. Successivamente, sono stati analizzati progetti di SL e di ASL, di un campione di scuole calabresi (8 scuole di secondo grado di cui 20 docenti e 342 Studenti per i progetti di SL e 24 classi, 53 docenti e 644 studenti per i progetti di ASL), con l'obiettivo di rilevare una possibile connessione con le Soft Skills, confermata dai risultati ottenuti (De Pietro, 2018).

La ricerca ha evidenziato che le Soft Skills, durante le attività didattiche, possono essere maturate dagli alunni e più frequentemente sono agite dagli insegnanti senza intenzionalità, al di fuori della loro consapevolezza. Questo risultato, dal momento che le conoscenze tacite costituiscono il reale e profondo substrato che determina l'agire e che origina le prospettive e le interpretazioni

1 Per l'elenco delle Soft Skills delle tre macro-categorie si rimanda a Dell'Amico (2016) e a De Pietro (2018 in stampa)

(Nonaka & Takeuchi, 1997), ci ha fatto riflettere sulla necessità di predisporre modelli di estrazione dei saperi taciti. A tale proposito è stata strutturata e validata una griglia che, a nostro avviso, può essere letta come una checklist i cui indicatori, all'interno del processo di interazione, consentono di rendere osservabili micro comportamenti associabili a loro volta alle singole Soft Skills indicate nelle macro categorie precedentemente elencate e che si organizzano nella relazione didattica. Attraverso questa griglia è stato possibile rilevare la percentuale di Soft Skills (Tab. 1) intercettabili nell'azione degli insegnanti e nei comportamenti degli studenti durante le attività di SL e di ASL. La griglia diventa, dunque, lo strumento di verifica che ci ha consentito di analizzare, elaborare e, quindi, di valutare i risultati rispetto all'ipotesi formulata.

In particolare, le percentuali rilevate hanno messo in evidenza che i comportamenti riferiti alla categoria "Farsi strada nel mondo del lavoro" sono più frequenti nei progetti di SL e non in quelli di ASL, come ci si sarebbe aspettato. Questo risultato ha aperto a una riflessione sulla poca intenzionalità e sulla scarsa consapevolezza da parte degli insegnanti di utilizzare le proprie Soft Skills per farle sviluppare e maturare anche agli studenti.

Soft skills	%
Farsi strada nel mondo del lavoro	
Identificare obiettivi di lavoro	25
Imparare ad imparare	25
Adattabilità e flessibilità	0
Motivazione	0
Riconoscere applicare regole e valori sul lavoro	12,5
Rispettare regole e livelli gerarchici	0
Gestire responsabilità	100
Gestire il tempo	12,5
Gestire il processo digitale	12,5
Padroneggiare le competenze Sociali	
Abilità comunicative	50
Gestire il processo di comunicazione	75
Autocontrollo e integrità (gestione dello stress)	37,5
Lavorare in gruppo	87,5
Orientamento al servizio (comprensione dei bisogni altrui)	75
Leadership	0
Gestire i conflitti	37,5
Consapevolezza interculturale (riconoscere e usare prospettive diverse)	100
Raggiungere risultati	
Prendere decisioni	37,5
Risolvere problemi	87,5
Creatività e innovazione	62,5
Pensiero critico	87,5

Tab. 1 – Frequenza delle Soft Skills in azione nei progetti di SL e ASL

2.2 La seconda ricerca

È stata svolta nel Laboratorio sull’Inclusione Scolastica e Sociale (Prof. Bocci) e presso la cattedra di Didattica Generale e di Pedagogia Sperimentale (Prof.ssa Olmetti Peja) CdL in SFP, Università Roma Tre. Sono stati coinvolti 243 studenti di 3a e 4a classe di Scuola Primaria; 10 insegnanti e 4 studenti del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. Ha visto l’applicazione del costrutto delle Spinte Emotive dell’AT-E nella ideazione e realizzazione di strumenti di verifica e valutazione che supportano l’insegnante nell’esplorare, rilevare, comprendere fenomeni all’interno dei quali agire con intenzionalità alcune competenze relazionali. Si tratta di repertori di abilità che, per la pro-

pria autoefficacia nel ruolo di insegnante e per lo sviluppo di autoefficacia sociale e scolastica degli studenti, sono diventati oggetto di studio della nuova ricerca (Olmetti Peja, 2004).

L'attenzione su variabili affettive ha consentito di mettere a punto i seguenti strumenti di verifica e valutazione, opportunamente validati:

1. un questionario strutturato di rilevazione di un profilo di Spinte di ogni studente, che si compone di 25 item, ognuno collegato a una Spinta.








Domanda	Esempio	Sì	No	Non so
1. La maestra ti ha appena interrogato e l'interrogazione è andata male; hai provato un po' di imbarazzo?		Sì 	No 	Non so 
2. Hai fatto un compito in classe, lo consegni alla maestra e ti accorgi di aver fatto molti errori. Ti senti preoccupato?		Sì 	No 	Non so 

Fig. 1. Esempio di item del questionario

2. una griglia di osservazione delle Spinte che ne consente il riconoscimento analizzando il linguaggio verbale (Fig. 2) e rilevando quello non verbale (Fig. 3) mentre i bambini eseguono il calcolo della divisione a due cifre. La griglia consente di confermare le rilevazioni del questionario.

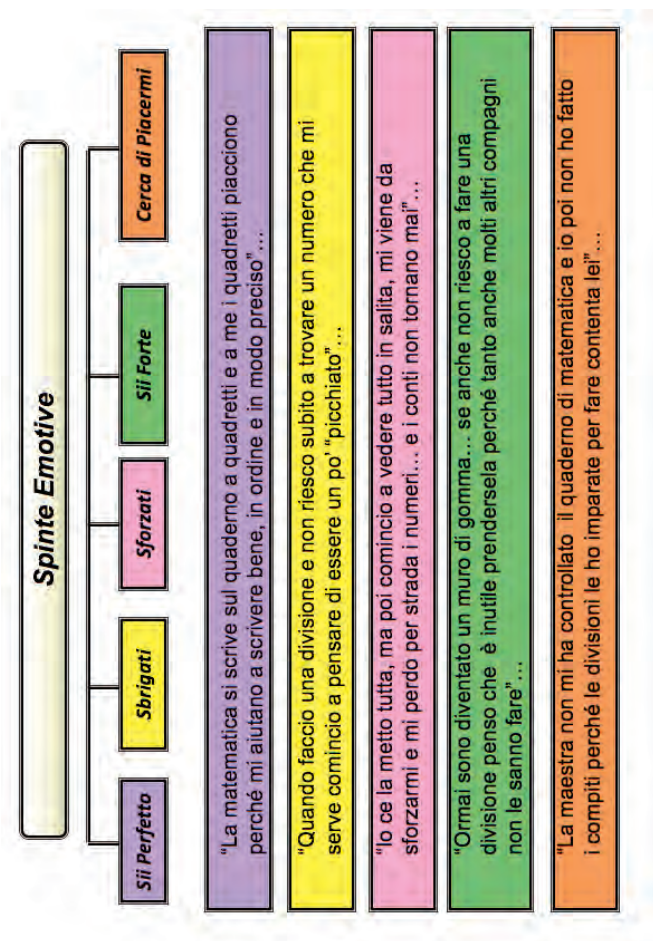


Fig. 2. Espressione verbale delle spinte in azione

	Compiacimi	ABCDE	Si perfetto	ABCD E	Sforzati	ABCDE	Singati	ABCDE	Si sfone	ABCDE
Parlato	"Lo sai che"	"Forse"	"E' difficile"				"Presto, presto!"		"Non me ne importa"	
	"Potresti?"	"Molto"	"Non posso"				"Sì, sì, sì"		"E' lo stesso"	
	"Puoi?"	"Un po'"	"Come si fa"				"E dai sul"		"Embe'?"	
	"Uhm, uhm"	"Cioè"	"Non so"				Interrompe gli altri		"Lo rifaccio?"	
	"Vorresti?"	"Io lo"	Non aspetta il suo turno				Termina le frasi altrui		No sentimenti qui e ora	
Tono	Elemosinante	Esigente	Impaziente				Ton alti e bassi		Senza affetto	
	Seduttivo	Presuntuoso	Lamentoso				Veloce		monotono	
	Alza la mano per intervenire	Alza l'indice	A scatti				Movimenti frenetici ciondoli (mani, gambe)		Alza le spalle	
Gestualità	Annuncia col capo	Gratta la testa	Mani intrecciate con pressione polpastrelli					Breccia conserta		
Postura	Testa inclinata in avanti	Erecta e rigida	In avanti (seduto o in piedi)				Frequente movimento variabile		Rigida	
	Espressione	Evita lo sguardo	Sguardo perplesso				Gli occhi si spostano velocemente		Fredda	
	Sopracciglia alzate	Vergogna	Mimica esagerata						Immobile	
										Ideata da Cesare Fregola. Rielaborata da Luca Dionisi - Alessandro Alaimo.

Fig. 3. Griglia di Osservazione delle Spinte in azione

3. una prova oggettiva di verifica dell'apprendimento della procedura di calcolo della divisione a due cifre che i bambini hanno eseguito mentre venivano osservati (Fig. 4).

<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td style="width: 10%; text-align: center;">6</td> <td style="width: 40%;">744 : 24 =</td> <td style="width: 10%; text-align: right;">32 31 28</td> <td style="width: 10%;"></td> <td style="width: 10%; text-align: right;">R = 0 R = 1 R = 0</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">7</td> <td>1000 : 10 =</td> <td style="text-align: right;">100 100</td> <td></td> <td style="text-align: right;">R = 0 R = 0</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">8</td> <td>300 : 12 =</td> <td style="text-align: right;">31 24 25 31</td> <td></td> <td style="text-align: right;">R = 0 R = 0 R = 1 R = 1</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">9</td> <td>984 : 24 =</td> <td style="text-align: right;">46 31 46</td> <td></td> <td style="text-align: right;">R = 0 R = 0 R = 2</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">10</td> <td>720 : 60 =</td> <td style="text-align: right;">18 12 12</td> <td></td> <td style="text-align: right;">R = 0 R = 0 R = 1</td> </tr> </tbody> </table>	6	744 : 24 =	32 31 28		R = 0 R = 1 R = 0	7	1000 : 10 =	100 100		R = 0 R = 0	8	300 : 12 =	31 24 25 31		R = 0 R = 0 R = 1 R = 1	9	984 : 24 =	46 31 46		R = 0 R = 0 R = 2	10	720 : 60 =	18 12 12		R = 0 R = 0 R = 1	<div style="text-align: center; margin-bottom: 10px;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div> <p style="text-align: center;">COMPLETA LE SEGUENTI OPERAZIONI:</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td style="width: 10%; text-align: center;">11</td> <td style="width: 40%;">672 : 12</td> <td style="width: 10%; text-align: right;">60 12</td> <td style="width: 10%;"></td> <td style="width: 10%; text-align: right;">5 0</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">12</td> <td>816 : 24</td> <td style="text-align: right;">32 09 9</td> <td style="text-align: right;">4</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">13</td> <td>720 : 60</td> <td style="text-align: right;">12 12 0</td> <td></td> <td style="text-align: right;">0 0 0</td> </tr> </tbody> </table>	11	672 : 12	60 12		5 0	12	816 : 24	32 09 9	4		13	720 : 60	12 12 0		0 0 0
6	744 : 24 =	32 31 28		R = 0 R = 1 R = 0																																					
7	1000 : 10 =	100 100		R = 0 R = 0																																					
8	300 : 12 =	31 24 25 31		R = 0 R = 0 R = 1 R = 1																																					
9	984 : 24 =	46 31 46		R = 0 R = 0 R = 2																																					
10	720 : 60 =	18 12 12		R = 0 R = 0 R = 1																																					
11	672 : 12	60 12		5 0																																					
12	816 : 24	32 09 9	4																																						
13	720 : 60	12 12 0		0 0 0																																					

1	284 : 4 = 71	R = 0		<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F
2	600 : 25 = 23	R = 0		<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F
3	4212 : 81 = 52	R = 0		<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F
4	1562 : 11 = 142	R = 1		<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F
5	861 : 41 = 26	R = 0		<input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F

Metti una X nel quadratino accanto a V se ritieni corretta l'affermazione, accanto a F se la ritieni errata

Fig. 4. Stralcio della Prova di Verifica relativa alle divisioni a due cifre

4. una scheda di sintesi che consente la visione d'insieme dei risultati qualitativi e quantitativi dei singoli bambini (Fig. 5).



Descrizione dell'azione didattica e del gioco	Descrizione del Profilo di Azioni	Disegno che rappresenta il contesto	Importanza prima del ricorso all'azione	Strumenti del disegno	Qualità di Apprendimento
<p>PAROLE: "partemente", "addosso le riacido, così non va piano"</p> <p>TONI: toni modulati.</p> <p>GESTI: porta le mani verso il mento.</p> <p>POSIZIONE: eretto e ben bilanciato.</p> <p>ESPRESSIONI VISIVE: severo.</p> <p>Risultato: Si perfetto</p>			<ul style="list-style-type: none"> -Si agita quando gli vengono proposte delle attività. -Si concentra nel partecipare e perde il filo. -È pigro e ricercato. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ha fatto ricorso al Genitore Normativo positivo. -Ha trascorso l'ora nelle sue capacità: ha evidenziato i risultati ottenuti e ottenuti in un tempo opportuno ha lasciato i momenti di concentrazione sul processo più che sul attività e sul particolare memorabile. -Ha dato il permesso di "valere anche se manca ancora qualcosa". -Ha stimolato l'imitazione. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ha aumentato i tempi di attenzione e di scansazione funzionale. -Accanta tempo. -Si porta meno nei particolari. -L'accuratezza è più funzionale alla gestione del compito. -È più sereno.

Fig. 5. Griglia di registrazione dei risultati individuali e delle azioni individualizzate

Si è scelta la procedura di calcolo della divisione a due cifre perché comporta difficoltà per la maggior parte dei bambini (Brousseau G., 2008). L'ipotesi è che le Spinte emotive sono automatismi che possono fare da freno al processo di apprendimento (Klein, 1983). L'insegnante può supportare gli studenti a utilizzare il funzionamento delle Spinte a proprio vantaggio per affrontare le difficoltà del compito e aumentare l'autostima che determina l'autoefficacia negli apprendimenti matematici (Fregola, 2010). La ricerca ha dimostrato che gli insegnanti possono acquisire le competenze necessarie grazie a un corso introduttivo all'AT-E di 20 ore.

3. La sperimentazione

La sperimentazione si fonda sull'ipotesi che sia possibile mettere in relazione, grazie a un quadro d'insieme, variabili cognitive, meta-cognitive, relazionali, affettive e motorie rispetto alle quali l'insegnante può agire le proprie Soft Skills per influenzare, in modo osservabile, fattori che la ricerca ha dimostrato possono a loro volta avere un esito significativo dell'apprendimento disciplinare.

4. Il campione

Sono state coinvolte 10 insegnanti di scuola primaria, impegnate a applicare, nelle classi in cui lavorano, il protocollo di ricerca sulle Spinte nei percorsi di matematica e negli apprendimenti relativi alla lingua, alla storia e altre attività trasversali.

5. Analisi e risultati

Il focus group, svolto nel periodo settembre-ottobre, ha consentito di rilevare che:

- a. la tabella delle Soft Skills, che nella ricerca relativa al SL e all'ASL evidenziava la non intenzionalità nell'azione didattica, ha riproposto invece una intenzionalità del loro utilizzo nell'azione didattica con l'AT-E;
- b. le Soft Skills rappresentano una organizzazione di fattori e variabili che possono essere rilevate per diventare oggetto di azione didattica intenzionale in quanto influenzanti l'apprendimento;
- c. il cruscotto integrato degli strumenti di verifica, elaborato a partire dalle due ricerche sulle Soft-Skills e Spinte, consente di avere una visione d'insieme e supporta l'ipotesi che l'intenzionalità richieda una progettazione didattica complessa (Fig. 6);
- d. ogni strumento di verifica del cruscotto può essere preso in esame per le finalità docimologiche cui fa riferimento (Domenici, 2009; De Pietro, 2012);
- e. le Soft Skills e le Spinte possono fornire una significativa chiave di lettura per mettere in relazione aspetti che riguardano l'interazione relazionale della didattica e del mondo interno dello studente, nel quale l'apprendimento si struttura e si sviluppa;
- f. è possibile descrivere fenomeni relativi alle strutture dell'agire con competenza, interpretazione, azione e autoregolazione (Trincherò, 2016).

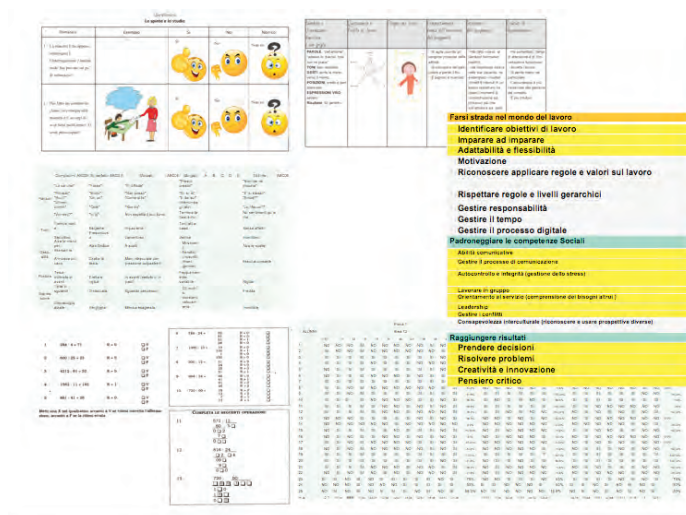


Fig. 6. Il cruscotto integrato Soft-Skills - Spinte

6. Conclusioni

Nel contributo si rileva la necessità di tenere conto che nella predisposizione degli strumenti di verifica e valutazione, per alcune caratteristiche delle variabili affettive, diventa centrale il tema dei confini dell'azione didattica e pedagogica, in quanto si entra in contatto con fenomeni che richiedono competenze specifiche che non sempre fanno parte della formazione di base dell'insegnante. In considerazione delle riflessioni di Pellerey (2004) sulle competenze e sulla necessità di rendere osservabile il processo di acquisizione delle stesse, la ricerca ha reso evidente la «prospettiva trifocale» riferita alle dimensioni soggettiva, oggettiva e inter-soggettiva (Castoldi, 2016), secondo un approccio sistemico (Von Bertalanffy, 1968).

Il cruscotto (Fig. 6) che descrive l'integrazione fra i vari strumenti di verifica è uno dei risultati principali del focus group. Infatti, oltre a consentire l'analisi dell'evoluzione dell'apprendimento da parte di ogni bambino e del gruppo classe, sta orien-

tando il lavoro di ricerca ancora in progress. Tale cruscotto si rivela strumento utile in quanto consente di supportare la descrizione delle azioni dell'insegnante che applica le proprie Soft Skills in modo osservabile su variabili autoregolatrici che ogni studente ha imparato a riconoscere e utilizzare nello svolgimento del compito.

Riferimenti bibliografici

- Brousseau, G. (2008). *Ingegneria didattica ed Epistemologia della Matematica*. Bologna: Pitagora.
- Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Ciappei, C. & Cinque, M. (2014). *Soft skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano: Franco Angeli.
- Dell'Amico E. (2016). *Quali sono le Soft Skill più richieste dalle imprese?* Progetto 2014-1-IT02-KA204-003515, Valorize High Skilled Migrants. Torino: Centro Estero Per L'internazionalizzazione Piemonte.
- De Pietro, O. (2018). *Service Learning e Alternanza Scuola Lavoro: un possibile raccordo per maturare le Soft Skills richieste dal mondo del lavoro. Una indagine esplorativa*. In Atti del Convegno SIRD, Roma 14-15 giugno 2018 (in corso di pubblicazione).
- De Pietro, O. (2015). Competenze digitali e professionalità docente. *opologik*, 18, pp. 112-124.
- De Pietro, O. (2012). *Progettare e valutare nella formazione*. Roma: Monolite.
- Domenici, G. (2009). *Ragioni e Strumenti della Valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Floridi, I. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fregola, C. (2016a). La relazione di apprendimento e le skills del XXI secolo. *Iat Journal*, II, 1.
- Fregola, C. (2016b). Insegnamento, formazione e AT del campo educativo nella prospettiva del lifelong learning. *Neopsiche*, 21, p. 14.
- Fregola, C. (2010). Mathematical calculation procedures and drivers in action in the learning environment. *International Journal of Transactional Analysis Research*, 1, 1.

- Klein, M. (1983). *L'autoanalisi Transazionale*. Roma: Astrolabio.
- La Marca, A. & Gülbay, E. (2018). *Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Miur (2017). *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità - 20 azioni coerenti con obiettivi Agenda 2030* in <http://www.miur.gov.it/-/presentato-al-miur-il-piano-di-educazione-alla-sostenibilita-20-azioni-coerenti-con-obiettivi-agenda-2030> (consultato il 28/08/2018)
- Nonaka I. & Takeuchi H. (1997). *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, in <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (consultato il 28/08/2018).
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: ETAS Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2016). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situati*. Brescia: La Scuola.
- Rossi, P.G. (2012), *Didattica Enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2016). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory*, New York: George Brazillier Company.

III.28

Valutare gli esiti di apprendimento e i processi di insegnamento/apprendimento nel controllo del movimento

Assessment of outcomes and teaching/learning processes in motor control

Stefano Scarpa

Università degli Studi "Giustino Fortunato" di Benevento

Alessandra Nart

Università degli Studi di Padova

abstract

Quadro teorico. L'obiettivo di questo studio è valutare l'apprendimento della capacità di differenziazione cinestesica (Blume, 1986; Casolo 2002; Scurati & Fiorin, 1977) sottesa al tiro con il piede nella scuola primaria (Meinel, 1984; Giugni, 1991). *Materiali e Metodi.* Lo studio ha previsto un disegno di ricerca longitudinale di tipo sperimentale con il coinvolgimento di un trail randomizzato (Trincherò, 2007; Cohen *et al.*, 2011; Semeraro, 1999) di 86 alunni (41 bambini e 45 bambine, età media=6,3 anni, DS=0,46) di scuola primaria, suddivisi in quattro gruppi ciascuno appartenente ad una scuola diversa afferente allo stesso circolo didattico situato a Venezia. Per valutare la precisione del controllo motorio è stato utilizzato un apposito test da campo standardizzato (Scarpa, 2016) che è risultato avere validità strutturale e di contenuto, oggettività, attendibilità e selettività. Il test è stato somministrato nella seguente modalità a tutti i partecipanti suddivisi in quattro gruppi: G1 – Pi 1 -- Fe -- Pf 1; G2 – Pi 2 ----- Pf 2; G3 ---- Fe -- Pf 3; G4 – ----- Pf 4 (Felisatti 2000; Bellagamba 2003, 2004; Giunti 1973; Calonghi 1993). G=gruppo; P=test; Fe=tratta-

* Secondo le normative internazionali il primo autore Stefano Scarpa è l'*ideatore* della ricerca mentre il secondo autore Alessandra Nart ha svolto il ruolo di *estensore* e revisore.

mento sperimentale (ogni settimana i bambini hanno provato il test con tre palloni di taglia e pesi diversi). *Pi* è stata somministrata a T_0 e dopo tre mesi di trattamento (Bortoli & Robazza, 1990; Bertacci, 1993).

Analisi statistiche: descrittive, ANOVA, Bonferroni. *Risultati.* Il protocollo sperimentale ha dimostrato l'efficacia del trattamento, ovvero della procedura didattica standardizzata, ai fini di un apprendimento significativamente migliore ($p < 0,001$) nel gruppo sperimentale (Vertecchi, 2000; Pellerey, 1994). *Conclusioni.* Il test da campo costituisce un buon strumento di valutazione del controllo del movimento insito nella capacità di differenziazione cinestetica e il protocollo proposto sembra costituire una modalità efficace e facilmente fruibile per gli insegnanti di educazione motoria ai fini di una valutazione diagnostica, formativa e sommativa (Galliani & Notti, 2014; Montuschi, 1977; Carraro & Bertollo, 2005; Mantovani, 2016).

Theoretical framework. The aim of this study is to evaluate the learning of the skill for kinesthetic differentiation (Blume, 1986; Casolo, 2002; Scurati & Fiorin, 1977) underpinning shooting with the foot in students of primary school (Meinel, 1984; Giugni, 1991). *Materials and methods.* The study included an experimental longitudinal research project involving a randomized trail (Trincherò, 2007; Cohen *et al.*, 2011; Semeraro, 1999) of 86 pupils (41 children and 45 girls, average age = 6.3 years, $DS = 0.46$) of primary school, divided into four groups each belonging to a different school belonging to the same educational circle located in Venice. To evaluate the accuracy of the motor control, a specific standardized field test was used which was found to have structural and content validity, objectivity, reliability and selectivity (Scarpa, 2016). The test was administered in the following modality to all participants divided into four groups: G1 - Pi 1 - Fe - Pf 1; G2 - Pi 2 - Pf 2; G3 - Fe - Pf 3; G4 - Pf 4 (Felisatti, 2000; Bellagamba, 2003 e 2004; Giunti, 1973; Calonghi, 1993). G = group; P = test; Fe = experimental treatment (every week the children tried the test with three flasks of different size and weights). Pi was given to T_0 and after three months of treatment (Bortoli & Robazza, 1990; Bertacci, 1993). Statistical analysis: descriptive, ANOVA, Bonferroni. *Results.* The experimental protocol demonstrated the efficacy of the

treatment, ie the standardized teaching procedure, for the purpose of significantly improved learning ($p < 0.001$) in the experimental group (Vertecchi, 2000; Pellerey, 1994). *Conclusions.* The field test is a good tool for assessing the movement control inherent in the capacity of kinesthetic differentiation and the proposed protocol seems to constitute an effective and easily accessible modality for teachers of motor education for the purposes of a diagnostic, formative and summative assessment (Galliani & Notti, 2014; Montuschi, 1977; Carraro & Bertollo, 2005; Mantovani, 2016).

Parole chiave: Educazione Motoria, Scuola Primaria, Differenziazione Cinestesica, Test da Campo, Protocollo Sperimentale.

Keywords: Physical Education, Primary School, Kinesthetic Differentiation, Field Tests, Experimental Protocol.

1. Introduzione

Le capacità coordinative sottendono l'organizzazione e la regolazione del movimento, quindi dipendono dal grado di maturazione del sistema nervoso centrale e periferico e determinano anche il tipo e la qualità di risposta motoria. Sono suddivise in capacità coordinative generali e speciali. La differenziazione cinestesica rientra in quest'ultima categoria. Questa capacità permette di regolare il movimento in rapporto a parametri spazio-temporali mutevoli, rendendolo preciso ed economico. Si migliora adattando finemente l'azione a richieste spazio-temporali diverse. Essa, inoltre, ci consente di prendere coscienza del nostro tono muscolare e la relativa capacità di dosarlo al fine di coordinare il giusto grado di tensione negli interventi segmentari o parziali. Ci consente di gestire le giuste alternanze di contrazione e rilassamento muscolare ed i dosaggi di tensione per ogni componente muscolare parziale, quindi, ci permette di dosare la forza.

Nei giochi sportivi, come ad esempio nel calcio, la differenziazione cinestesica permette al giocatore di compiere gesti di precisione durante l'esecuzione della performance motoria.

L'educatore deve essere a conoscenza delle varie tappe evolutive in modo da poter ottimizzare le proposte operative ossia il compito motorio. Il processo di educabilità e allenamento nell'età giovanile deve porre particolare attenzione alle fasi sensibili di sviluppo. Il concetto di allenamento e allenabilità non deve essere inteso come l'estremizzazione dell'obiettivo di raggiungimento di performance ottimali a tutti i costi, ma deve utilizzare attività ludico-sportive volte a stimolare un armonioso sviluppo psicofisico della persona. Questo non soltanto rende il lavoro più agevole e sicuro, ma ripaga lo stesso lavoro stimolando in modo massivo gli ambiti motori che godono del 'giusto momento' per essere sollecitati. La corretta e tempestiva stimolazione è ciò che può portare i massimi benefici, mentre interventi tardivi non consentiranno un analogo sviluppo anche se il tempo e l'impegno fossero maggiori.

Per quanto concerne le fasi sensibili di sviluppo o ‘periodi critici’, la capacità di differenziazione cinestesica ha un picco massimo di crescita nell’età della scuola primaria, così come è evidenziato da decenni nelle indicazioni nazionali per il curriculum di educazione motoria (Bellagamba, 2004).

Il calcio è uno dei giochi-sport più praticati in Italia e coinvolge praticamente tutte le diverse fasce d’età. La nostra attenzione si è focalizzata sul periodo scolastico dell’infanzia e più precisamente su bambini di età compresa tra i 6 e gli 11 anni.

La capacità di differenziazione cinestesica nel calcio è una capacità coordinativa speciale basilare. Essa interviene su tutti i fondamentali di questo gioco-sport e quindi possiamo definirla come parte integrante del calcio e dei suoi allenamenti. Nel nostro studio ci siamo concentrati su un gesto molto importante e funzionale per il calcio: colpire la palla direzionandola precisamente verso un bersaglio.

Questo gesto, nel gioco-sport in questione, è l’elemento fondamentale sia per il raggiungimento dell’obiettivo finale, ovvero fare goal, che per altri gesti come il tiro, il passaggio, la guida della palla, la finta e il dribbling che costituiscono gesti tecnici nei quali la differenziazione cinestesica è di rilevante importanza, principalmente per il dosaggio della forza con cui impattare la palla e la precisione del tiro (Blume, 1986; Casolo, 2002; Scurati & Fiorin, 1977) (Meinel, 1984; Giugni, 1991).

2. Studio di validazione del test da campo

La scelta della creazione e validazione di un test da campo per la capacità di differenziazione cinestesica nei bambini dai 6 agli 11 anni nasce sia dalla carenza di un test specifico sia per fornire un ausilio didattico facilmente fruibile applicabile per la valutazione di tale capacità nella scuola primaria (caratteristiche, queste, che contraddistinguono i test da campo standardizzati rispetto ai test da laboratorio).

Nello studio di validazione è stato analizzato un trial randomizzato. Per questo studio sono stati analizzati 105 bambini di età compresa tra i 6 e gli 11 anni. Per la randomizzazione è stata utilizzata un'apposita funzione di 'sorteggio' del programma statistico SPSS. Sono stati testati 41 bambini e 64 bambine. L'età media di tutti i bambini è di 8,4 anni, quella massima è di 11,75 e quella minima di 6,1.

Gli strumenti utilizzati per questo test sono pochi ed economici, quindi rispecchiano i principi generali di un test da campo. Il test è molto semplice da eseguire e qualsiasi allenatore, insegnante può proporlo ai propri allievi. Per la validazione è stato utilizzato un pallone da calcio (molten) di misura 4 (62-64 cm di circonferenza e 400-430 grammi di peso). Le posizioni e il bersaglio sono stati segnati con un gesso di colore diverso da quello della parete e da quello del pavimento (Figura 1).

Il setting in cui si è svolto lo studio è costituito dalla palestra di ciascuna scuola. Per la riuscita del test è necessario avere un perimetro di 30 metri. Molto importante è anche lavorare in un ambiente sicuro, lontano da qualsiasi pericolo e fare in modo che il bambino si senta a suo agio.

Il test consiste nel calciare la palla da quattro diverse posizioni, cercando di colpire il bersaglio. Le quattro posizioni sono disposte come in Figura 1: A, B, C, D (per maggiori informazioni sul test si rimanda al manuale di Scarpa, 2016).

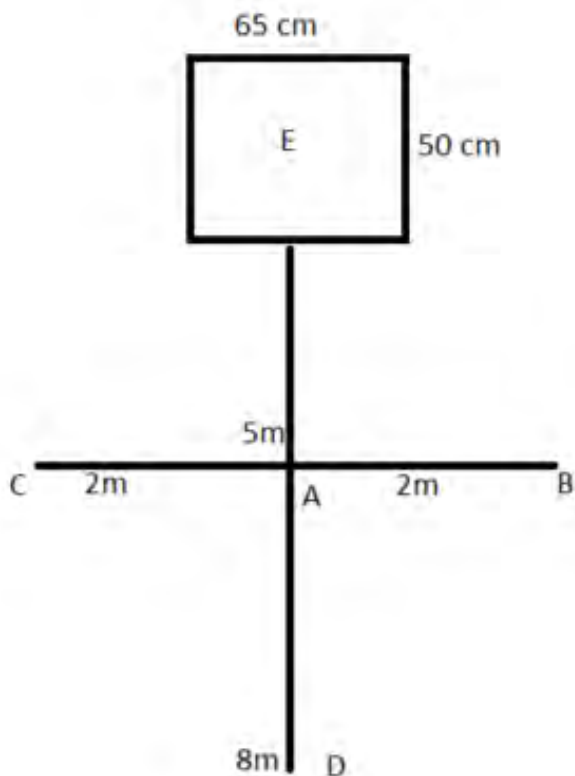


Figura 1. Posizioni e bersaglio

Alla fine dello studio preliminare si è concluso che test presenta una validità di contenuto e una validità strutturale, è standardizzato, attendibile, oggettivo, selettivo. Inoltre esso consente di stabilire i percentili che rendono possibile il posizionamento di ciascuna prestazione di un individuo a seguito dell'esecuzione del test, dandone un valore rispetto ad un campione di riferimento e permettendo di confrontare i valori delle diverse prestazioni (Figura 2).

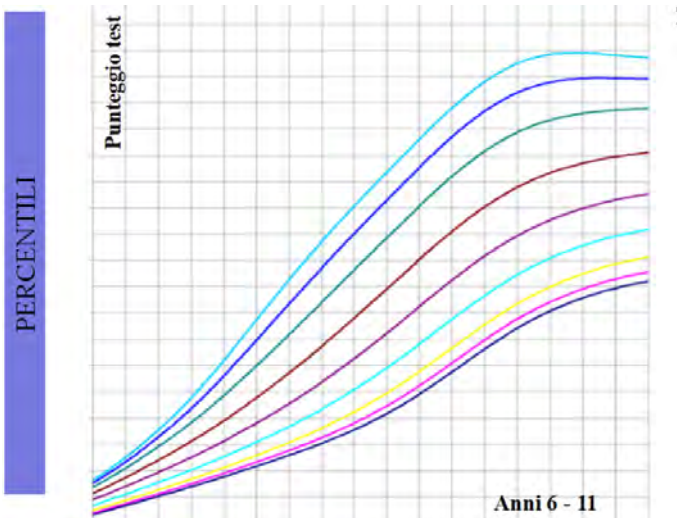


Figura 2. Adattato da Scarpa, 2016

3. Materiali e metodi

L'obiettivo di questo studio è valutare l'apprendimento della capacità di differenziazione cinestesica sottesa al tiro con il piede nella scuola primaria (Blume, 1986; Casolo, 2002; Scurati & Fiorin, 1977; Meinel, 1984; Giugni, 1991).

Lo studio ha previsto un disegno di ricerca longitudinale di tipo sperimentale con il coinvolgimento di un *trail randomizzato* (Trincherò 2007; Cohen et al. 2011; Semeraro 1999) di 86 alunni (41 bambini e 45 bambine, età media=6,3 anni, DS=0,46) di scuola primaria, suddivisi in quattro gruppi ciascuno appartenente ad una scuola diversa afferente allo stesso circolo didattico situato a Venezia. Per la randomizzazione è stata utilizzata un'apposita funzione di 'sorteggio' del programma statistico SPSS.

Le procedure e gli strumenti utilizzati per valutare la precisione del controllo motorio prevedevano appunto l'utilizzo del test

da campo citato sopra (Scarpa 2016) che è risultato avere validità strutturale e di contenuto, oggettività, attendibilità e selettività.

Il test è stato somministrato nella seguente modalità a tutti i partecipanti suddivisi in quattro gruppi secondo la formula di McCall:

1. G1 – *Pi* 1 -- *Fe* -- *Pf* 1;
2. G2 – *Pi* 2 ----- *Pf* 2;
3. G3 ---- *Fe* -- *Pf* 3;
4. G4 – ----- *Pf* 4;

(Felisatti 2000; Bellagamba 2003, 2004; Giunti 1973; Calonghi 1993).

Legenda: G=gruppo; P=test; Fe=trattamento sperimentale. *Pi* è stata somministrata a T_0 e dopo tre mesi di trattamento (Bortoli & Robazza 1990; Bertacci 1993).

Trattamento sperimentale: ogni settimana i bambini hanno provato il test con tre palloni di taglia e pesi diversi: un pallone di gommapiuma e uno di materiale plastico-elastico tipici per l'età di riferimento, e infine il pallone scelto per lo svolgimento del test, per una durata totale di tre mesi con cadenza settimanale, ovvero per 12 sessioni complessive.

Il protocollo di allenamento prevedeva 24 tiri in totale, 8 con ciascun pallone, 2 per ogni posizione:

POSIZIONI:

- posizione 1: 5 metri di fronte al bersaglio (A);
- posizione 2: 5 metri di fronte al bersaglio e spostato di 2 metri lateralmente a destra (B);
- posizione 3: 5 metri di fronte al bersaglio e spostato di 2 metri a sinistra (C);
- posizione 4: 8 metri di fronte al bersaglio (D).

Il protocollo di esecuzione del test, come in parte già descritto, prevede che, prima di cominciare il test, è bene far effettuare uno sbilanciamento in avanti a tutti bambini, per capire quale sia

il loro piede dominante, osservando con quale piede il soggetto trova l'appoggio. Inoltre il test comprende una fase di familiarizzazione; un tiro di prova per ogni posizione, effettuato all'inizio, per osservare se tutti hanno compreso il compito da eseguire e per prendere dimestichezza con il test. Una volta ultimate queste due analisi possiamo cominciare il test. Il soggetto in ortostatismo, in posizione 1, prende una rincorsa di due passi e colpendo la palla con il piede dominante cerca di direzionandola verso il bersaglio.

Lo stesso compito viene eseguito nelle altre tre posizioni (2, 3, 4). Si effettuato due tiri per ogni posizione e otto tiri in totale. Il giocatore effettua due tiri di seguito nella stessa posizione e poi si sposta in quella successiva. I risultati del test sono stati monitorati da due osservatori per cercare di ridurre al minimo gli errori correlati all'osservazione e alla misurazione. Viene attribuito un punto se, calciando la palla, il bambino colpisce il bersaglio; se colpisce il bordo di esso acquisisce 0,5 punti ed infine se la palla non prende il bersaglio gli si attribuisce uno 0.

Le analisi statistiche condotte sui dati sono le seguenti: descrittive (media e deviazione standard), analisi della varianza (ANOVA), post-hoc di Bonferroni, effect size (*d* di Cohen).

4. Risultati

La Figura 3 ci permette di comprendere schematicamente e visivamente i risultati dello studio sperimentale. Sono presenti tutte le sei prove eseguite dai quattro gruppi con le relative tempistiche. Si evince chiaramente come il gruppo sperimentale abbia ottenuto punteggi significativamente ($p < 0,001$) migliori di tutti gli altri gruppi, ad eccezione del gruppo 3 il quale non ha svolto la prova iniziale ma ha svolto la stessa procedura sperimentale del gruppo 1 (tre mesi di allenamento).

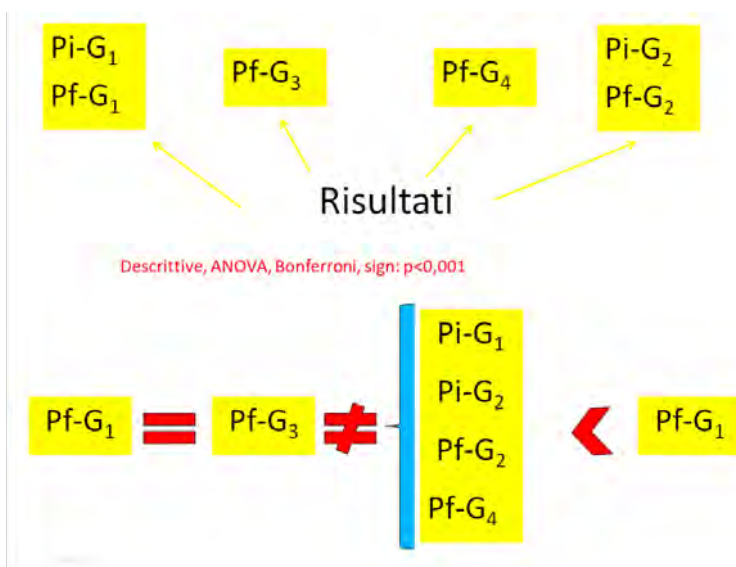


Figura 3.

Il protocollo sperimentale ha dimostrato l'efficacia del trattamento, ovvero della procedura didattica standardizzata, ai fini di un apprendimento significativamente migliore ($p < 0,001$) nel gruppo sperimentale (Vertecchi, 2000; Pellerrey, 1994).

5. Discussione

Il Grafico 1 presenta, oltre ai punteggi medi e le deviazioni standard, gli istogrammi con intervalli di confidenza al 95% per ciascuna prova eseguita. Anche dal grafico emerge chiaramente come il gruppo sperimentale, nella prova finale, ottenga un risultato finale simile al risultato finale del gruppo 3, che ha svolto una sola prova dopo il trattamento sperimentale, ed entrambi hanno punteggi significativamente superiori sia ai test iniziali sia ai test

finali dei rimanenti gruppi. Quindi i punteggi finali del gruppo sperimentale non solo sono superiori ai punteggi della prova iniziale del medesimo gruppo ma anche delle prove finali dei gruppi 2 e 3 che non hanno avuto il fattore sperimentale.

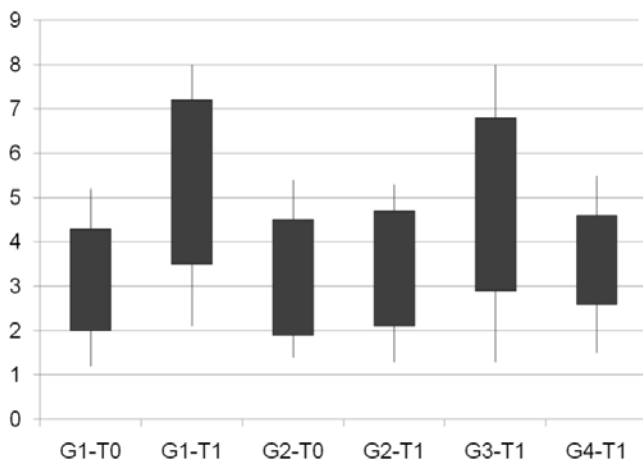


Grafico 1.

Ciò sta a significare che il protocollo applicato è risultato efficace per il miglioramento della capacità della differenziazione cinestetica e nel controllo del movimento di tiro con l'arto inferiore tipico del gioco-sport calcio.

Conclusioni

Il test da campo costituisce un buon strumento di valutazione del controllo del movimento insito nella capacità di differenziazione cinestetica e il protocollo proposto sembra costituire una modalità efficace e facilmente fruibile per gli insegnanti di edu-

cazione motoria ai fini di una valutazione diascostica, formativa e sommativa (Galliani & Notti, 2014; Montuschi, 1977; Carraro & Bertollo, 2005; Mantovani, 2016).

Riferimenti bibliografici

- Alloatti, G., Antonutto, G., & Bottinelli, R., et al. (2002). *Fisiologia dell'uomo*. Milano: Edi-Ermes.
- Antripaldi, G., Galli G., Migliaccio, M., & Sarri M. (2011). *Calcio: il libro completo dei campioni, le squadre, le tattiche, le regole*. Novara: De Agostini.
- Bellagamba, G. (2003). *Pedagogia sperimentale e scienze motorie*. Padova: CLEUP.
- Bellagamba, G. (2004). *Didattica e scienze motorie*. Padova: CLEUP.
- Bertacci, M. (ed.). (1993). *Educazione motoria nella scuola primaria. Linee-guida per la formazione del docente*. Bologna: Nicola Milano.
- Blume, D.D. (1986). Le capacità coordinative: definizione e possibilità di svilupparle. *Didattica del movimento*, 42/43, pp. 60-82.
- Bortoli, L. & Robazza, C. (1990). *Apprendimento motorio: concetti e applicazioni*. Roma: Luigi Pozzi.
- Buonaccorsi, A. (2003). *Manuale di standardizzazione dei test*. C.O.N.I.: Osservatorio Nazionale Capacità Motorie.
- Calonghi, L. (a cura di). (1993). *Nel bosco di Chirone*. Napoli: Tecnodid.
- Carraro, A. (2008). *Educare al movimento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Carraro, A., & Bertollo, M. (2005). *Le scienze motorie e sportive nella scuola primaria*. Padova: CLEUP.
- Casolo, F. (2002). *Lineamenti di teoria e metodologia del movimento umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cohen L., Manion L., & Morrison K. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Da Silva, J.F. (2011). Validity and reliability of a new field test for soccer players compared with laboratory-based measures. *Journal Article Research Support*, 29 (15), pp. 1314-1318.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Domenici, G. (1991). *Gli strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.

- Di Bartolomei, A., & Reviati, D. (2012). *Il manuale del calcio: il calcio è semplicità*. Roma: Fandango.
- EUROFIT (1993). *Manuale per i test Eurofit di efficienza fisica*. ISEF Statale di Roma: Consiglio d'Europa, Comitato per lo sviluppo dello sport.
- Felisatti, E. (2000). Comunicazione e linguaggio non verbale. In L. Galliani, I. Padoan & E. Felisatti, *Teorie e tecniche della comunicazione*. Trento: Erickson.
- Galliani, L., & Notti, A.M. (2014). *Valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Giugni, G. (1991). *Il corpo in movimento nel processo formativo della persona*. Torino: SEI.
- Giunti, A. (1973). *La scuola come centro di ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Kapanji, I.A. (1994). *Fisiologia articolare*. Milano: Monduzzi.
- Lipoma L. (ed.). (2014). *Educazione motoria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mantovani, C. (ed.). (2016). *Insegnare per allenare. Metodologia dell'insegnamento sportivo*. Roma: SDS.
- Marella M., & Risaliti M. (2001). *Il libro dei test le prove di valutazione fisica per tutti gli sport*. Milano: Editoriale Sport Italia.
- Meinel, K. (1984). *Teoria del movimento*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Montuschi, F. (1977). *Scuola senza voti*. Brescia: Editrice.
- Morrow, J., Jackson, A., Disch, J., & Mood, D. (2005). *Measurement and evaluation in human performance*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pellerey, M. (1994). *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino: SEI.
- Reiman, M., & Manske R. (2009). *Functional testing in human performance*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Scarpa, S., (2011). *Il corpo nella mente*. Perugia: Calzetti Mariucci.
- Scarpa, S. (2011). *La prospettiva pedagogica nelle scienze della motricità. Il contributo di Gino Bellagamba*. Padova: CLEUP.
- Scarpa, S. (2016). *La valutazione degli apprendimenti nelle scienze motorie. Validazione e applicazione di un test da campo per la valutazione della capacità della differenziazione cinestesica*. Padova: Libreria Progetto.
- Scurati, C., & Fiorin, I. (1997). *Dai programmi alla scuola*. Brescia: La Scuola.
- Sdringola, F. (2008) *Auxologia e attività motoria nell'età evolutiva: espe-*

- rienza e ricerca nella scuola primaria*. Perugia: Calzetti Mariucci.
- Semeraro, R. (1999). *La progettazione didattica*. Firenze: Giunti.
- Trincherò, R. (2007). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Tsigilis, N., Douda, H., & Tokmakidis, S.P. (2002). Test-retest of the eurofit test battery administered to university students. *Perceptual and Motor Skills*, 95 (3), pp. 1010-1015.
- Wilmore, J.H., & Costill, D.L. (2005). *Fisiologia dell'esercizio fisico e dello sport*. Perugia: Calzetti Mariucci.
- Winter, E., Jones, A., Davison, R., Bromley, P., & Mercer, T., (2010). *Test per lo sport e l'attività fisica*. Perugia: Calzetti Mariucci.

III.29

Monitoraggio e valutazione nell'e-learning

E-learning monitoring and evaluation

Sergio Miranda, Rosa Vegliante

Università degli Studi di Salerno

Marta De Angelis

MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

abstract

Nella progettazione di esperienze di didattica a distanza una questione sempre oggetto di riflessione è la valutazione degli apprendimenti. Lo spostamento dell'attenzione dai "contenuti" alla qualità delle performance (Clark & Mayer, 2016) assume, in tal senso, un ruolo cruciale. Gli strumenti con cui effettuare le misurazioni, soprattutto se necessario a guidare eventuali personalizzazioni delle esperienze didattiche, sono solitamente i test di verifica che, però, quasi sempre sono costituiti da domande a scelta multipla che mirano alla verifica di livelli di conoscenze ed abilità piuttosto che ai più articolati processi di problem solving. I test, comunque, consentono di avviare la personalizzazione degli apprendimenti secondo il principio dell'equità nell'e-learning (Albarea, 2013) inteso come la possibilità di offrire a tutti i discenti la possibilità di raggiungere gli obiettivi formativi prefissati.

Siamo partiti dall'assunto che valutare non significa solo rilevare gli esiti, ma indagare anche le cause che li determinano per la definizione di interventi correttivi (Trincherò, 2014). Utilizzando una piattaforma di e-Learning per il supporto alla didattica dell'informatica in un CdL magistrale presso l'Università di Salerno, abbiamo monitorato i "percorsi" di apprendimento on line seguiti dai singoli studenti. Sono stati analizzati i tempi, l'ordine logico che gli studenti hanno seguito nella fruizione delle risorse, il tempo dedicato alle singole risorse, l'esito delle prove di verifica, l'esito dell'esame finale. Questa attenta analisi del processo ha avuto come obiettivo quello di tentare di comprendere quali informazioni possano risultare significative per fornire indicazioni sull'efficacia dell'organizzazione didattica adottata, sulle scelte metodologiche, sulla

bontà dei materiali utilizzati, al fine di ottenere un feedback utile per indirizzare eventuali interventi di miglioramento in itinere (Allen, 2016; Lin, 2011).

In designing distance-learning experiences, a question that is always under reflection is the evaluation of learning. The shift of attention from the “content” to the performance quality (Clark & Mayer, 2016) assumes a crucial role in this sense. The tools with which to make the measurements, especially if necessary to guide any personalization of the teaching experiences, are usually the verification tests that, however, almost always consist of multiple-choice questions that aim at verifying levels of knowledge and skills rather than to the most complex problem solving processes. The tests, however, allow the initiation of the personalization of learning according to the principle of fairness in e-learning (Albarea, 2013) understood as the possibility to offer all learners the possibility to achieve the pre-established training objectives.

We started from the assumption that evaluating does not only mean detecting outcomes, but also investigating the causes that determine them for the definition of corrective interventions (Trinchero, 2014). Using an e-Learning platform to support the teaching of information technology in a master's degree course at the University of Salerno, we monitored the on-line learning “paths” followed by individual students. The times, the logical order that the students followed in the use of resources, the time dedicated to the individual resources, the outcome of the verification tests and the outcome of the final exam were analysed. This careful analysis of the process has aimed to try to understand what information can be meaningful to provide information on the effectiveness of the teaching organization adopted, on the methodological choices, on the goodness of the materials used, in order to obtain useful feedback to address possible in itinere interventions for some improvement (Allen, 2016; Lin, 2011).

Parole chiave: e-Learning, valutazione, performance, monitoraggio, verifica

Keywords: e-Learning, evaluation, performance, monitoring, verification

1. Introduzione

La valutazione degli apprendimenti è sempre una questione all'attenzione di chi progetta interventi formativi ed in particolare di chi costruisce percorsi di didattica a distanza. Le ragioni di ciò risiedono nel fatto che le valutazioni, oltre che per delineare l'andamento, l'efficienza o l'efficacia degli interventi formativi, sono spesso impiegate per guidare eventuali personalizzazioni.

Perché ciò sia possibile, occorre misurare e per misurare servono gli strumenti adatti. Gli strumenti che solitamente vengono impiegati sono i test di verifica che, però, quasi sempre sono costituiti da domande a scelta multipla che mirano alla verifica di livelli di conoscenze piuttosto che a processi di *problem solving* (Marzano, 2013).

I test, comunque, consentono di avviare la personalizzazione degli apprendimenti, ma, spesso, non sono sufficienti a comprendere come “sono andate le cose”.

Di fatto, ci si è posti come prima domanda se valutare è rilevare gli esiti? Lo spostamento dell'attenzione dai «contenuti» alla qualità delle performance (Clark & Mayer, 2016) assume, in tal senso, un ruolo cruciale. Siamo partiti dall'assunto che valutare non significa solo rilevare gli esiti, ma indagare anche le cause che li determinano per la definizione di interventi correttivi (Trincherò, 2014).

Utilizzando una piattaforma di e-learning per il supporto alla didattica dell'informatica in alcuni corsi di laurea magistrale presso l'Università di Salerno, abbiamo monitorato i percorsi di apprendimento on line seguiti dai singoli studenti. Su quanto è accaduto on-line sono state condotte alcune analisi con l'obiettivo di tentare di comprendere quali informazioni possano risultare significative per fornire indicazioni sull'efficacia dell'organizzazione didattica adottata, sulle scelte metodologiche, sulla bontà dei materiali utilizzati, al fine di ottenere un feedback utile per indirizzare eventuali interventi di miglioramento in itinere (Allen, 2016; Lin, 2011).

2. La sperimentazione condotta

È stata impiegata la piattaforma di e-learning realizzata presso il Laboratorio Rimed@ del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno e basata su tecnologia Moodle come supporto alla didattica in presenza per l'insegnamento di "Laboratorio avanzato di informatica per l'educazione" per i corsi di laurea magistrale in "Scienze pedagogiche" e in "Educatori professionali ed esperti della formazione continua" per il quale uno degli autori è docente. Il corso on-line è stato articolato in una serie di attività che possono essere ricapitolate nei seguenti punti:

- *Introduzione al corso*
- *Nozioni di Base, Rappresentazione delle Informazioni*
- *Architettura di un elaboratore*
- *Dettagli sulla Architettura di un elaboratore*
- *Funzionamento CPU*
- *La programmazione in generale*
- *Problem Solving*
- *Algoritmi e programmazione in Scratch*
- *I costrutti della programmazione in Scratch*
- *Esempi scratch – Parte 1*
- *Aspetti chiave della programmazione in Scratch*
- *Esempi Scratch – Parte 2*
- *Animazioni in Scratch*
- *Esempi Scratch – Parte 3*
- *Giochi in Scratch*
- *Esempi Scratch – Parte 4*
- *Scratch via Web. Realizzare giochi interattivi in Scratch*
- *Esempi Scratch – Parte 5*
- *Realizzare animazioni e giochi più complessi in Scratch*
- *Esempi Scratch – Parte 6*
- *TEST DI VERIFICA*

A meno del test di verifica finale costruito da una serie di domande a risposta multipla, parliamo di 20 contenuti ai quali corrispondono file in pdf, slide, cartelline di esempi da visualizzare, video o presentazioni animate. Tutte le attività degli studenti sono state tracciate dalla piattaforma in modo da avere contezza dei tempi di fruizione e delle modalità di accesso sulla base dei quali è stato possibile condurre una serie di analisi.

3. Analisi dei dati

I primi dati che sono stati analizzati sono i numeri relativi agli studenti coinvolti nella sperimentazione. Parliamo di 156 studenti. Di questi, 128 studenti superano il test di verifica finale a fronte dei restanti 28 studenti che non lo superano.

Abbiamo poi preso in considerazione i numeri relativi alla prima seduta di esame. Parliamo di un insegnamento del secondo semestre per il quale la prima seduta di esame si è tenuta a giugno 2018. 121 studenti hanno sostenuto l'esame e 96 di questi lo hanno superato. I restanti 25 no. In Fig.1 vengono riportati questi numeri.

Numero studenti coinvolti	156	
Superano il test Finale	128	28
Partecipano al primo esame	121	
Superano l'esame	96	25

Fig.1. Numeri di studenti coinvolti

Il secondo dato che è stato analizzato è il numero di contenuti visti, suddiviso in 6 fasce: 28 studenti non hanno visualizzato nessun contenuto, 23 studenti hanno visualizzato da 1 a 4 contenuti, 17 studenti ne hanno visualizzati da 5 a 9, 26 studenti ne hanno visualizzati da 10 a 14, 38 studenti ne hanno visualizzati da 15 a 19 e, infine 24 studenti ne hanno visualizzati 20, ovvero tutti i contenuti presenti nel corso. La distribuzione è riportata nella Fig.2.

Studenti che hanno visto 0 contenuti		28
Studenti che hanno visto meno di 5 contenuti		23
Studenti che hanno visto 5-9 contenuti		17
Studenti che hanno visto 10-14 contenuti		26
Studenti che hanno visto 15-19 contenuti		38
Studenti che hanno visto 20 contenuti		24

Fig. 2. Distribuzione di studenti nella visualizzazione dei contenuti

Siamo passati quindi ad un primo studio delle correlazioni avendo a disposizione la matrice di dati in cui è riportato, per ciascuno studente, quali contenuti ha visto, che voto ha riportato al test di verifica finale e che voto ha riportato all'esame. Tutte le correlazioni sono riportate in Fig.3. Non emergono indici significativi che possano far pensare a contenuti più "influenti" di altri, ovvero che abbiano un'incidenza effettiva sul voto conseguito all'esame. L'unico contenuto per il quale emerge un fattore più alto (0,41) è quello che esprime la correlazione tra il test di verifica finale e il voto all'esame.

Correlazione tra voto finale e numero contenuti visti	0,01
Correlazione tra voto finale e Contenuto n.1	0,00
Correlazione tra voto finale e Contenuto n.2	0,07
Correlazione tra voto finale e Contenuto n.3	0,01
Correlazione tra voto finale e Contenuto n.4	-0,04
Correlazione tra voto finale e Contenuto n.5	0,02
Correlazione tra voto finale e Contenuto n.6	0,00
Correlazione tra voto finale e Contenuto n.7	-0,02
Correlazione tra voto finale e Contenuto n.8	0,03
Correlazione tra voto finale e Contenuto n.9	0,04
Correlazione tra voto finale e Contenuto n.10	0,02
Correlazione tra voto finale e Contenuto n.11	0,06
Correlazione tra voto finale e Contenuto n.12	0,08
Correlazione tra voto finale e Contenuto n.13	-0,02
Correlazione tra voto finale e Contenuto n.14	0,00
Correlazione tra voto finale e Contenuto n.15	-0,03
Correlazione tra voto finale e Contenuto n.16	0,09
Correlazione tra voto finale e Contenuto n.17	-0,01
Correlazione tra voto finale e Contenuto n.18	-0,03
Correlazione tra voto finale e Contenuto n.19	0,00
Correlazione tra voto finale e Contenuto n.20	-0,01
Correlazione tra voto finale e TEST di verifica finale	0,41

Fig. 3. Correlazione tra il voto di esame e i contenuti visti

Dai log di accesso alla piattaforma sono stati estratti i tempi spesi on-line dai singoli studenti e la data di inizio attività. Questi dati sono stati messi in correlazione con il voto conseguito all'esame. I dati calcolati sono riportati in Fig.4. Possiamo notare che anche da queste analisi non emergono indicatori particolarmente rilevanti. La correlazione tra il voto finale e i tempi spesi on-line è infatti pari a 0,12, mentre la correlazione tra il voto finale e la data di inizio è pari a 0,01.



Fig. 4. Correlazione tra il voto di esame e i tempi spesi on-line e la data di inizio delle attività on-line

Contando le occorrenze nei path di navigazione degli studenti, sono stati identificati poi i contenuti maggiormente ricorrenti, ovvero quelli più visti o visti più volte. La Fig.6 mostra quanto rilevato.

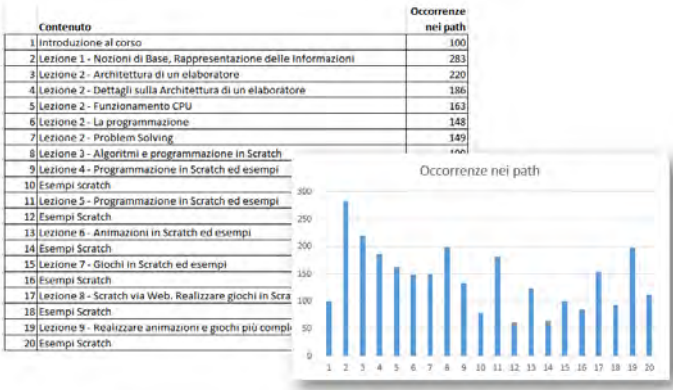


Fig. 6. Occorrenze dei contenuti nei path di navigazione degli studenti

In corrispondenza di questi contenuti sono presenti delle domande dei test utilizzati durante la prova di esame. Questo ha consentito di identificare i concetti-contenuti “causa” della bocciatura e verificare se tali concetti sono tra quelli poco ricorrenti nei path oppure, semplicemente, poco visti dagli studenti.

Fermo restando che non sono state fatte considerazioni sulla qualità dei contenuti e dunque se siano stati ben fatti o meno, e nemmeno sulla loro complessità intrinseca o sulla semplicità delle domande, per le quali pensiamo di dedicare sviluppi futuri, è stato identificato un insieme di 7 concetti quale causa primaria di votazioni al di sotto della sufficienza all’esame finale, ovvero, appunto, principale causa di bocciatura.

Sezione 3

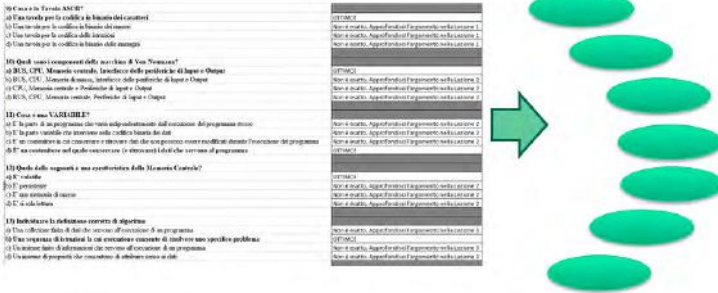


Fig. 7. Concetti-Causa della bocciatura

Circoscritta a questo insieme ridotto di concetti, è stata condotta una analisi delle modalità di navigazione degli studenti. L'analisi ha preso in considerazione gli studenti che hanno superato l'esame e quelli che l'esame non lo hanno superato.

Abbiamo cercato di schematizzare queste due modalità in due path di navigazione tipici e rappresentati graficamente nelle seguenti Fig.8 e Fig.9.

Da queste analisi emerge un fattore sostanziale che è evidente osservando le figure: i path di navigazione degli studenti promossi, partono dai concetti propedeutici salienti e seguono un ordine logico abbastanza preciso (si veda Fig.8); i path di navigazione degli studenti bocciati, invece, partono da concetti secondari e seguono un ordine alquanto caotico (si veda Fig.9).

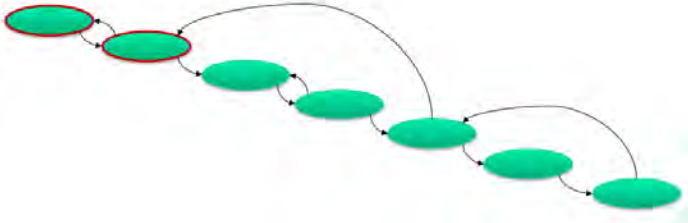


Fig. 8. Path di navigazione tipico degli studenti promossi

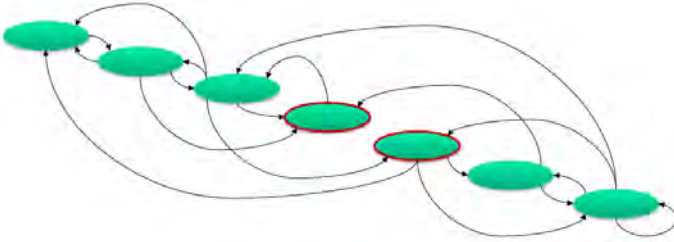


Fig. 9. Path di navigazione tipico degli studenti bocciati

4. Conclusioni e sviluppi futuri

Dalle analisi concotte in questa sperimentazione, possiamo affermare che non esiste correlazione significativa tra il voto all'esame e il numero dei contenuti visti. Possiamo affermare inoltre che non esiste correlazione significativa tra il voto all'esame e l'aver visto o meno singoli contenuti specifici. Non esiste poi correlazione significativa tra il voto all'esame e il tempo speso on line e nemmeno tra il voto all'esame e la lunghezza del path di navigazione.

Il path di navigazione stesso è l'unico elemento indicativo sull'organizzazione del corso, sulle propedeuticità, sulle scelte metodologiche, sulla bontà dei materiali utilizzati e quindi l'unico mezzo, opportunamente coadiuvato da studi di natura anche psicologica e strumenti di supporto on line, per indirizzare eventuali interventi di miglioramento in itinere.

Pertanto, molteplici sono gli sviluppi futuri che possiamo intravedere a partire da quanto rilevato.

Come già detto, potremmo raccogliere feedback e valutazioni sulla qualità dei contenuti, sulla loro complessità intrinseca o sulla semplicità delle domande. Potremmo poi avviare studi di natura psicologica con la finalità di allontanare i rischi di una navigazione totalmente autonoma e figlia dei canoni dei social network per convergere verso approcci e metodologie di studio più

sistematici (Biasutti, 2011). Potremmo anche introdurre dei vincoli direttamente in piattaforma, riducendo la granularità dei contenuti e indirizzando gli studenti a seguire determinati percorsi, ovvero fornendo indicazioni e linee guida per invitare gli studenti ad una navigazione meno caotica (La Marca, 2013). Infine, potremmo pensare a seguire approcci didattici differenti e riconcepire il percorso formativo secondo i canoni del “Serious Learning” (Allen, 2016).

Riferimenti bibliografici

- Albarea, R. (2013). Saperi esperienziali e leadership sostenibile nell'educazione degli adulti. Riflessioni pedagogiche. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 7.
- Allen, M. W. (2016). *Michael Allen's Guide to e-Learning: Building Interactive, Fun, and Effective Learning Programs for Any Company*. John Wiley & Sons.
- Baleni, Z. G. (2015). Online formative assessment in higher education: Its pros and cons. *The Electronic Journal of e-Learning*, V. 13, 4, pp. 228-236. Retrieved from www.ejel.org.
- Biasutti M. (2011). The student experience of a collaborative e-learning university module. *Computers & Education*, 57 (3), pp. 1865-1875.
- Clark, R. C., & Mayer R. E. (2016). *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. John Wiley & Sons.
- La Marca, A. (2013). Voler apprendere per imparare a pensare. In AA.VV., *Pedagogia e Neuroscienze* (pp. 85-116). Brescia: La Scuola.
- Lin, K.M. (2011). e-Learning continuance intention: Moderating effects of user e-learning experience. *Computers & Education*, 56, 2, pp. 515-526, ISSN 0360-1315, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.017>.
- Ludwig-Hardman, S., & Dunclap, J. C. (2003). Learner support services for online students: scaffolding for success. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 4(1), pp. 1-15.
- Marzano, A. (2013). *L'azione d'insegnamento per lo sviluppo di competenza*. San Cesario di Lecce: Pensa.

Autore

- Ruggieri, S., Boca S., & Ballor F. (2002). La valutazione nella Formazione a Distanza. *Tecnologie Didattiche*, 25, pp. 29-36.
- Trincherò, R. (2014). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alla competenze*. Trento: Erickson.

La collana pubblica studi e ricerche raccolti in seguito a eventi o call su specifiche tematiche di interesse educativo. La collana intende essere un luogo di confronto e incontro tra la ricerca empirica e sperimentale, la ricerca didattica, gli studi e le esperienze realizzate da ricercatori, insegnanti e educatori per superare la dimensione disciplinare, stimolare il confronto con gli altri settori che fanno parte dell'enciclopedia delle scienze dell'educazione, costruire ponti tra la ricerca educativa e i mondi che sono interessati ai suoi risultati: scuola, università, extrascuola, famiglie, forze sociali, istituzioni.