



RICERCA e DIDATTICA

per promuovere intelligenza
comprensione e partecipazione

Atti del X Convegno della SIRD

9-10 aprile 2021

I tomo

Panel 1-2-3

a cura di Pietro Lucisano





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

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 Trincherò (*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*)

Marta De Angelis (*Università degli Studi di Foggia*)

Arianna Lodovica Morini (*Università degli Studi di Roma Tre*)

Collana soggetta a peer review

RICERCA e DIDATTICA

per promuovere intelligenza
comprensione e partecipazione

Atti del X Convegno della SIRD

9-10 aprile 2021

I tomo

Panel 1-2-3

a cura di Pietro Lucisano



ISBN volume 978-88-6760-832-4
ISSN collana 2612-4971
FINITO DI STAMPARE SETTEMBRE 2021



2021 © 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

- XI **Presentazione**
Pietro Lucisano
- XV **Introduzione al Panel 1**
Federico Batini, Maria Luisa Iavarone
- XXI **Introduzione al Panel 2a**
Giovanni Moretti, Alessandra La Marca
- XXV **Introduzione al Panel 2b**
Loredana Perla, Roberto Trincherò
- XXXII **Introduzione al Panel 2c**
Guido Benvenuto, Ettore Felisatti
- XL **Introduzione al Panel 3**
Loretta Fabbri, Teresa Grange

Panel 1

Intelligenza, comprensione e partecipazione... nell'atopia educativa

- 03 **Le difficoltà riscontrate dagli studenti durante la didattica a distanza. La percezione degli insegnanti della Regione Campania**
Rosa Vegliante, Sergio Miranda
- 20 **Effetti della Didattica a Distanza nella Scuola Primaria: Uno Studio di Caso sul tema delle relazioni fra insegnanti, studenti e genitori durante il lockdown per Covid19**
Corrado Petrucco, Daniele Agostini, Elisa Bellettato

- 36 Didattica a Distanza nel contesto scolastico. Primi esiti delle risposte aperte al Questionario SIRD sul campione regionale del Lazio
Irene Stanzione, Arianna Morini
- 53 Emergenza Covid-19 e sviluppo della competenza metacognitiva dei docenti universitari neoassunti
Alessandra La Marca, Federica Martino, Dorotea Rita Di Carlo
- 71 Commenti e riflessioni sulla DAD nel questionario SIRD: studio esplorativo dei dati dell'Emilia Romagna
Chiara Dalledonne Vandini, Lucia Scipione
- 86 Una Scala per misurare i fattori interni ed esterni della resilienza professionale degli insegnanti
Guido Benvenuto, Nicoletta Di Genova, Antonella Nuzzaci, Alessandro Vaccarelli

Panel 2

Intelligenza, comprensione e partecipazione... nei contesti di apprendimento-insegnamento

- 106 Apprendimento ed engagement nei contesti universitari: quali risorse dai percorsi di tirocinio
Arianna Giuliani
- 120 Metodologie e pratiche didattiche adottate durante la pandemia. Uno studio di caso
Antonio Marzano
- 133 Problemi aperti e modalità di pensiero degli insegnanti in formazione e in servizio
Andrea Pintus
- 141 L'insegnamento online durante la prima ondata di pandemia. Un sondaggio in una Facoltà di Scienze della Formazione
Daniele Morselli, Silvia Dell'Anna, Rosa Bellacicco, Ulrike Stadler-Altman

- 158 **Modalità didattiche e valutative utilizzate nella didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19: focus sui dati di Toscana e Umbria e approfondimenti sull'indagine nazionale SIRD**
Irene Dora Maria Scierri, Giulia Toti, Giulia Barbisoni, Eleonora Pera, Ilenia Salvadori, Davide Capperucci, Federico Batini
- 177 **La didattica universitaria in modalità mista sincrona durante la pandemia: esiti di un percorso di valutazione formativa**
Elena Luppi, Aurora Ricci
- 192 **La valutazione tra pari per potenziare la capacità di scrittura in digitale. Un'indagine esplorativa nel contesto universitario**
Giovanni Moretti, Bianca Briceag, Alessia Gargano
- 207 **Comprensione del testo negli studenti liceali: la revisione dello strumento d'indagine**
Marika Calenda, Annamaria Petolicchio, Concetta Ferrantino
- 221 **Il modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): l'apporto della Ricerca-Formazione e aspetti ludiformi del co-insegnamento e del co-apprendimento**
Cristiana De Santis
- 236 **Educazione civica e cittadinanza digitale: dalle rappresentazioni dei docenti alla formazione**
Viviana Vinci, Rosa Palermo, Silvestro Malara
- 251 **La Self-Efficacy degli insegnanti di sostegno in formazione iniziale**
Valeria Di Martino, Leonarda Longo, Giulia Costa
- 263 **Un corpus di testi trilingue per promuovere la riflessione sulla pratica didattica**
Lilia Andrea Teruggi, Elisa Farina
- 280 **Il punto sulla formazione degli insegnanti: cosa ne pensano i docenti italiani delle scuole secondarie di I e II grado**
Marta Cecalupo, Eleonora Mattarelli

- 295 **Pensiero critico e attività work-based in contesti universitari online. Un'esperienza pilota**
Antonella Poce, Maria Rosaria Re, Carlo De Medio, Mara Valente, Alessandra Norgini
- 312 **Sfide e credenze sull'approccio cooperativo: uno studio esplorativo sugli insegnanti di sostegno in formazione**
Giovanna Malusà
- 330 **Percorsi di english medium instruction ed engagement degli studenti: un approccio trasformativo offerto dalla Peer Observation**
Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua
- 346 **Un Intervento Polivalente sull'Educazione al Pensiero Critico**
Alessandra Imperio
- 360 **La didattica a distanza nella scuola in emergenza. Uno sguardo quantitativo sui/le docenti dell'Emilia Romagna**
Andrea Ciani, Aurora Ricci
- 376 **Convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti di scuola primaria italiani e orientamento all'uso formativo delle prove INVALSI di matematica**
Elisa Truffelli, Ira Vannini
- 396 **Sviluppo della professionalità del docente sulla valutazione in matematica mediante l'uso del gioco da tavolo: un percorso di ricerca-formazione**
Liliana Silva, Andrea Maffia
- 411 **Consapevolezza degli insegnanti delle ragioni degli errori degli studenti in matematica: uno studio esplorativo nella Scuola Primaria**
Valentina Vaccaro, Eleonora Faggiano, Federica Ferretti
- 431 **Videoanalisi e formazione dei docenti universitari: un sistema per l'osservazione di pratiche di Informal Formative Assessment**
Alessandra Rosa

- 450 **Garantire l'accesso all'insegnamento dello strumento musicale agli allievi con disabilità e con DSA nelle SMIM. Una ricerca nazionale**
Amalia Lavinia Rizzo, Marina Chiaro, Cristiano Corsini, Barbara De Angelis, Filippo Sapuppo, Annalisa Spadolini, Marianna Traversetti
- 465 **Lo sviluppo dell'intelligenza linguistica e della competenza comunicativa degli studenti universitari. Un esperimento Brain-Based in Dad**
Giuseppa Compagno, Martina Albanese
- 483 **Comprensione del testo & Reciprocal teaching: un progetto di ricerca nazionale in una prospettiva inclusiva**
Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo
- 499 **Reflective e Generative Learning nella formazione dei futuri docenti di sostegno**
Giuseppa Cappuccio, Lucia Maniscalco
- 516 **Le attività educative proposte dai Nidi di Roma capitale durante il lockdown**
Guido Benvenuto, Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar
- 534 **La Didattica a Distanza (DaD) nell'era del Covid-19. Un'indagine esplorativa rivolta agli studenti del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali di Catania**
Paolina Mulè, Daniela Gulisano
- 549 **Il TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) e la formazione dei docenti di sostegno**
Alessandra La Marca, Elif Gullbay, Vincenza Maria Gaglio
- 564 **A scuola in armonia? Insieme si può! Ricerca valutativa sul POR Leggo al quadrato² in tre istituti comprensivi catanesi**
Salvatore Impellizzeri, Giovanni Morello, Giuseppe C. Pillera

- 584 **Promuovere le competenze strategiche e il successo accademico degli studenti universitari mediante il tutoraggio tra pari online a distanza**
Alessandro Di Vita
- 599 **Pratiche di assessment: un questionario per sviluppare la literacy dei docenti**
Simona Ferrari, Salvatore Messina

Panel 3

**Intelligenza, comprensione e partecipazione...
nei contesti sociali ed extrascolastici**

- 617 **Progettare e valutare interventi formativi trasparenti e spendibili nella formazione continua finanziata**
Daniela Robasto
- 635 **Studio esplorativo sulla prevenzione e cura dell'obesità attraverso la telemedicina: orizzonti transdisciplinari del lavoro educativo**
Stefania Massaro, Loredana Perla

II.25

Comprensione del testo & Reciprocal teaching: un progetto di ricerca nazionale in una prospettiva inclusiva**Reading Comprehension & Reciprocal Teaching: a national research project in an inclusive perspective**

Marianna Traversetti*Università degli Studi dell'Aquila***Amalia Lavinia Rizzo***Università degli Studi Roma Tre***abstract**

L'articolo presenta una sintesi del progetto di ricerca Reading Comprehension-Reciprocal Teaching (RC-RT), creato dall'Associazione SApIE. RC-RT è stato implementato per promuovere lo sviluppo della comprensione della lettura nella scuola primaria. RC-RT è partito dall'individuazione di un problema particolarmente rilevante, come i bassi livelli di comprensione del testo nella scuola italiana. Dopo il confronto con le evidenze acquisite nella letteratura internazionale, il gruppo di ricerca ha individuato nel Reciprocal Teaching la strategia più promettente per il miglioramento della comprensione della lettura in un'ottica inclusiva. RC-RT è stato testato in classi di quarta di scuola primaria frequentate anche da allievi con disabilità intellettiva media, dislessia, disturbo della comprensione del testo o svantaggio.

L'esperimento è stato condotto su un campione nazionale coerente. I risultati hanno mostrato l'efficacia del programma. Recentemente, RC-RT è stato ottimizzato ed è disponibile per tutte le scuole italiane.

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto delle autrici, tuttavia Marianna Traversetti ha scritto § 1, 3 e 4.1 e Amalia Lavinia Rizzo ha scritto § 2, 4 e 5.

The paper presents a summary of the Reading Comprehension-Reciprocal Teaching research project (RC-RT) created by SApIE Association. RC-RT was implemented to promote the development of reading comprehension in primary school. RC-RT started from the identification of a particularly relevant problem, such as the low levels of comprehension of the text in the Italian school. After the comparison with the evidence acquired in the international literature, the research group identified the Reciprocal Teaching as the more promising strategy for the reading comprehension improvement within an inclusive perspective. RC-RT was tested in fourth grade classes of primary school also attended by students with medium intellectual disability, dyslexia, text comprehension disorder, or disadvantage.

The experiment was conducted by a consistent national sample. The results showed the effectiveness of the program. Recently, RC-RT was optimized and it is available to all Italian schools.

Parole chiave: reciprocal teaching; comprensione del testo; scuola primaria; didattica inclusiva.

Keywords: reciprocal teaching; reading comprehension; primary school; inclusive education.

1. Il problema e le domande di ricerca

Nel contributo si illustra una sperimentazione nazionale condotta dall'Associazione scientifica SApIE¹ e finalizzata ad imple-

- 1 Alla ricerca hanno partecipato otto sedi universitarie: Università Roma Tre (coordinamento, disabilità intellettiva e DSA), L. Chiappetta Cajola; Università di Firenze (impianto scientifico e progetto sperimentale), A. Calvani, L. Menichetti; Università della Basilicata, E. Lastrucci; Università della Calabria, A. Valenti; Università di Modena e Reggio Emilia, R. Cardarello; Università di Parma, D. Robasto; Università di Palermo, A. La Marca; Università di Salerno, A. Marzano.

mentare, alla luce della ricerca evidence-based internazionale (Hattie, 2009, 2012; Mitchell, 2014), l'efficacia del programma RC-RT per lo sviluppo della comprensione del testo in classe quarta di scuola primaria, in una prospettiva inclusiva (Unesco, 2017).

L'approccio metodologico ha condotto alla formalizzazione di un modello di Evidence Based Improvement Design (EBID)² che ha permesso di perfezionare il programma di riferimento (modello benchmark) grazie ai suggerimenti e alle avvertenze necessarie per poterlo applicare in tutte le scuole e tenendo conto delle specifiche situazioni di contesto.

Vista la rilevanza del problema di ricerca individuato, ovvero, il ritardo nelle *literacy* di base e, in particolare, nella capacità di comprensione del testo degli studenti italiani (Invalsi, 2019; OECD, 2018), le domande iniziali di ricerca sono state: sul piano dei metodi didattici è possibile indicare quali possano essere i migliori per favorire la comprensione del testo? È una volta individuati, è possibile indicare come concretamente possano essere applicati?

Riguardo alla ricerca delle evidenze, in tema di strategie didattiche, il gruppo di lavoro ha analizzato l'ampia letteratura nazionale e internazionale riferita a quelle più efficaci per la comprensione del testo scritto³, che richiamano l'importanza di

- 2 Esso si articola in sei fasi principali: 1. individuazione di un problema rilevante che richiede una risposta didattica efficace; 2. ricerca delle evidenze già acquisite; 3. elaborazione di un programma didattico; 4. adattamento e vasta sperimentazione del programma nel contesto nazionale; 5. valutazione dell'effetto di efficacia del programma efficacia in termini; 6. analisi delle cause della variabilità interna, revisione di eventuali criticità e ottimizzazione del programma. Per un approfondimento, si veda A. Calvani & A. Marzano (2020).
- 3 Nell'ambito del progetto sono stati selezionati solo studi di secondo livello, quali metanalisi e systematic review, condotti da centri di ricerca internazionali che rispettano standard di elevata qualità metodologica (Pellegrini, 2019).

adottare, da parte degli insegnanti, un approccio didattico metacognitivo, promuovendo nell'allievo la capacità di diventare un lettore strategico, che sa porsi domande durante la lettura. Tra le strategie metacognitive, la strategia del *Reciprocal Teaching*-RT (Palincsar & Brown, 1984; Palincsar, 2013) è stata individuata come la migliore, in termini di evidenze di efficacia sulla comprensione del testo.

A partire dai principi metodologici del RT, il progetto ha previsto la realizzazione del programma didattico *Reading Comprehension-Reciprocal Teaching*-RC-RT (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019) per poi verificarne l'efficacia, per la prima volta, in Italia.

2. Il Reciprocal Teaching: materiali di lavoro e formazione degli insegnanti

Il RT è una strategia metacognitiva ed autoregolativa, nata per sviluppare la comprensione del testo nei cattivi lettori. È una “strategia multipla” (NICHD, 2000), in quanto promuove tale sviluppo prevedendo l'impiego combinato di quattro strategie singole: il *predicting* (fare previsioni), il *claryfing* (chiarire parole o espressioni sconosciute), il *questioning* (generare domande coerenti con il testo) e il *summarising* (fare sintesi).

Il RT prevede che l'insegnante svolga un'azione di modellamento mostrando agli allievi, mediante il pensiero ad alta voce (*thinking aloud*) ed esempi guidati, come si applicano le strategie mentre si legge il testo.

Rispetto alla forma classica del RT, il programma RC-RT, che si è articolato in 25 ore di attività (circa 3 mesi di lavoro, con lezioni bisettimanali), ha contemplato alcuni adattamenti per essere svolto in classe quarta di scuola primaria. È stata aggiunta, nella prima fase del programma, la spiegazione delle tecniche per riassumere un testo, quali: eliminazione, generalizzazione, sintesi di più frasi (Rizzo & Traversetti, 2021) e, nella seconda parte,

una o più domande di riflessione metacognitiva finalizzate a sviluppare la comprensione inferenziale del testo (Cardarello & Pintus, 2019; La Marca, Di Martino & Gulbay, 2019; Montesano, Iazzolino & Valenti, 2019). Per diminuire il rischio di dispersione, quasi sempre insito nel lavoro di gruppo, si è preferita la forma del lavoro in coppia (Calvani, 2019; Rizzo & Traversetti, 2021), secondo i principi dell'apprendistato cognitivo (Collins, Brown & Newman, 1988).

Nell'ottica inclusiva, per favorire la partecipazione degli allievi con bisogni educativi speciali (OECD-CERI, 2005) delle classi sperimentali, il gruppo di ricerca ha elaborato, oltre al programma "tipico" per la classe rivolto anche agli allievi con dislessia, disturbo della comprensione del testo o svantaggio linguistico e culturale, un programma adattato per gli allievi con disabilità intellettiva media (Rizzo & Traversetti, 2019, 2021). Sono state quindi predisposte due versioni di Quaderni: il "Quaderno per l'alunno" e il "Quaderno per l'alunno con disabilità intellettiva media" (Rizzo & Traversetti, 2021).

Il "Quaderno dell'alunno" per il programma tipico presenta un repertorio di n. 35 testi (i primi 14 senza inferenze, dal n. 14 in poi con inferenze) ed è redatto in una forma grafica personalizzata, caratterizzata, ad esempio, dalla presenza di sottolineature in corrispondenza delle informazioni testuali utili all'allievo con dislessia per rispondere alle domande delle diverse fasi del RC-RT e per elaborare la sintesi.

Il "Quaderno per l'alunno con disabilità intellettiva media" è costruito a partire da quello rivolto alla classe, ma individualizzato grazie all'impiego di tecniche di facilitazione del compito e, nella redazione dei testi, tiene conto di alcuni parametri, quali la lunghezza complessiva del brano, una semplice struttura sintattica, un numero di frasi limitate all'interno di ogni testo, lessico alto uso e di alta disponibilità, la familiarità dello scenario contestuale (Rizzo & Traversetti, 2021).

I Quaderni contengono una breve spiegazione discorsiva sulle strategie del RC-RT e sulle modalità di applicazione di queste,

esplicitate mediante domande-guida e l'uso di simboli che richiamano “a colpo d'occhio” il significato di ciascuna (fig. 1).

				
Fare una previsione	Chiarire le parole sconosciute	Individuare le informazioni più importanti	Riassumere	Guardare oltre il testo

Fig. 1 - Icone utilizzate per rappresentare le fasi del programma RC-RT

Per ogni Quaderno, sono state redatte indicazioni metodologiche ad hoc per la comprensione e l'attivazione della metodologia, raccolte nel “Quaderno dell'insegnante”.

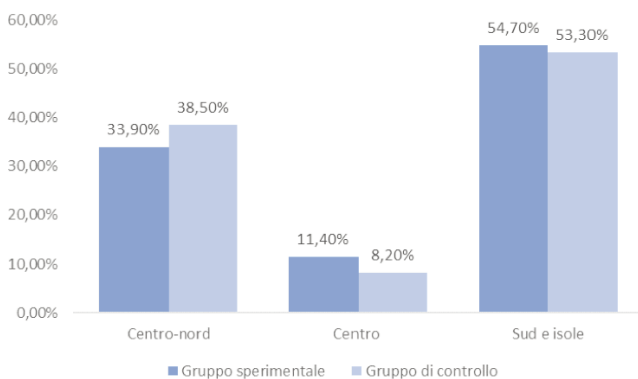
La ricerca ha anche definito una fase di formazione degli insegnanti, articolata in due momenti: l'uno relativo ad un'autoformazione, l'altro alla formazione attraverso videomodeling (Marzano, 2019). Nella fase di autoformazione, gli insegnanti hanno visionato ed analizzato i Quaderni per gli allievi e per gli insegnanti stessi nelle due versioni e sono stati chiamati sia a conoscere la metodologia, sia a visionare i video dimostrativi sul modellamento cognitivo, focalizzando l'attenzione sull'importanza dell'atteggiamento dell'insegnante durante il modellamento stesso “in riferimento all'enfasi sul tono della voce, sulla gestualità, sulla modalità comunicativa ed interpretativa accattivante e sulla capacità di attrarre a sé l'attenzione degli allievi” (Rizzo, Traversetti, 2021, p. 18).

3. La fase empirica del progetto di ricerca

Il progetto di ricerca ha previsto il disegno e l'attuazione di una fase empirica (Menichetti, 2019), con lo scopo principale di “verificare l'ipotesi che il programma RC-RT, applicato in classe quarta di scuola primaria, fosse efficace per innalzare i livelli di comprensione del testo sviluppando, in particolare, la capacità di

rintracciare le informazioni più importanti e di saperle sintetizzare. Per la verifica dell'ipotesi è stato scelto un approccio quasi-sperimentale che si è avvalso di un campione di controllo e di un campione sperimentale, entrambi organizzati per cluster, cioè in classi (Rizzo, Montesano & Traversetti, 2020, p. 103).

Il campione è stato composto da n. 51 classi quarte di scuola primaria, distribuite in 10 province su tutto il territorio italiano (Graf. 1), per un totale di 1.043 allievi. In particolare, il gruppo sperimentale è stato costituito da n. 590 allievi (N=29 classi) e quello di controllo da 453 allievi (N=22 classi).



Graf. 1 - Distribuzione sul territorio nazionale delle classi partecipanti alla sperimentazione (Rizzo, Montesano, Traversetti, 2020, p. 104)

Il campione comprende gli allievi con disabilità non intellettiva, allievi con disturbi specifici di apprendimento (DSA) e svantaggio (N= 33 nelle classi sperimentali; N= 24 nelle classi di controllo)⁴, nonché altri n. 11 allievi con disabilità intellettiva

4 Le prove degli allievi con DSA, sono state considerate per il calcolo dell'efficacia del programma a livello nazionale.

media (N=6 nelle classi sperimentali; N= 5 nelle classi di controllo).

Gli strumenti di rilevazione dei dati pre e post test (Menichetti, 2018; Menichetti, & Bertolini, 2019; Montesano, 2019) somministrati agli allievi sono stati i seguenti: il *Summarizing Test* (ST), il *Summary Qualitative Assessment* (SQA) e il *Questionnaire of Metacognition* (QMeta), proposti in fase pre⁵ e post test agli allievi delle classi sperimentali e di controllo⁶.

Il ST è una prova di comprensione del testo con alternative di risposta predefinite, in cui gli allievi devono individuare le parole chiave, il titolo e le informazioni principali del testo letto. Il SQA è una prova in cui gli allievi devono leggere un testo suddiviso in tre parti, ciascuna delle quali deve essere riassunta al massimo in 20 parole (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019). Il QMeta è un questionario strutturato in cui gli allievi devono indicare come affrontano abitualmente il processo di lettura.

“In fase di post test, solo gli allievi delle classi sperimentali hanno compilato un questionario di gradimento delle attività svolte nel corso del programma (*Questionnaire for Pupils/QP*). In fase di pre test, tutti gli insegnanti hanno compilato il *Questionnaire for Teachers in Input* (QTeachIN) che ha fornito la descrizione delle classi partecipanti in termini, ad esempio, di numero di allievi (anche con bisogni educativi speciali) e di attività svolte in modo specifico per la comprensione del testo” (Rizzo, Montesano, Traversetti, 2021, p. 105). Terminato il programma, agli insegnanti delle classi sperimentali è stato somministrato il *Questionnaire for Teachers in Output* (QTeachOUT), in cui questi ultimi hanno valutato l’applicazione del programma. Dopo alcuni mesi, è stato loro proposto il *Questionnaire for Teachers in-depth*

5 In fase di pre test, a tutti gli allievi coinvolti è stata somministrata anche la *Prova di Significato Verbale* (PSV-nv), un questionario strutturato volto ad accertare il livello del vocabolario di ciascuno.

6 Tali strumenti sono stati adattati anche per gli allievi con disabilità intellettiva media e con DSA (Rizzo, Traversetti, 2019).

QTeachIN-D⁷ per valutare le criticità e le possibili modifiche da apportare al programma (Rizzo, Montesano & Traversetti, 2021).

4. I risultati del programma RC-RT

In questa sede si fa riferimento a due strumenti di rilevazione dei dati finalizzati a valutare la capacità di riassumere, e precisamente il *Summarizing Test* (ST) e il *Summary Qualitative Assessment* (SQA)⁸.

Per verificare l'efficacia del programma è stato calcolato l'effect size (ES), attraverso la formula indicata da Morris (d ppc2) per disegni di ricerca pre e post test con gruppi indipendenti, che tiene conto della dimensione dell'effetto tra gruppi (sperimentale vs controllo), ed è stato misurato sull'intero campione nazionale, mediante il confronto dei punteggi ottenuti al pre e al post test dal gruppo sperimentale e dal gruppo di controllo. Il campione è stato diviso in base ai dati forniti dalle singole Università in sette sotto-campioni regionali, a loro volta suddivisi in classi sperimentali e di controllo⁹. Dai risultati emerge che l'ES "misurato con uno strumento quantitativo di sintesi (ST) ottiene, nella maggior parte dei sotto-campioni, una dimensione dell'effetto compresa tra moderata e alta. In particolare, si osservano indici di ES compresi tra 0.36 e 0.65, stimabili in un guadagno di cinque, sei, sette e otto mesi rispetto al gruppo di controllo" (ivi, p. 108). In tre gruppi sperimentali l'ES ottiene, invece, un punteggio negativo ($E < - 0$) che indica un effetto minore rispetto al gruppo di controllo (Graf. 2). La valutazione di efficacia misura-

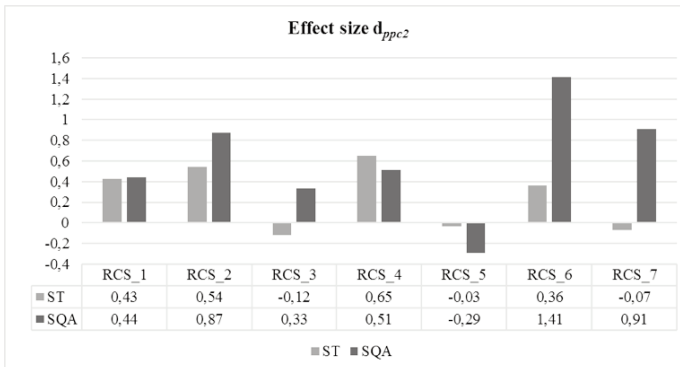
7 Il questionario è stato elaborato da A. Calvani, A.L. Rizzo e M. Traversetti.

8 L'archivio dei dati è consultabile su richiesta all'Associazione S.Ap.I.E.

9 Per ciascun sotto-campione, l'ES è stato calcolato secondo la formula indicata da Morris (2008).

Panel 2

ta sullo stesso campione con il SQA, strumento qualitativo di sintesi ottiene, nella maggior parte dei sotto-campioni, un effetto compreso tra moderato e molto alto. Addirittura, in alcuni sotto-campioni, si rilevano valori molto alti di ES, mentre si riscontra un punteggio negativo di ES ($ES < 0$) solo in un sotto-campione (Graf. 2).



Graf. 2 - Valori di ES dei sette sotto-campioni

I risultati ottenuti sul campione nazionale confermano, dunque, l'efficacia del programma, ma anche i valori di ES ottenuti dalle singole classi del gruppo sperimentale ci consentono di confermare l'efficacia del *training*¹⁰. L'83% delle classi sperimentali (pari a 24 classi), infatti, ottiene un valore di ES superiore o uguale a 0.40 in una o entrambe le prove di sintesi, il 3% (1 classe) un ES inferiore a 0 in entrambe le prove e il 14% (4 classi) un effetto moderato con ES compreso tra 0 e 0.40.

Vale la pena precisare che, all'interno del progetto, si è proposto uno studio pilota (Kim, 2011), a carattere quasi sperimentale (Trincherò, 2002), che si è avvalso della metodologia del purposive sampling (Silvermann, 2009) per verificare i risultati di ap-

10 Si veda: Rizzo A.L., Montesano L., & Traversetti M. (2020).

prendimento degli allievi con disabilità intellettiva media e la fattibilità del programma RC-RT, da parte di questi ultimi, in collaborazione con i compagni di classe (Rizzo & Traversetti, 2019).

Il campione è stato composto da n. 11 allievi con disabilità intellettiva media, inseriti sia nella fase di pre test sia di post test. Per gli strumenti di rilevazione dei dati, si è tenuto conto della tipologia delle prove proposte alla classe, apportando le opportune modifiche (*ibidem*).

N. allievo	Classi sperimentali			
	ST (IN)	ST (OUT)	SQA (IN)	SQA (OUT)
1	12	6	4	6
2	9	15	2	0
3	12	6	4	6
4	9	12	6	6
5	9	18	4	6
6	3	12	0	3

Tab. 1 – Risultati degli allievi con disabilità intellettiva media (classi sperimentali)

N. allievo	Classi di controllo			
	ST (IN)	ST (OUT)	SQA (IN)	SQA (OUT)
1	6	9	5	5
2	12	12	4	4
3	6	3	6	4
4	3	3	1	1
5	6	3	3	1

Tab. 2 – Risultati degli allievi con disabilità intellettiva media (classi di controllo)

I punteggi ottenuti dagli allievi con disabilità intellettiva media nelle prove adattate ST e SQA (tabb. 1 e 2), in fase di pre-test e di post-test, evidenziano che, nelle classi sperimentali (tab. 1), “5 allievi su 6 hanno migliorato l’individuazione delle informazioni principali per scrivere il riassunto (prova SQA) e, 4 su 6, l’individuazione dei titoli dei gruppi di parole più adatti per riassumere il contenuto del testo (prova ST). Tale analisi dei risultati trova riscontro anche nella positività del valore di ES, secondo il quale l’effetto complessivo di efficacia dell’intervento RC-RT nelle classi sperimentali (misurato con il d di Cohen, tenendo conto di entrambe le prove) è di 0,40” (Rizzo & Traversetti, 2019, pp. 289-290). Invece, per gli allievi con disabilità intellettiva frequentanti le classi di controllo (tab. 2), “le difficoltà iniziali nell’individuazione delle informazioni principali permangono anche in fase di post test: nella prova SQA non si rileva alcun progresso, nella ST migliora il punteggio di un solo allievo” (ivi, p. 290).

5. Conclusioni

Si è proposta un sintesi del progetto di ricerca svolto dall’Associazione S.A.p.I.E e finalizzato allo sviluppo della comprensione del testo di allievi di classe quarta di scuola primaria, ivi compresi gli allievi con dislessia, disturbo della comprensione del testo o svantaggio linguistico e culturale. La ricerca ha previsto sia la validazione del programma RC-RT nel contesto italiano, caratterizzato dalla presenza di numerosi allievi con bisogni educativi speciali, sia la messa a punto di una modalità di formazione degli insegnanti. I risultati hanno fatto rilevare un guadagno medio di tre mesi del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo per la prova ST e di 7 mesi per la prova SQA. Infatti, l’83,0% delle classi sperimentali ha ottenuto un valore di ES superiore o uguale a 0.40 in una o entrambe le prove di sintesi, il 3,0% un ES inferiore a 0 in entrambe le prove e il 14,0% un ES compreso tra 0 e 0.40 (si veda § 4).

Nel complesso, è possibile affermare che il programma sperimentato, oltre ad aver promosso lo sviluppo della la comprensione del testo, ha permesso di esemplificare un “modello metodologico di ricerca estendibile ad altri problemi, capace di fornire risposte concrete e scientificamente validate a quesiti educativi rilevanti” (Rizzo, Montesano & Traversetti, 2021, p. 118).

Grazie alla riflessione su quanto è emerso sia nelle classi sperimentali sia di controllo e alle ulteriori indicazioni metodologiche elaborate, recentemente si è perfezionato il programma didattico RC-RT 2021 (Rizzo & Traversetti, 2021) per lo sviluppo della comprensione del testo che l'Associazione SApIE mette a disposizione tutte le classi delle scuole italiane.

Riferimenti bibliografici

- Brown A.L. & Palincsar A.S. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. *Center for the Study of Reading Technical Report; no. 262*, University of Illinois. https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17590/trstreadtechrepv01982i00262_opt.pdf?sequence=1 (ver. 28/04/2021).
- Burke L.A., & Miller M.K. (2001). *Phone interviewing as a means of data collection: Lessons learned and practical recommendations* [Online Journal]. Forum: *Qualitative Social Research*, 2. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/%20view/959/2094> (ver. 28/04/2021).
- Calvani A. & Marzano A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XIII, 24, 67-83.
- Calvani A. (2019). Presentazione della ricerca. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 172-173). Firenze: SApIE Scientifica.
- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.

- Calvani A., & Chiappetta Cajola L. (Eds.). (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching*. Firenze: SApIE Scientifica.
- Cardarello R., & Pintus A. (2019). La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 47-75). Firenze: SApIE Scientifica.
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. London: Routledge.
- Collins A., Brown J.S. & Newman S.E. (1988). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 8(1), 2-10.
- Hattie J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hattie J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Invalsi (2019). *Rapporto nazionale. Rapporto prove INValSI 2019*.
- Kim Y. (2011). The pilot study in qualitative inquiry: Identifying issues and learning lessons for culturally competent research. *Qualitative Social Work*, 10(2), p190-206.
- La Marca A., Di Martino V., & Gulbay E. (2019). Metacognizione e comprensione della lettura: quale rapporto? In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 99-126). Firenze: SApIE Scientifica.
- Marzano A. (2019). Formazione per il cambiamento della scuola. Piani di miglioramento, azione e riflessione: un circolo teorico-pratico da ricomporre. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 127-151). Firenze: SApIE Scientifica.
- Menichetti L. (2018). Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 18, 369-396.
- Menichetti L. (2019). Reading Comprehension – Reciprocal Teaching, disegno progettuale e attuazione. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 181-216). Firenze: SApIE Scientifica.

- Menichetti L., & Bertolini C. (2019). Prova qualitativa per la valutazione della capacità di riassunto: il Summary Qualitative Assessment (SQA). In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 431-462). Firenze: SAPIE Scientifica.
- Mitchell D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidencebased teaching strategies (2nd ed.)*. New York: Routledge.
- Montesano L., Iazzolino P., & Valenti A. (2019). La comprensione del testo e la capacità di trarre inferenze: il programma RC-RT. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 339-359). Firenze: SAPIE Scientifica.
- Morris S. B. (2008). Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs. *Organizational research methods*, XI, 2, 364-386.
- NICHD-National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: Government Printing Office.
- OECD (2018). *Pisa 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD*. Paris: PISA, OECD.
- OECD-CERI (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers-Final report: Teachers Matter*. Paris: OECD.
- Palincsar A. S. (2013). Reciprocal Teaching. In J. Hattie, & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 369-371). London, New York: Routledge.
- Palincsar A. S., & Brown A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Pellegrini M. (2019). L'efficacia delle strategie efficaci per la comprensione del testo. In A. Calvani, & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 77-98). Firenze: SAPIE Scientifica.
- Rizzo A.L., & Traversetti M. (2021). *Il programma RC-RT per la comprensione della lettura Percorso didattico evidence based per la scuola primaria Guida per l'insegnante*. Firenze: SAPIE Scientifica.

- Rizzo A.L., & Traversetti, M. (2019). La sperimentazione del Reciprocal Teaching per gli allievi con bisogni educativi speciali: un focus sulla disabilità intellettiva media. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 269-301). Firenze: SAPIE Scientifica.
- Rizzo A.L., Montesano L., & Traversetti M. (2020). Come migliorare la comprensione del testo. Il programma Reading Comprehension-Reciprocal Teaching (RC-RT). *Nuova Secondaria Ricerca*, 3, 95-121.
- Silvermann D. (2009). *Come fare ricerca qualitative*. Roma: Carocci.
- Slavin R.E., & Madden N.A. (2011). Measures inherent to treatments in program effectiveness reviews. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(4), 370-380.
- Unesco (2017). *Educazione agli obiettivi dello sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. Paris: Unesco.

II.26

Reflective e Generative Learning nella formazione dei futuri docenti di sostegno**Reflective and Generative learning in future support teachers' training****Giuseppa Cappuccio, Lucia Maniscalco***Università degli Studi di Palermo***abstract**

Il presente lavoro espone gli esiti di una ricerca, condotta con 269 futuri docenti di sostegno dell'Università degli Studi di Palermo svolto nell'A.A. 2019-2020. La cornice teorica all'interno della quale si delinea la ricerca è quella del Reflective e del Generative Learning, fondamentali nel processo d'insegnamento-apprendimento per la costruzione di professionalità docenti di sostegno competenti, consapevoli e responsabili. Il percorso di ricerca ha voluto verificare la validità del modello di Storytelling di McDrury e Alterio (2003) al fine di aumentare negli studenti la competenza riflessiva, la competenza narrativa e di rielaborazione critica per promuovere un apprendimento generativo.

The present paper describes the results of a research carried out with 269 future support teachers, University of Palermo in A.Y. 2019-2020. Reflective and Generative Learning are the framework of the research, central in the teaching-learning process for the construction of professional, skilled and responsible teachers. The research path wanted to verify the va-

* Il presente contributo, frutto della collaborazione tra le due ricercatrici, è così suddiviso: Giuseppa Cappuccio è autrice dei paragrafi 3, 4, 4.1, 4.4, 5; Lucia Maniscalco è autrice dei paragrafi 1, 2, 4.2, 4.3, 4.5.

lidity of the McDrury and Alterio Storytelling model (2003) in order to increase students' reflective, narrative and critical competence, to promote reflective and generative learning at university.

Parole chiave: Apprendimento Riflessivo; Apprendimento Generativo; Storytelling; Competenza Riflessiva.

Keywords: Reflective Learning; Generative Learning; Storytelling; Reflective Skill.

1. Introduzione

Il pensiero strategico che riguarda la scuola e la formazione dei futuri docenti di sostegno della scuola primaria e dell'infanzia non può non partire da un'analisi rigorosa di ciò che va trasformando il lavoro come agire generativo delle persone. I processi di istruzione e formazione non possono e non debbono finalizzarsi alle logiche contingenti delle forme di produzione, ma l'analisi, la comprensione e l'attualizzazione di queste ultime può costituire un potente attivatore di pensiero strategico per le politiche educative.

La formazione dei futuri docenti di sostegno di scuola dell'infanzia e di scuola primaria deve, come sostiene Margiotta (2017, 13), fare leva su nuove strategie e nuovi modelli formativi, organizzativi e di leadership caratterizzati da agire comunitario e responsabilità diffusa. Questo comporta una cultura scolastica che sia in grado di valorizzare le forme plurali del pensiero, dell'intelligenza e dell'esperienza, a partire dalla curva demografica che il nostro corpo docente esprime; che riconosca le differenze individuali valorizzandone i talenti; che sviluppi e valorizzi forme dialogiche di formazione del pensiero e dell'esperienza, rendendo ogni allievo capace di "inventare nuovi mondi".

In quest'ottica, l'apprendimento generativo (Wittrock, 1992; Wittrock & Alessandrini, 1990) aiuta lo studente a innescare un'adeguata elaborazione cognitiva, ottenuta selezionando le informazioni pertinenti (selezione), organizzando mentalmente le informazioni in entrata in una struttura cognitiva coerente (organizzazione) e integrando le strutture cognitive tra loro, avvia una sintesi tra ciò che sta apprendendo e ciò che ha in termini di apprendimento ritiene nella memoria a lungo termine (integrazione) (Fiorella & Mayer, 2015, p. 25).

Accanto alla generatività del processo di apprendimento, numerosi studi e ricerche (Boud, Keogh & Walker, 1985; Eraut, 1994; La Boskey, 1994; Hatton & Smith, 1995, pp. 33-49) riconoscono il ruolo che la riflessione svolge per incrementare l'apprendimento in materia di istruzione e per facilitare i processi decisionali.

La riflessività nel processo di insegnamento/apprendimento acquista un ruolo chiave, nonostante non siano univoche né la sua definizione (Fendler, 2003; Russell, 2005; Nuzzaci, 2011) né la sua applicazione (Black, & Plowright, 2010; Parsons & Stephenson, 2005).

All'interno di questa cornice, la pratica riflessiva può divenire strumento di intervento per la formazione iniziale degli insegnanti capace di innalzare il loro livello di competenza, di autonomia e di responsabilità.

Partendo da tali presupposti il contributo illustra gli esiti dell'azione di ricerca, realizzata con 269 corsisti frequentanti l'insegnamento di "Didattica Speciale: approccio metacognitivo e cooperativo" all'interno del corso di specializzazione per le attività di sostegno nella scuola dell'infanzia e primaria dell'Università degli Studi di Palermo nell'a.a. 2019-2020. Attraverso il processo di ricerca si è voluto sperimentare il modello di Storytelling di Mcdrury e Alterio (2003), validato da Cappuccio e Compagno (2017), allo scopo di potenziare negli studenti la competenza riflessiva, la competenza narrativa e di rielaborazione critica per promuovere un apprendimento generativo.

2. Il reflective e il generative learning per la formazione inclusiva

Lee, Lim e Grabowski (2008) propongono una lettura in chiave moderna dell'impostazione di Wittrock (1974, 1992) rilevando che il processo di apprendimento generativo necessita dell'interazione di più condizioni: un soggetto mentalmente attivo e responsabile nella costruzione di relazioni tra ciò che conosce (conoscenze pregresse) e ciò che vuole apprendere (Wittrock & Alessandrini, 1990); la motivazione che eleva l'impulso ad apprendere e a conseguire un obiettivo e che regola la persistenza, la volizione, e quindi sostiene l'interesse durante l'intero processo di generazione della conoscenza; le strategie di apprendimento per la codifica semplice e complessa; l'integrazione delle diverse strategie. Tale rappresentazione ritiene la funzione generativa dell'apprendimento in grado di costruire attivamente da parte del soggetto il proprio processo.

In un'ottica di generative learning, la promozione del pensiero riflessivo, in ambito educativo e formativo, consente nel processo d'insegnamento-apprendimento, nell'interazione tra saperi disciplinari, pedagogici, didattici e socio-culturali, la formazione di docenti competenti, responsabili e consapevoli.

Numerosi modelli pedagogici hanno riconosciuto il ruolo che la riflessione svolge nell'apprendimento (Boud, Keogh & Walker, 1985; Eraut, 1994; La Boskey, 1994) e nel facilitare i processi decisionali, questo perché la riflessione è un sistema decisionale che concerne il modo di correggere sé stessi, nel senso che aggiunge all'insieme di competenze necessarie quelle da impiegare nelle decisioni future.

Il concetto di riflessione in campo pedagogico è stato introdotto da John Dewey (1961, pp. 68-71), il quale distingue tra *routine action*, termine con cui tratteggia un'azione compiuta in un contesto sociale e guidata dalla tradizione, e *reflective action*, definito come il fare che si sviluppa dall'attiva, costante e diligente considerazione delle credenze e conoscenze personali, alla luce delle prove che le sorreggono e delle conclusioni cui tendono.

Passare al pensiero riflessivo significa conoscere e adottare alcuni strumenti per analizzare la pratica, condividendola con i colleghi; significa confrontarsi con la teoria per rappresentare e descrivere l'azione, realizzare un esercizio di codificazione linguistica, attraverso il quale sia possibile concettualizzare (individuare nel continuum dell'esperienza informazioni rilevanti e organizzarle in reti concettuali dense di significati), modellizzare (scoprire le regolarità nelle pratiche), individuare le possibili trasferibilità, rappresentare il repertorio didattico dell'operatore facendola diventare expertise (Damiano, 2006, p. 167). La competenza riflessiva si sviluppa quando si è coinvolti in un dialogo riflessivo (Brockbank & McGill, 1988; Brookfiel & Preskill, 1999).

Diversi studi mettono in luce i pensieri “pre-attivi”, “interattivi” e “post-attivi” che si verificano rispettivamente prima, durante e dopo l'interazione degli insegnanti con gli allievi e che consentono all'attività di pianificazione di riaggiornarsi in risposta alle situazioni del momento (Clark, & Dunn, 1991, pp. 183-201). Schön (1983) sottolinea due forme di azione riflessiva: *reflection in action* che consiste nel mettere a fuoco il problema percepito evitando per quanto possibile quelle semplificazioni che impediscono di coglierne tutta la complessità, e *reflection on action* che si ha quando ci si interroga sul come è accaduta l'azione, ma anche sulle ragioni che l'hanno generata e sulle conseguenze che ha avuto o che potrebbe produrre. L'intento è quello di ricavare dei dati per poterne eventualmente tenere conto nella formazione iniziale degli insegnanti, i quali, grazie all'uso della riflessione, possono dare significato alle azioni, comprendere le ragioni del per ché si agisce in un certo modo ed essere stimolati nella creazione di nuove azioni (Schön, 1983; Boyd, & Fales, 1983; Boud, Keogh, & Walker, 1985; Zeichner & Liston, 1990; Reid, 1993; Atkins & Murphy, 1995).

Formalizzare il processo dello storytelling fornisce agli studenti l'opportunità di esplorare le esperienze in profondità e di osservare gli avvenimenti da prospettive differenti. Attraverso

questo processo è possibile, altresì, costruire nuovi apprendimenti e nuove relazioni.

3. Il modello di McDrury & Alterio come *reflective learning strategy*

Weick (1995) evidenzia che le storie sono una parte fondamentale di vita usata su base giornaliera come a mezzi di autoespressione e come un modo per dare un senso alla vita. Esso è più di un semplice raccontare storie, rappresenta una disciplina e un metodo di lavoro: l'uomo ha un pensiero narrativo (Bruner, 2000; 2004) e tutta la storia umana è una collezione di storie.

Il nostro cervello si è naturalmente sviluppato per strutturare l'informazione sotto forma di storie; la narrazione modifica la struttura del cervello allo stesso modo dell'esperienza personale. È possibile anche ipotizzare che i neuroni specchio dedicati al riconoscimento dei comportamenti e delle emozioni negli altri, rappresentino la garanzia che le storie possano essere vissute empaticamente, attribuendo significati in base alle esperienze uniche e irripetibili di ogni persona (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006).

Viviamo costantemente immersi in un mondo pervaso di storie: non solo i media, ma anche la cronaca, la politica, la comunicazione aziendale e la pubblicità costruiscono la loro identità e il loro spazio simbolico attraverso un discorso che, sempre meno sostenuto da argomentazioni razionali, si alimenta e rafforza attraverso il potere emotivo delle narrazioni, con il loro carico di miti fondativi, personaggi archetipici e progressioni esistenziali (Salmon, 2007; McDrury & Alterio, 2003; Petrucco & De Rossi, 2009).

Quando raccontiamo storie utilizzando il dialogo riflessivo, creiamo la possibilità di cambiare noi stessi e gli altri. La narrazione è un processo complesso che permette alla persona di indagare la realtà, così come rileva Josephs (2008) nello schema sotto riportato.

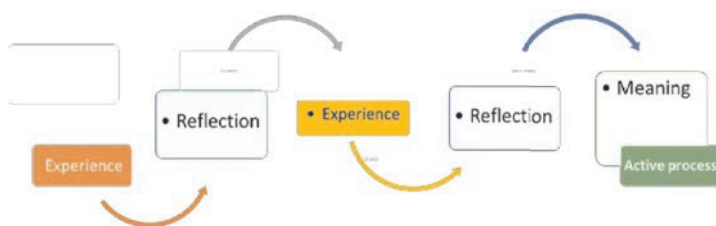


Figura 1: Il processo narrativo (Josephs, 2008)

McDrury & Alterio (2003), due ricercatori dalla Nuova Zelanda, riprendendo la mappa a cinque stadi di Moon (1999), propongono un modello di apprendimento riflessivo, attraverso la narrazione, che rappresenta la modalità con cui gli studenti identificano, raccontano e costruiscono una storia attraverso processi collaborativi.



Figura 2: Il modello di Moon (1999)

Il modello di McDrury & Alterio (2003) traccia una teoria dello *Storytelling* come strumento dell'apprendimento efficace e mette in relazione l'arte della narrazione con i processi del *reflective learning*.

Il modello di McDrury & Alterio (2003) prevede cinque fasi di apprendimento attraverso lo *Storytelling*:

- *Story finding* (trovare una storia interessante). In questa prima fase il docente presenta una storia che solleva que-

- stioni e riflessioni, ad esempio un video, una poesia, una foto, un racconto breve e invita gli studenti a trovare e presentare una storia su un argomento specifico.
- *Story telling* (descrivere, decostruire). Nella seconda fase l'insegnante incoraggia gli studenti a dare un senso iniziale della storia.
 - *Story expanding* (riflettere, rendere significativo). In questa terza fase il docente invita gli studenti a riflettere sui significati più profondi della storia.
 - *Story processing* (interrogare, ricercare). Nella quarta fase il docente fornisce assistenza agli studenti per fare emergere i dati significativi della storia e per promuovere un cambiamento nel modo di vedere il problema.
 - *Story reconstructing* (immaginare alternative). In questa fase l'insegnante chiede agli studenti di esplorare come potrebbero modificare la storia e promuovere un'azione efficace per la ri-costruzione della storia.

Nel modello di McDrury e Alterio la storia è condivisa con modalità che consentono a chi narra e a chi ascolta di esplorare le questioni, i modelli e i temi della storia.

McDrury e Alterio (2003) sottolineano che se gli studenti si esercitano in modo riflessivo e imparano attraverso lo *storytelling*, il risultato finale sarà l'apprendimento significativo.

4. La ricerca

Nel presente lavoro si illustrano gli esiti di un'azione di ricerca, condotta con 269 futuri docenti di sostegno frequentanti l'insegnamento "Didattica Speciale: approccio metacognitivo e cooperativo" all'interno del corso di specializzazione per le attività di sostegno nella scuola dell'infanzia e primaria dell'Università degli Studi di Palermo nell'a.a. 2019-2020.

Attraverso il processo di ricerca si è voluto verificare la validità del modello di Storytelling di McDrury e Alterio (2003) allo scopo di potenziare nei corsisti la competenza riflessiva, la competenza narrativa e di rielaborazione critica per pro-muovere un apprendimento riflessivo e generativo.

4.1 *Le ipotesi della ricerca*

Nell'ambito del progetto di ricerca abbiamo previsto che al termine dell'azione sperimentale (modello Storytelling a cinque stadi di McDrury & Alterio, 2003) sarebbero aumentate significativamente, nei 269 futuri docenti di sostegno prestazioni indicative dello sviluppo della competenza riflessiva, della competenza narrativa e della rielaborazione critica.

Si è ipotizzato che l'utilizzo del modello Storytelling a cinque stadi di McDrury & Alterio, utilizzato durante le 30 ore di corso, avrebbe migliorato significativamente nei corsisti:

- la capacità di riflettere sul proprio processo di apprendimento;
- la capacità di valutare criticamente il proprio lavoro;
- la capacità personale di rielaborazione critica.

Dopo la formulazione delle ipotesi particolari si è proceduto alla costruzione degli strumenti di rilevazione iniziale, in itinere e finale, alla definizione del piano di ricerca e alla progettazione e costruzione della metodologia formativa che sarebbe stata sperimentata per la verifica delle ipotesi.

4.2 *Gli strumenti di rilevazione iniziale, in itinere e finale*

Per valutare l'acquisizione della competenza riflessiva, narrativa e di rielaborazione critica sono stati appositamente costruiti:

- un questionario per misurare le 3 competenze (pre/post-test);
- un focus group (valutazione in itinere);
- le rubriche di prestazione delle 3 competenze (valutazione finale sui prodotti di storytelling).

Il questionario formato da 38 items è composto da tre aree: riflessiva (15); narrativa (11); rielaborativa (12) su Scala Likert a 5 livelli.

Sono state svolte 3 sessioni di focus group durante le tre fasi del percorso sperimentale. Le aree tematiche scelte per il focus group sono state:

- la riflessione sulle modalità di interpretazione, costruzione e ricostruzione del processo di apprendimento;
- la riflessione personale sul percorso di apprendimento;
- il confronto tra strategie di autoregolazione e autovalutazione utilizzate nel processo di apprendimento;
- la riflessione sulla modalità di rielaborazione critica durante il processo di apprendimento.

Per valutare i prodotti finali sono stati costruiti dei profili delle competenze in uscita (narrativa, riflessiva, rielaborativa), tenendo conto delle indicazioni fornite da Trincherò (2006) per il modello R-I-Z-A. Per rendere ogni profilo di competenza chiaro, sono stati seguiti i suggerimenti forniti da Trincherò (2012, pp. 72-77). Ogni profilo è formato da 5 indicatori declinati nei seguenti quattro livelli: iniziale, di base, intermedio e avanzato.

4.3 *L'azione sperimentale*

Per assicurare le fondamentali caratteristiche di attendibilità e validità la ricerca ha adottato i *mixed methods*¹.

Il percorso di ricerca per lo sviluppo delle competenze riflessive, narrative e di rielaborazione critica ha previsto, per la sua realizzazione, due azioni: la prima azione è stata finalizzata a progettare e ad elaborare il percorso utilizzando la metodologia dello storytelling di McDrury & Alterio (McD-A) (2003); la seconda azione ha sperimentato e cercato di consolidare la metodologia formativa (12 attività costruite secondo lo schema individuato dai due autori).

L'intervento sperimentale per la sua realizzazione è stato preceduto da un'azione propedeutica di esposizione e approfondimento del modello di riferimento, che ha preso avvio all'inizio del mese di giugno 2020, ha avuto una durata complessiva di 8 ore. Durante gli incontri preliminari è stato presentato il modello Storytelling a cinque stadi di McDrury e Alterio (2003); sono state esplicitate le finalità della ricerca, le modalità di realizzazione e le ricadute formative. Sono stati esposti i presupposti teorici e le motivazioni fondanti del progetto ed è stata esplicitata la valenza formativa dell'utilizzo di un approccio teorico sul *reflective learning* attraverso la metodologia dello Storytelling per lo sviluppo di competenze narrative, di analisi e riflessione critica necessarie per futuri docenti di sostegno.

L'azione sperimentale si è svolta seguendo tre fasi:

- 1° fase: somministrazione del pre-test e introduzione del fattore ordinario (10 ore) (giugno 2020).
- 2° fase: introduzione del fattore sperimentale e nello specifico le 12 attività centrate sulle tematiche previste dalla

1 L'accostamento dei due metodi ha permesso, come sottolinea Guba (1981), di rilevare 4 aspetti per dare rigore all'indagine: il valore della verità, l'applicabilità, la consistenza e la neutralità.

scheda di trasparenza del corso e costruite utilizzando la metodologia Storytelling secondo un calendario ben definito. L'intervento ha avuto una durata complessiva di 20 ore di corso (giugno-luglio 2020). Somministrazione del focus group (luglio 2020).

3° fase: somministrazione del post-test e della rubrica di auto-valutazione e di valutazione dei prodotti (luglio 2020).

4.4 *La valutazione dei risultati*

La valutazione pre/post test

L'analisi quantitativa, condotta con il software statistico IBM SPSS nel pre e post test ha messo in evidenza i cambiamenti intercorsi con l'immissione del fattore sperimentale. Dall'analisi dei risultati è visibile un aumento significativo delle medie in tutte le aree monitorate attraverso il questionario (figura n. 3).

In particolare, si è evidenziato un accrescimento delle competenze riflessive pari al 75,9% sul campione complessivo ed un aumento della competenza rielaborativa equivalente al 54,1% rispetto alla prima somministrazione del questionario.

I dati, elaborati statisticamente attraverso il confronto tra le medie, hanno messo in luce un aumento significativo delle competenze rilevate, soprattutto nell'area della competenza riflessiva che si attesta all'88,2%, verificando le ipotesi di partenza.

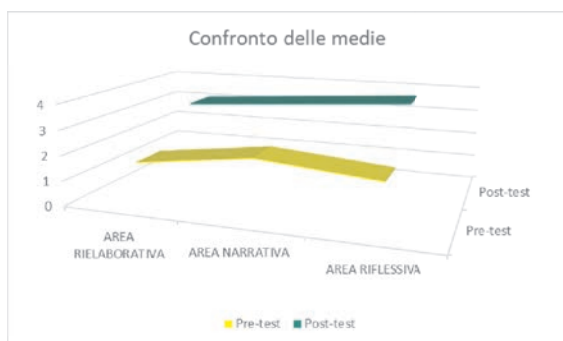


Figura 3: grafico di confronto risultati pre-post test

La valutazione in itinere: il focus group

L'analisi qualitativa sul focus group ha permesso la strutturazione di un reticolo relazionale delle tre competenze.

I risultati del lavoro di codifica sulle tre competenze (riflessiva, narrativa e di rielaborazione critica) dello storytelling hanno mostrato l'importanza della: riflessione personale sugli apprendimenti significativi, vista come una bussola di orientamento; capacità di esprimere sé stessi attraverso la discussione delle proprie esperienze e la rilevazione di differenti punti di vista che confluiscono nella messa in atto di operazioni di individuazione ed esplicitazione delle informazioni; del controllo e dell'analisi del proprio agire professionale identificati in relazione alla rettifica delle strategie e delle modalità di lavoro e dell'autoconsapevolezza del proprio funzionamento cognitivo.

La valutazione dei prodotti finali: le rubriche

Nella valutazione delle risorse, ovvero nella misura dello scarto tra le conoscenze possedute dallo studente sulla competenza riflessiva, narrativa e di rielaborazione critica, possiamo affermare che il 76% dei corsisti sono migliorati considerevolmente nella riflessione personale, nel controllo e regolazione cognitiva e nell'analisi del proprio agire professionale.

Per quanto concerne la valutazione delle strutture di interpretazione è stato tenuto in considerazione lo scarto tra le visioni delle tre competenze. In particolare, si è osservato che il 79% dei corsisti, alla fine dell'intervento, ha raggiunto buoni livelli di prestazione nell'esplorazione e identificazione dei processi regolativi.

Nel valutare le strutture di azione si è tenuto conto della differenza tra le capacità del corsista nel progettare uno storytelling o di applicare un modello di narrazione a un prodotto. I dati rilevati mostrano un concreto miglioramento (80%) circa le modalità di progettazione e realizzazione di uno storytelling coerente con la disciplina studiata.

Nella valutazione delle strutture di autoregolazione si evince che il 72% dei destinatari riconosce di non aver quasi mai, in precedenza, riflettuto sistematicamente sulla necessità di attuare delle specifiche strategie nell'utilizzo di un prodotto realizzato; inoltre, considera quanto il percorso formativo proposto ha permesso di dare avvio autonomamente e responsabilmente al proprio processo di apprendimento affrontandolo con impegno e perseveranza. Infine, si rileva che gli studenti hanno imparato a monitorare il processo di soluzione di un problema, di controllare le strategie adottate e a correggerle, ottenendo così prestazioni migliori.

5. Conclusioni

Il migliore risultato ottenuto dall'attività svolta dagli studenti è stato una originale rilettura della propria esperienza di apprendimento, una riflessione sul proprio modo di agire, utile non solo al singolo per la costruzione della propria identità ma anche al gruppo, inteso come comunità persone impegnate in un progetto educativo comune.

Per quanto riguarda i punti deboli, tutti i nostri dati, si basano su un campione ristretto per numero e caratteristiche demo-

grafiche: nel caso specifico i destinatari presentati in questa ricerca sono afferenti interamente al territorio siciliano e sebbene i risultati cui siamo giunti non sono generalizzabili, tuttavia il percorso effettuato può diventare uno strumento a disposizione della formazione dei docenti, aiutando quest'ultimi a migliorare la qualità della propria preparazione professionale proposta per divenire consapevoli e responsabili circa il proprio processo di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Atkins S., & Murphy K. (1995). Reflective practice. *Nursing Standard*, IX, 45, 31-35.
- Barthes R. (1998). *Scritti. Società, Testo, Comunicazione*. Torino: Einaudi.
- Black P., Plowright D. (2010). A multidimensional model of reflective learning for professional development. *Reflective Practice*, 11(2), 245-258.
- Boud D., Keogh R., & Walker D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan.
- Boyd E. & Fales A.W. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23, 99-117.
- Brockbank A. & McGill I. (1998). *Facilitating reflective learning in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bruner J.S. (2000). *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J.S. (2004). *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola* [trad. it. L. Cornalba]. Milano: Feltrinelli.
- Cappuccio G., & Compagno G. (2017). La riflessività e il 'cervello narrante': un percorso di ricerca con gli studenti universitari. In *Educational reflective practices* (pp. 45-62). Milano: Franco Angeli.
- Clark C.M., & Dunn S. (1991). Second generation research on teacher planning. In H.C. Waxman & H.J. Walberg (eds.), *Effective teaching: current research* (pp. 183-201). Berkeley: McCuthan.
- Damiano E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.

- Dewey J. (1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or.: 1933).
- Eraut M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.
- Fendler L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16- 25.
- Fiorella L. & Mayer R. E. (2015). *Learning as a Generative Activity. Eight Learning Strategies That Promote Understanding*. New York, NY: Cambridge University.
- Guba E. G. (1981). Criteria for assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquires. *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 2, 75-91.
- Hatton N., & Smith D. (1995). Reflection in teacher education. Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-51.
- Josephs C. (2008). The Way of the S/Word: Storytelling as Emerging Liminal. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21(3), 251-267.
- La Boskey V. K. (1994). *Development of reflective practice: a study of pre-service teachers*. New York: Teachers College.
- Lee H. W., Lim K. Y., & Grabowski B. L. (2008). Generative learning: Principles and implications for making meaning. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 111-124), 3rd ed.
- Margiotta U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (2017). Editoriale. La formazione dei talenti come nuova frontiera. *Formazione e Insegnamento*, XVI, 2, 9-13.
- McDrury J., & Alterio M. (2003). *Learning through Storytelling in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Moon J. (1999). *Reflection in learning and professional development*. London: Kogan Page Limited.
- Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis*, 12(3), 9-26.
- Parsons M., & Stephenson M. (2005). *Developing reflective practice*

- in student teachers: Collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 95-116.
- Petrucchio C., & De Rossi M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Reid B. (1993). But we're doing it already! Exploring a response to the concept of reflective practice in order to improve its facilitation. *Nurse Education Today*, XIII, 4, 305-309.
- Rizzolatti G. & Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Russell T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6(2), 199-204.
- Salmon C. (2007). *Storytelling. La fabbrica delle storie*. Roma: Fazi.
- Schön D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York Basic: Books.
- Weick K.E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. London: Sage.
- Wittrock M. C. (1992). Generative learning processes of the brain. *Educational Psychologist*, 27 (4), 531-541.
- Wittrock M. C., & Alessandrini K. (1990). Generation of summaries and analogies and analytic and holistic abilities. *American Educational Research Journal*, 27 (3), 489-502.
- Zeichner K.M., & Liston D. (1990). *Traditions of reform and reflective teaching in US teacher education*. Michigan: Michigan State University.

II.27

Le attività educative proposte dai Nidi di Roma capitale durante il lockdown
Educational activities offered by the Educational Services of Roma Capitale during the lockdown

Guido Benvenuto, Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar

"Sapienza" Università di Roma

abstract

Il contributo presenta parte dei principali risultati di una ricerca sulle attività educative a distanza indirizzate alle bambine, ai bambini e alle loro famiglie nel primo periodo di emergenza COVID 19, organizzate dai Servizi educativi di Roma Capitale. La ricerca si è posta l'obiettivo generale di leggere il cambiamento nelle pratiche educative generato dalla situazione emergenziale attraverso la somministrazione di un questionario online indirizzato alle POSES (Posizione organizzativa dei servizi educativi e scolastici) di Roma Capitale per raccogliere, in forma anonima, informazioni sulle attività educative realizzate a supporto delle bambine, dei bambini e delle loro famiglie nel momento di emergenza dai Servizi educativi da loro coordinati.

Somministrato a partire dalla metà del mese di maggio 2020, il questionario prevedeva 19 domande 6 delle quali aperte, è stato compilato dal 20% circa delle POSES di Roma Capitale, che coordinano un totale di 96 servizi educativi, 44 dei quali sono Nidi d'Infanzia, pari a poco più di un Nido su cinque, distribuiti su quasi tutti i XV Municipi in cui è organizzata Roma Capitale.

I dati raccolti evidenziano la forte attivazione di tutti i servizi raggiunti per fronteggiare un momento di grande complessità, che ha portato a lavorare soprattutto sul coinvolgimento famiglie e ha generato un ripensamento delle pratiche e del confronto all'interno del gruppo educativo.

This paper shows some of the results of a research on distance education for children and their families at the beginning of the Covid-19 sanitary emergency. Distance education was organized by the Educational Services of Roma Capitale. The research pursued the general aim of analyzing changes in teaching as a consequence of the pandemic. To this end, starting in the middle of May 2020, online questionnaires were submitted to POSES (Organizational position of educational and school services) of Roma Capitale in order to collect, in an anonymous way, information on the educational activities offered to children and their families by the Educational Services. The questionnaire was made up of 19 questions, including 6 open-ended ones, and was filled in by around 20% of the POSES of Roma Capitale, that coordinate 96 educational services. 44 out of these 96 are nursery schools, slightly more than one out of five in all of the XV municipalities in Rome. The data show that all the services made a great effort to cope with such a complex situation, especially by involving families and reorganizing practices and cooperation within the educational teams.

Parole chiave: didattica a distanza; Covid-19 e Nidi d'infanzia; contesti educativi 0-6; progettazione educativa.

Keywords: distance education; Covid-19 and Nursery schools; 0-6 educational contexts; educational project.

1. Introduzione

La chiusura delle scuole di ogni ordine e grado determinata dalla pandemia da Covid-19 e dal conseguente lockdown, a partire dal mese di marzo 2020 ha rappresentato un'emergenza non solo sanitaria, ma anche – e fortemente – educativa. Da più parti sono state evidenziate le ripercussioni della didattica a distanza sulla povertà educativa (Nuzzaci, Minello, Di Genova, & Pavia,

2020; Save the Children, 2020) e, più in generale sono stati messi in luce lo spaesamento, il peggioramento inatteso della condizione economica, l'aumento delle differenze la demotivazione e un diffuso senso di paura. A questo si aggiunge l'elemento più immediato della necessità di una ristrutturazione rapida e inattesa delle attività didattiche e educative, a carico delle scuole e di tutti gli attori del processo (Batini, Sposetti, & Szpunar et alii, 2020; Di Nunzio, Pedaci, Pirro, & Toscano, 2020; Girelli, 2020; Lucisano, 2020) e dell'esigenza di un ripensamento della formazione (Benvenuto, 2021). Tuttavia, il lockdown e la chiusura delle scuole hanno portato anche a importanti tentativi di arginare queste paure, di sforzi e impegno per proseguire a mantenere la continuità didattica e il rapporto umano.

Nel caso dei servizi educativi per bambine e bambini da 0 a 6 anni e per le loro famiglie, tutti questi aspetti sono stati particolarmente rilevanti (CREIF, 2020). In tali contesti, infatti, la relazione affettiva, la presenza fisica, la continuità dei rapporti costituiscono il fulcro e l'essenza dei servizi stessi. Questo è ancor più vero nel caso delle strutture educative che ospitano i più piccoli, i Nidi. In tali luoghi dell'educazione, immaginare di portare avanti a distanza il progetto educativo sarebbe stato ritenuto, fino a poco più di un anno fa, impensabile, assurdo. Eppure, è avvenuto. Le strutture si sono trovate a dover dare risposte, a ripensarsi e a riprogettarsi. La necessità di adottare e gestire una didattica a distanza ha perciò messo le istituzioni di fronte ad una vera e propria sfida pedagogica: mantenere la relazione educativa, e il servizio educativo, utilizzando modalità e modelli nuovi, senza una preparazione, né preavviso. Ma queste sono proprio le condizioni dell'emergenza, che si presenta a seguito dell'imponderabile, dell'imprevisto, del non progettato.

Tale sforzo a livello istituzionale è stato formalizzato dalla Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei (D.Lgs. 2017, n. 65) con il documento *Orientamenti pedagogici sui LEAD: Legami Educativi A Distanza. Un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia* pubblicato il 6 maggio 2020. Nel documento di

sottolinea quanto la possibilità di allacciare rapporti a distanza, che per la fascia d'età da zero a sei anni si propone di definire “Legami Educativi a Distanza” (LEAD) e non “Didattica a Distanza” (DAD) in ragione del fatto che «l'aspetto educativo a questa età si innesta sul legame affettivo e motivazionale. È quindi esigenza primaria, in questo inedito contesto, ristabilire e mantenere un legame educativo tra insegnanti e bambini, insegnanti e genitori, insegnanti tra di loro, bambini tra di loro, genitori tra di loro, per allargare quell'orizzonte quotidiano divenuto all'improvviso ristretto, per costruire un progetto orientato al futuro e basato sulla fiducia anziché

sulla paura che, inevitabilmente, ha caratterizzato le prime settimane di isolamento sociale».

In questo contributo apriamo un focus su quel che è avvenuto nei nidi e nelle scuole dell'infanzia capitoline, presentando parte dei principali risultati di una ricerca sulle attività educative a distanza indirizzate alle bambine, ai bambini e alle loro famiglie nel primo periodo di emergenza COVID 19, organizzate dai Servizi educativi di Roma Capitale. La ricerca si è posta l'obiettivo generale di leggere il cambiamento nelle pratiche educative, generato dalla situazione emergenziale, attraverso la somministrazione di un questionario on line indirizzato sia alle POSES (Posizione Organizzativa dei Servizi Educativi e Scolastici) di Roma Capitale per raccogliere, in forma anonima, informazioni sulle attività educative realizzate a supporto delle bambine, dei bambini e delle loro famiglie nel momento di emergenza dai Servizi educativi da loro coordinati.

La scelta di indirizzare il questionario alle POSES è motivata dal fatto che questa figura riveste un ruolo di coordinamento centrale, con una pluralità di funzioni. Nell'ambito di una scuola singola o di una rete di scuole, non solo propone la diffusione della cultura dell'infanzia coordinando le attività didattiche, supportando e promuovendo insieme al collegio docenti progetti e sperimentazione, ma esercita anche un ruolo di raccordo in ambito amministrativo. Attualmente nelle strutture capitoline

sono in servizio poco più di cento POSES, che coordinano oltre cinquecento servizi educativi (212 Nidi, 318 scuole infanzia e 24 sezioni ponte).

2. La ricerca

La ricerca è stata resa possibile grazie al supporto della Direzione Programmazione, Regolamentazione e Gestione dei Servizi Educativi e Scolastici di Roma capitale, che si è resa disponibile alla partecipazione e che ha provveduto alla divulgazione del questionario presso tutte le POSES dei servizi educativi capitolini.

Somministrato a partire dalla metà del mese di maggio 2020, a ridosso della fine del *lockdown* e nel pieno della chiusura dei servizi educativi, il questionario prevedeva 19 domande, 6 delle quali aperte. Dopo una prima parte dedicata alla raccolta di alcuni dati di sfondo (anni di servizio come POSES, numero di nidi e di scuole dell'infanzia al momento coordinati, Municipio e quartiere in cui si trovavano i servizi coordinati, profilo socioeconomico e culturale dell'utenza accolta) si ponevano una serie di domande relative alle modalità di contatto con i servizi educativi coordinati e alle tipologie di difficoltà incontrate nel mantenerli. Il questionario si concentrava poi a indagare le attività svolte dai nidi nel periodo del *lockdown*.

Nello specifico si chiedeva alle POSES di indicare quanti nidi avessero effettivamente avviato attività educative a distanza, di che tipo di attività si trattasse, se fossero organizzate dall'intero gruppo educativo, quanto il periodo di emergenza stesse modificando il progetto educativo e perché. Seguivano una serie di domande relative ai rapporti tra il gruppo educativo e le famiglie. In particolare, si chiedeva se le educatrici avessero contatti con i bambini, le bambine e le loro famiglie e con quali mezzi, quale fosse la risposta degli utenti e se ci fossero richieste specifiche delle famiglie al gruppo educativo o alla POSES. Chiudevano il questionario due domande aperte per lasciare la possibilità alle

POSES di esprimersi relativamente agli elementi positivi e di difficoltà nello svolgimento delle attività educative a distanza e a eventuali commenti o osservazioni ulteriori.

Il questionario è stato compilato dal 20% circa delle POSES di Roma Capitale, che coordinano un totale di 96 servizi educativi tra Nidi (44) e Scuole dell'infanzia (52) distribuite in 11 dei 15 Municipi capitolini. Le rispondenti presentano diversi livelli di esperienza in questo ruolo, essendo in servizio da un arco di tempo che va da 1 a 24 anni: la maggior parte di loro svolge il ruolo di coordinamento da uno a sei anni (4 hanno un anno di servizio; 6 cinque anni; 1 sei anni) e le restanti da diciotto a ventiquattro anni (5 da diciotto anni; 1 da diciannove, venti o ventiquattro anni).

Ogni POSES che ha risposto al questionario è impegnata nel coordinamento di un numero variabile di servizi, da un minimo di tre a un massimo di otto, collocati in un unico Municipio per POSES. Nello specifico il numero di Nidi e di Scuole dell'infanzia coordinate va da un minimo di uno a un massimo rispettivamente di cinque per i primi e di quattro per le seconde (Fig. 1).

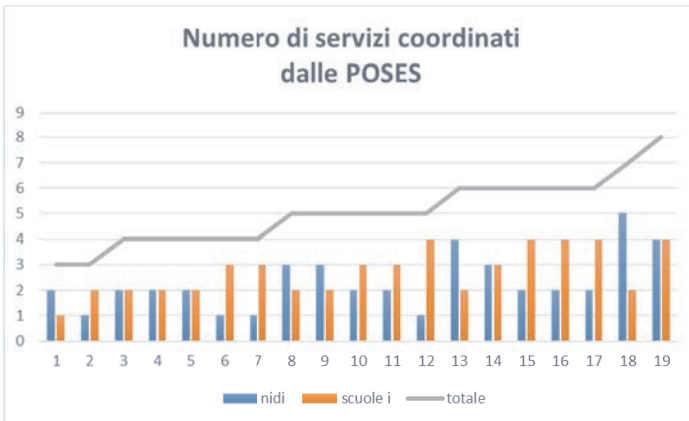


Fig.1 - Numero di Servizi educativi coordinati dalle POSES

Il numero di servizi coordinati non aumenta con l'aumentare

degli anni di esperienza come POSES: le rispondenti che rivestono questo ruolo da uno a sei anni coordinano oltre la metà del totale dei servizi (56, dei quali 26 Nidi e 30 Scuole dell'Infanzia), mentre chi ha un'esperienza professionale che va dai diciotto ai ventiquattro anni coordina i restanti 18 nidi e 22 Scuole dell'infanzia (Fig. 2).

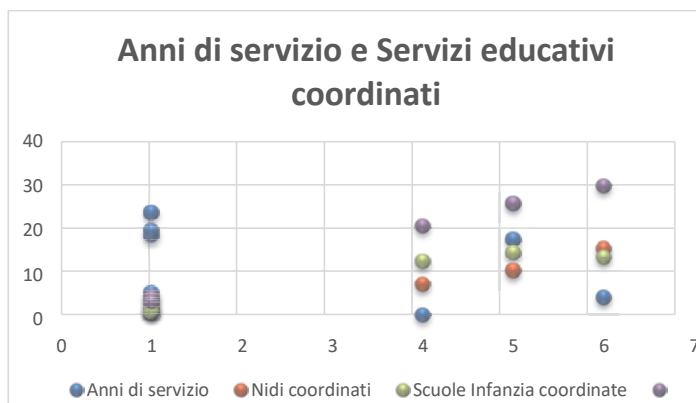


Fig.2- Anni di servizio delle POSES e numero di Servizi educativi coordinati

Le rispondenti coordinano servizi educativi ubicati nei diversi Municipi di Roma, con l'eccezione del V, VI, X, XIII. La rappresentanza, seppur non uniforme, di quartieri centrali, semiperiferici e periferici, presenta una tipologia di utenza variegata sotto il profilo socio-economico e culturale (Tab. 1). In numeri assoluti, la maggior parte delle POSES (4) e dei servizi (23) operano e si trovano nel Municipio XIV, nel quadrante Nord Ovest della città; si tratta di un territorio eterogeneo dal punto di vista della composizione sociale, che comprende quartieri sia residenziali sia popolari. All'opposto i Municipi meno rappresentati nella ricerca sono il IV e l'XI nei quali opera una POSES che coordina 4 servizi sul territorio, frequentati da un'utenza con profilo sociale medio.

Panel 2

Municipio	POSES	N. di servizi	Profilo utenza	Quartieri
I	2	6	Media	Trionfale, Prati
II	2	12	Alta	Piazza Bologna, San Lorenzo, Africano
III	1	5	Media	Montesacro
IV	1	4	Media	Tiburtina
VII	2	10	Alta	Appio Latino
VIII	2	9	Media	Garbatella, Grotta-perfetta
IX	2	10	Alta, Bassa	Eur, Torrinò Nord, Laurentino
XI	1	4	Media	Trullo
XII	1	5	Media	Monteverde
XIV	4	23	Alta, Media, Bassa	Primavalle, Balduina, Belsito, Trionfale, Ottavia
XV	1	8	Alta	Roma nord-Cassia

Tab.1 Distribuzione territoriale dei Servizi e tipologia di utenza

Tutte le POSES che hanno risposto al questionario dichiarano di aver mantenuto molto (16) o abbastanza (3) un contatto con i servizi educativi coordinati, senza (13) o con poche (6) difficoltà, e utilizzando una pluralità di mezzi di comunicazione (Fig. 3). Potendo indicare più di una scelta alla domanda relativa al come stessero mantenendo i contatti con i servizi educativi coordinati, tutte le rispondenti hanno selezionato almeno due opzioni di risposta; nello specifico sette hanno indicato di utilizzare tre o quattro mezzi comunicativi e tre di utilizzare tutti i mezzi indicati per un totale di 68 indicazioni di risposta. Una POSES ha segnalato di aver organizzato un incontro in presenza con le educatrici e le maestre dei quattro Servizi da lei coordinati.

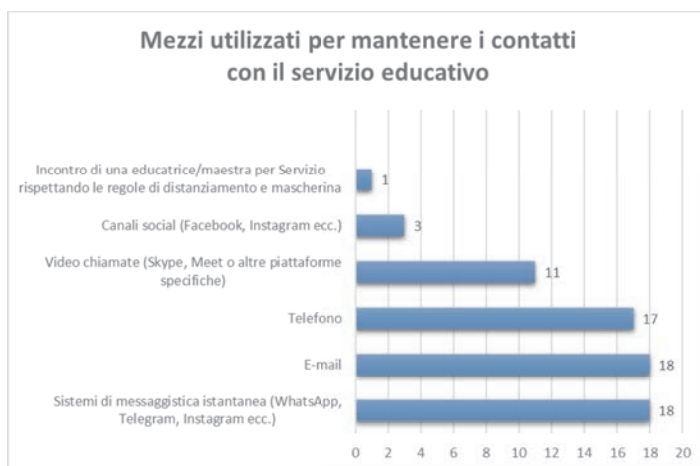


Fig. 3 - Mezzi utilizzati per mantenere il contatto con il gruppo educativo (68 indicazioni di risposta)

Per quanto riguarda le attività svolte dai nidi coordinati dalle POSES che hanno risposto al questionario nel periodo del lockdown, al momento della compilazione del questionario tutti i Servizi avevano attivato la didattica a distanza, con diversi tipi di iniziative organizzate sempre (10) o spesso (9) da tutto il gruppo educativo. In generale, le POSES segnalano che, nei Nidi da loro coordinati, le educatrici coinvolte nelle attività didattiche a distanza hanno sempre (12) o spesso (6) contatti con il gruppo educativo nel suo insieme; in un caso si segnalano contatti più occasionali.

La maggior parte delle Posizioni organizzative evidenzia la necessità di una modifica molto (3) o, in maggior misura, abbastanza (11) significativa del progetto educativo del Nido a seguito dell'emergenza sanitaria; quattro POSES, riferendosi ai sette Nidi da loro coordinati, segnalano che il progetto educativo è stato modificato poco (Fig. 4); in tutti i casi si tratta di servizi educativi nei quali le attività sono sempre organizzate da tutto il gruppo educativo.

Panel 2

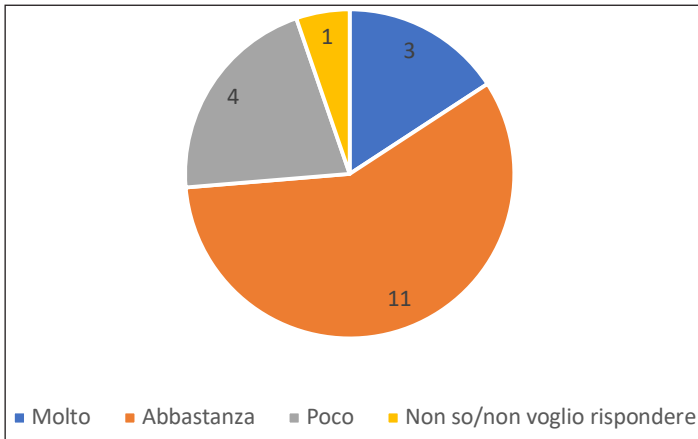


Fig. 4 - Quanto il periodo di emergenza ha portato a modificare il progetto educativo del Nido

Circa il contatto, in termini di frequenza e modalità, con le bambine i bambini e le loro famiglie nei servizi coordinati, le POSES che hanno risposto al questionario evidenziano nella maggior parte dei casi che questo avviene due o tre volte a settimana utilizzando diversi mezzi di comunicazione. Nello specifico questa cadenza è riportata da 14 POSES per i 33 Nidi da loro coordinati; tre POSES evidenziano che vi è un rapporto con bambine, bambini e famiglie nel tempo ridotto di un incontro a settimana e due, all'opposto, sostengono che nei cinque nidi che coordinano la relazione con le famiglie è più frequente e quasi quotidiana (Fig. 5).

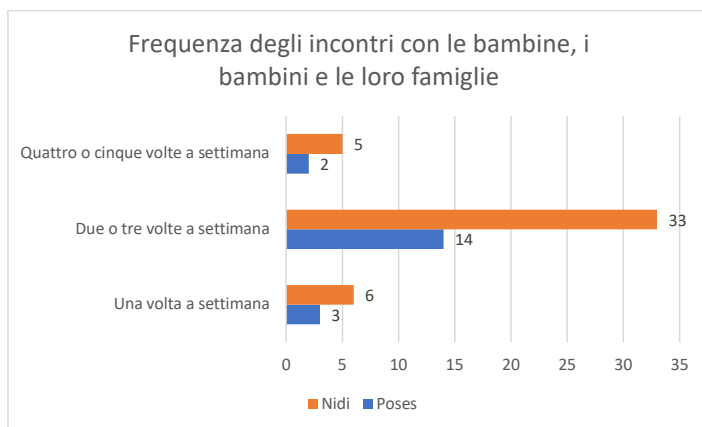


Fig. 5 - Frequenza degli incontri con le bambine, i bambini e le loro famiglie

I mezzi utilizzati per mantenere il contatto con le bambine, i bambini e le loro famiglie sono molteplici e in larga misura riconducibili all'uso di sistemi di messaggistica istantanea (18 segnalazioni su 56), Video chiamate (16) e telefonate (13), in misura minore i Gruppi educativi dei nidi hanno fatto ricorso a canali social o alla posta elettronica (Fig. 6). Potendo, anche in questo caso, indicare più mezzi utilizzati, la maggior parte delle POSES raggiunte dal questionario ha segnalato l'uso di tre (8) o quattro (6) diversi mezzi di comunicazione; in, rispettivamente, due e tre casi il gruppo educativo ha utilizzato un solo mezzo (Sistemi di messaggistica istantanea) o al massimo due.

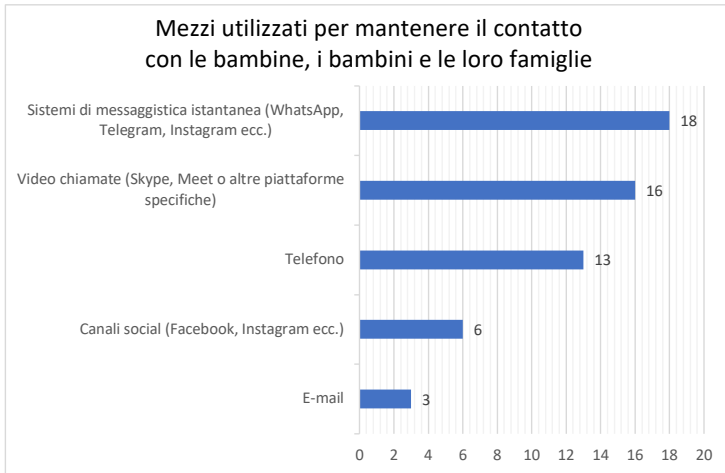


Fig. 6 - Mezzi utilizzati per mantenere il contatto con le bambine, i bambini e le loro famiglie

Per quanto riguarda, infine, il livello di partecipazione e di interesse con i quali le bambine, i bambini e le loro famiglie hanno reagito alle attività educative a distanza proposte dai Nidi da loro coordinati, le POSES evidenziano nella maggior parte dei casi un grado di coinvolgimento alto (9) o decisamente alto (5); tre rispondenti (per un totale di cinque nidi coordinati) segnalano un interesse medio e due (che coordinano, anche in questo caso cinque Nidi) basso (Fig. 7).



Fig. 7- Livello di partecipazione e interesse delle bambine, dei bambini e delle loro famiglie alle attività

3. Discussione dei risultati

I dati raccolti evidenziano la forte attivazione di tutti i servizi raggiunti per fronteggiare un momento di grande complessità, che ha portato a lavorare soprattutto sul coinvolgimento famiglie e ha generato un ripensamento delle pratiche e del confronto all'interno del gruppo educativo.

Più della metà delle POSES che hanno risposto al questionario (13) dichiarano di non aver incontrato alcuna difficoltà a mantenere i contatti con il gruppo educativo, anche se due di queste segnalano alcuni ostacoli alla comunicazione per impegni e peso della mancanza di rapporti diretti. In generale, le difficoltà di contatto rilevate sono state attribuite alla distanza, come impedimento e limitazione delle relazioni personali (3), alle com-

petenze tecnologiche delle educatrici e/o al possesso di dispositivi (3) e alle difficoltà organizzative delle educatrici e legate alla conciliazione tra lavoro e vita familiare (2). Le POSES hanno a tale proposito utilizzato una pluralità di mezzi di comunicazione per mantenere il contatto, arrivando anche in un caso all'organizzazione di incontri in presenza per raggiungere e supportare il gruppo educativo dei quattro servizi educativi coordinati.

Per la maggioranza delle POSES che hanno risposto al questionario la necessità di cambiare il progetto educativo è stata determinata dalla mancanza del contatto diretto con i bambini (8) e le loro famiglie (4). In alcuni casi il progetto educativo è stato modificato in risposta ai bisogni dei singoli bambini (3) e alla sua mancanza di autonomia (2); in altri casi le modifiche sono state fatte con l'obiettivo di sostenere le famiglie (2) o per evitare di sovraccaricare eccessivamente i genitori già impegnati in attività di *smartworking* o di gestione di figli più grandi. Cinque POSES sottolineano il fatto che i cambiamenti del progetto educativo hanno riguardato non tanto obiettivi e contenuti quanto, piuttosto, le modalità con cui obiettivi e contenuti sono stati perseguiti e realizzati

Le attività proposte dalle strutture comprendono letture, canzoni, laboratori e routine (11) che in molti casi sono riprese con l'obiettivo di dare continuità al PEN e al PEI (6). Nel periodo di chiusura dei servizi assume grande rilevanza il supporto ai genitori e l'invio di tutorial per la gestione delle routine e per l'organizzazione delle attività da svolgere a casa (10). Un buon numero di strutture cerca di mantenere la relazione con i bambini e le loro famiglie usando il canale delle videochiamate e dei contatti telefonici (6) o quello dei videomessaggi e degli audiomessaggi. Una POSES afferma di aver mantenuto i contatti con la rappresentante dei genitori.

Un ulteriore elemento di riflessione riguarda le richieste delle famiglie ai gruppi educativi e alle POSES; queste si concentrano prevalentemente sul sostegno alla genitorialità in termini di organizzazione delle routine e della quotidianità e di gestione dei

comportamenti problematici di bambini e bambine (6). La chiusura improvvisa dei servizi ha rappresentato un momento particolarmente destabilizzante per le famiglie che da un lato richiedono un'intensificazione dei contatti con le educatrici (4) e dall'altro esprimono il desiderio di tornare alla didattica in presenza (4). In misura inferiore le famiglie chiedono informazioni amministrative (2) e in alcuni casi una parte dei genitori lamentano la difficoltà di conciliare il lavoro da casa e il coinvolgimento nelle attività a distanza. Sette POSES rispondono di non aver ricevuto richieste e due affermano che i genitori hanno espresso soddisfazione per le proposte dei servizi nel periodo del *lockdown*.

4. Conclusioni

La chiusura dei Nidi e delle Scuole dell'infanzia ha rappresentato una sfida ardua per le educatrici e per le coordinatrici dei Servizi educativi capitolini. Chi ha risposto al questionario ha ben messo in evidenza gli sforzi, le criticità e risultati di questa esperienza. Mantenere l'interesse di bambine e bambini piccole e piccoli, doversi confrontare con la distanza fisica e con la mancanza di una relazione diretta ha rappresentato una difficoltà avvertita in modo netto e diffuso dalle figure di coordinamento educativo, che si sono trovate a dover far fronte alle esigenze dei gruppi educativi nei servizi coordinati.

Le difficoltà tecnologiche e la mancanza di formazione delle educatrici e delle insegnanti sono pure avvertiti come un elemento di difficoltà, che tuttavia, per alcune POSES rappresenta al contempo un'opportunità per ripensare la formazione dei gruppi e un elemento al quale guardare in futuro. Come evidenzia una POSES *Si è rafforzato il lavoro di squadra e continua ad essere una grandissima occasione di apprendimento e di formazione per il personale.*

Nella fatica e negli sforzi del momento di didattica in emergenza, inoltre, emergono punti di forza significativi per l'agire educativo: dover lavorare a distanza, impegnarsi in un quotidiana-

no privo della fisicità ha portato all'enfatizzare l'importanza di essere un gruppo e all'attivazione di risorse personali e collettive per poter ripensare strategie e modalità di intervento. Come evidenza una POSES *Altro aspetto positivo che ho rilevato è stato il rivedersi delle educatrici che si sono attivate e avventurate in una realtà totalmente sconosciuta mettendosi in gioco e rivedendo posizioni, sicurezze per rimodulare la propria professionalità.*

Accanto a questo un elemento di grande importanza è il crearsi di legami più stretti con le famiglie, il rinsaldarsi del rapporto tra gruppo educativo e genitori.

Come ricordano Bottigli e Falaschi (2020) richiamando l'indagine sull'impatto psicologico della pandemia nelle famiglie promossa dall'IRCCS dell'Istituto Giannina Gaslini di Genova «a giugno 2020, il 65% dei bambini di età inferiore ai 6 anni monitorati durante il *lockdown* ha manifestato irritabilità, ansia (inquietudine, ansia da separazione), disturbi del sonno (difficoltà ad addormentarsi e a svegliarsi, alterazione dei ritmi), problemi comportamentali, aggressività e regressioni.

Insieme ai bambini hanno vissuto l'isolamento le loro famiglie, che hanno dovuto riorganizzarsi velocemente per la totale gestione della vita quotidiana, cura educativa dei figli compresa» (p.184).

In un quadro del genere per le famiglie aver potuto mantenere il contatto con le educatrici ha significato non solo poter condividere ansie e paure, ma anche trovare un sostegno concreto e una risposta a tali ansie e paure.

Certamente, come ben sintetizza una POSES *la dad, (o rad) nei nidi, sicuramente non può essere una modalità utilizzabile al di fuori della situazione emergenziale che stiamo vivendo. È stata un'esperienza importante perché ha permesso ai genitori di sperimentare nuove modalità di gioco con i bambini, ai bambini stessi perché hanno potuto mostrare alle educatrici la loro intimità familiare e alle educatrici di continuare ad "esserci". Tuttavia, il Nido è uno spazio/tempo che ha una sua valenza educativa che si affianca alla famiglia ma non la sostituisce e non può essere sostituito da essa.*

Riferimenti bibliografici

- Batini F., Barbisoni G., Pera E, Toti G., Sposetti P, Szpunar G., Gabrielli S., Stanzione I., Dalledonne C. Vandini, Montefusco C., Santonicola M., Vegliante R., Morini A. L., & Scipione L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2), 47-71.
- Benvenuto G. (2021). Emergenza e complessità del paesaggio educativo. *Nuova Secondaria*, 10, XXXVIII, in stampa.
- Bottigli, L. & Falaschi E. (2020). L'educazione "a distanza". Un'esperienza a sostegno del cambiamento formativo di educatrici e insegnanti dei contesti "zerosei". *Studium Educationis*, XXI, 3, 182-202.
- Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei (2020). *Orientamenti pedagogicisui LEAD: Legami Educativi A Distanza un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia*. Available at https://www.mur.gov.it/documents/20182/2432359/Sistema+zero_sei+orientamenti+pedagogici.pdf/3b0ea542-a8bf-3965-61f0-453e85-ae87d5?version=1.0&t=158988092101
- CREIF (2020). *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*. Available at <https://centri.unibo.it/creif/it-pubblicazioni/servizi-educativi-e-scolastici-nel-covid-19-riflessioni-pedagogiche>.
- Girelli C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19 Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *RicercaAzione*, 12 (1), 203-220.
- Lucisano P. (2020) Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 36, pp. 3-25.
- Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N. & Madia S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali

Panel 2

gli effetti della pandemia? *Lifelong, Lifewide Learning*, 16, 36 (Numero Speciale), 76-92.

Save the Children (2020). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Roma: Save the Children Italia Onlus. Available at https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-delcoronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf.

II.28

La Didattica a Distanza (DaD) nell'era del Covid-19. Un'indagine esplorativa rivolta agli studenti del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali di Catania

Distance Learning (DaD) in the era of Covid-19. An exploratory survey aimed at students of the Department of Political and Social Sciences of Catania

Paolina Mulè, Daniela Gulisano

Università degli Studi di Catania

abstract

In questa ricerca le Autrici tentano di approfondire ed analizzare i primi risultati emersi da un'indagine esplorativa condotta dalla Commissione Paritetica del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Catania in relazione all'applicazione della DaD nella prima fase emergenziale di lockdown dovuta all'avanzare dell'emergenza pandemica da Covid-19. Lungo questa direzione, sono stati raggiunti 267 studenti dei corsi di laurea triennali e raccolte informazioni inerenti l'applicazione della "nuova" didattica a distanza, delle strategie organizzative e didattiche attive e collaborative avviate, nonché le criticità riscontrate nei vari insegnamenti erogati etc. A tal fine, in questo contributo viene presentato l'impianto teorico e metodologico della ricerca e una prima descrizione e analisi di alcuni dati raccolti.

In this research, the Authors try to deepen and analyze the first results that emerged from an exploratory survey conducted by the Joint Commission of the Department of Political and So-

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto delle autrici, tuttavia Paolina Mulè ha elaborato i paragrafi 1 e 5; Daniela Gulisano ha elaborato i paragrafi 2,3, 4 e 5.

cial Sciences of the University of Catania in relation to the application of the DDA in the first emergency lockdown phase, due to the progress of the pandemic emergency from Covid-19. Along this direction, 267 students of the three-year degree courses were reached and information was collected regarding the application of the “new” distance learning, the organizational and active and collaborative teaching strategies initiated, as well as the criticalities encountered in the various courses provided etc.. To this end, this contribution presents the theoretical and methodological framework of the research and an initial description and analysis of the data collected.

Parole Chiave: Ricerca empirica; didattica; DaD; Università, Studenti

Keywords: Empirical research; Didactic; DaD; University, Students

1. Introduzione alla ricerca

Ad un anno dall'emergenza Covid-19 in cui l'Italia ma anche il mondo si sono trovati coinvolti, ha generato nella scuola ma anche nell'Università un dibattito piuttosto animato circa l'applicazione della didattica a distanza con un'attenzione ai vantaggi e svantaggi in base ai fautori dell'una o dell'altra prospettiva (AA.VV., 2020; Goodman et al., 2020; Di Feo, 2020; Schleicher & Reimers, 2020). Ma presto i toni di tale dibattito sono stati smorzati dall'avvento di un orientamento che promuove l'importanza dell'approccio di una didattica integrata (Barbuto, 2020; Bruschi & Perissinotto, 2020; Toselli, 2020). La prospettiva della didattica integrata ha avuto e sta avendo il suo sviluppo grazie all'introduzione delle nuove tecnologie nella didattica. Queste ultime, già da oltre 15 anni, contribuiscono ad affrontare i problemi gestionali delle Università molto spesso legati alla

mancanza di infrastrutture in grado di accogliere l'elevato numero degli iscritti.

Già nel 1994, Brown e Campione avevano riflettuto sui cambiamenti organizzativi, dell'offerta formativa, dei contenuti, degli ambienti virtuali con l'introduzione delle tecnologie digitali nella didattica, dando così l'opportunità di accedere a comunità d'apprendimento virtuali. Ciò ha consentito e consente di raggiungere quel target di studenti appartenenti alla fascia debole (fuori-sede, fuoricorso, lavoratori ma anche disabili) che diversamente sarebbero stati esclusi dalla formazione. Grazie alla didattica mista tali soggetti diventano attori protagonisti del processo formativo grazie alle modalità didattiche sincrona e asincrona.

I vantaggi dell'uso delle nuove tecnologie nella formazione sono stati sintetizzati dagli autori Collis e Moonen nella formula delle quattro "E": *l'Efficacia educativa (educational Effectiveness)*, *l'ambiente istituzionale (institutional Environment)*, *la facilità d'uso (Ease of use)*, *il coinvolgimento per sonale (personal engagement)* (Collins & Moonen, 2001), anche se rimangono ancora questioni aperte in ordine alle modalità di utilizzo delle nuove tecnologie, alla loro presunta neutralità e al loro accesso. Prendendo in considerazione l'approccio della didattica integrata, l'Università catanese è stata coinvolta in questo dibattito, soprattutto nel periodo del lockdown, che ha avuto il suo inizio il 10 marzo 2020. Sicché, la didattica a distanza si è diffusa laddove non era possibile garantire le misure di sicurezza previste per il distanziamento interpersonale e la tutela della salute pubblica, i docenti e gli studenti hanno vissuto un cambiamento notevole sul piano didattico con la DaD ma anche sul piano della relazione educativa. Ne consegue, che i docenti, da un lato, si sono trovati nella maggior parte dei casi impreparati all'uso delle piattaforme ma soprattutto a livello organizzativo hanno dovuto risignificare, riprogettare il loro percorso formativo disciplinare per adattarlo alla situazione specifica in un ambiente d'apprendimento che non era più l'aula universitaria ma un sistema di realtà virtuale (i *Learning Management Systems*), rimettendo in discus-

sione la propria azione educativa e didattica. Ciò ha implicato una riflessione attenta sull'accesso ai contenuti, sulla selezione dei contenuti da proporre, come proporli alla loro produzione, con la creazione anche di sotto-aule virtuali che hanno consentito agli studenti di lavorare in gruppi, produrre discussioni Forum, rispondere a test. Dall'altro lato, gli studenti si sono trovati a gestire la fase iniziale del processo apprenditivo da casa guardando un dispositivo tecnologico (pc, smartphone, tablet) per molte ore nel corso della giornata, interagendo con i docenti attraverso uno strumento freddo, neutro che non consente (e non ha consentito) di conoscere a fondo gli studenti soprattutto quelli iscritti al primo anno.

Da qui, sono sorti molti interrogativi da parte della Commissione Paritetica del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali¹, presieduta dalla scrivente, per comprendere quali dubbi, perplessità, difficoltà o vantaggi, pregi avesse la didattica a distanza secondo gli studenti (che ringrazio per la loro disponibilità) di tutti i 9 Corsi di Laurea (3 CdL Triennali e 6 CdL magistrali) del Dipartimento su indicato. Tale articolo mostra, in sintesi, l'indagine esplorativa che è stata condotta nei tre Corsi di Laurea Triennali circa questioni riguardanti la rimodulazione simultanea della programmazione didattica, l'efficacia della modalità di interazione asincrona e sincrona delle lezioni, l'esistenza di strategie di apprendimento applicate tramite la Dad, vantaggi e svantaggi della DaD.

A questi studenti è stato consentito l'accesso alla piattaforma Teams tramite credenziali. Gli studenti, dopo aver familiarizzato con l'uso della piattaforma Teams con le sezioni sui materiali inseriti dai docenti, hanno seguito in modalità di didattica sincrona (da remoto e all'inizio anche in presenza tramite prenotazione) e asincrona (attraverso la registrazione) le lezioni. La maggior

1 Commissione Paritetica del DSPS (triennio 2016-2020), Università di Catania costituita da Paolina Mulè (Presidente), Daniela Giammanco, Deborah De Felice, Giorgia Costanzo, Giancarlo Poidomani, Daniela Melfa.

parte degli studenti ha utilizzato la connessione su linea privata che ha posto inizialmente dei problemi di accesso e di interazione a causa di una scarsa connessione. Molto spesso questo problema è stato un limite nella interazione tra docenti e studenti non solo al momento della lezione ma anche in occasione degli esami finali e degli esami di laurea. In definitiva, la partecipazione nell'utilizzo delle nuove tecnologie è stata incoraggiata, pur sacrificando gli aspetti paralinguistici ed emotivi propri del rapporto comunicativo *face to face*, nel periodo prima e dopo del lockdown, al fine di consentire a tutti gli studenti di continuare e portare a termine i loro percorsi di formazione.

2. Fasi della ricerca, metodologia e determinazione del campione

La ricerca didattica assunta in una particolare prospettiva, tende a scoprire e a comprendere ciò che era precedentemente sconosciuto e ad arricchire i diversi campi del sapere di evidenze empiriche, contribuendo in generale al dibattito scientifico.

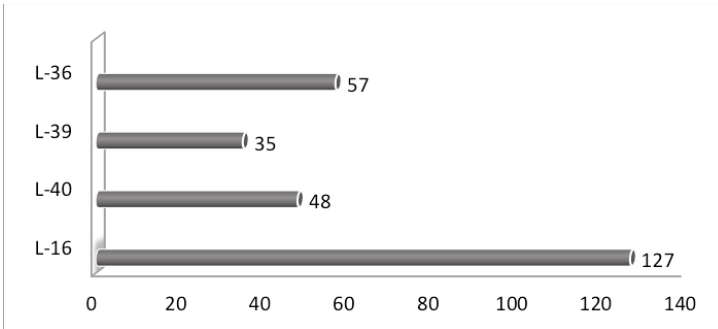
In particolare, per quanto riguarda *l'indagine esplorativa* di natura *descrittiva* (Lucisano, 2007) condotta dalla Commissione Paritetica del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Catania durante il periodo del primo e complesso lockdown causato dalla crisi sanitaria da Covid-19, per investigare e riflettere sulle modalità di applicazione della *didattica a distanza* (DaD) o *didattica emergenziale* rivolta agli studenti dei corsi di Laurea Triennali del Dipartimento in questione, nell'anno accademico 2019/2020 (II Semestre), si è adottato un *mixed methods* (Cohen et al., 2007; Trincherò, 2002) di carattere induttivo, seguendo il paradigma della *ricerca esplorativa survey primaria su dati originali*.

A tal fine, si è determinato il campione oggetto dell'indagine tramite *questionario* rivolto agli studenti, ritenendolo più idoneo ad ottenere informazioni su un gran numero di soggetti con

grande rapidità e quindi utile a rilevare dati in estensione, che ha interessato complessivamente 267 studenti, che hanno partecipato in maniera volontaria, autonoma ed anonima allo studio in questione² (cfr. Tab.1).

Corsi di Laurea Triennali (DSPS)	N. Studenti partecipanti alla ricerca: 267
Scienze dell'amministrazione e dell'organizzazione (L-16)	127
Sociologia (L-40) Servizio Sociale (L-39) Interclasse	48 35
Storia, Politica e Relazioni Internazionali (L-36)	57

Tab.1- N. Studenti che hanno partecipato all'indagine per corso di laurea



Graf. 1 - Composizione dell'unità di analisi degli studenti partecipanti dei corsi di laurea triennali

- 2 Si ringrazia, a tal fine, l'apporto delle segreterie didattiche del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali per aver trasmesso e diffuso il link di riferimento del questionario, somministrato tramite piattaforma *google drive*, alla popolazione studentesca.

Lungo questa direzione, l'articolazione della ricerca ha visto, nella primissima fase, immediatamente successiva alla determinazione del campione, lo studio e la scelta degli *item* (domande strutturate, semi-strutturate e non strutturate-aperte).

In particolare, si è scelto di utilizzare, per gli studenti oggetto di indagine, alcune tipologie di domande a partire da una frammentazione generale dello strumento in 35 quesiti suddivisi in quattro blocchi di domande, ciascuno orientato a sviluppare un argomento specifico, che di seguito presentiamo:

1. Nel *primo blocco* di domande si sono raccolte informazioni in ordine ai *dati personali di carattere generale* relativi ai soggetti intervistati. Tali domande hanno permesso di recuperare un quadro generale della tipologia di soggetti-persona, definendone età, sesso, anno di immatricolazione, corso di laurea etc. Ogni quesito si è caratterizzato per un numero predeterminato di opzioni di risposta (*sezione strutturata*).
2. Nel *secondo blocco* di domande si è voluto indagare sulle *modalità di interazione (sincrone e asincrone) nell'ambiente di apprendimento preparato dai docenti*. In questo blocco di domande si sono utilizzati *item strutturati secondo la scala di Likert*.
3. Nel *terzo blocco* di domande sono stati sottoposti al campione quesiti relativi alle *strategie d'apprendimento applicate tramite la DaD*. A tal fine, la sezione risulta articolata in *item strutturati e semi strutturati*.
4. Nel *quarto* e ultimo blocco di domande, infine, sono stati sottoposti al campione quesiti relativi alle *criticità principali riscontrate nei vari insegnamenti erogati in DaD*. A tal fine, la sezione risulta articolata in item strutturati, semi strutturati, non strutturati-aperti (le domande aperte sulle quali stiamo ancora lavorando per un'analisi più approfondita, integrano il questionario in merito alla riflessione sui punti di forza e di debolezza della didattica a distanza).

L'integrazione tra la sezione strutturata e semi-strutturata del questionario e la sezione di intervista "aperta" ha permesso di realizzare un'indagine scientifica, che raccoglie la risposta più *cir-coscritta* e *quantitativa* a quella più *libera*, in modo da lasciare comunque la possibilità di far emergere qualche elemento importante o suggerimento in riferimento ai punti di forza e di debolezza dei nuovi metodi di didattica implementati.

3. Strumenti e tecniche di decodifica e analisi

In sede di codifica dei dati, è stato utilizzato il programma *Google Drive* (sezione *moduli*), per la raccolta dati e informazioni, la creazione di una matrice di dati, in formato elettronico tramite un foglio di calcolo elaborato con *Microsoft Excel* sotto forma di tabella a "doppia entrata".

A tal fine, occorre evidenziare come le domande *semi-strutturate* e *non strutturate-aperte* si sono potute aggregare, riconducendole a delle *label* rappresentative delle tipologie frequenti e ideali per tipi e categorie di risposta.

Si chiarisce che, per brevità di sintesi, da questo punto a seguire nell'esposizione del rapporto di ricerca, le tabelle in allegato riportano in maniera completa i dati di alcuni *item* (secondo le statistiche *descrittive* e di *frequenza*) presenti nei questionari, ritenuti maggiormente indicativi ai fini dell'esplicazione dei risultati complessivi della ricerca che sono in fase di analisi e pubblicazione in un lavoro più ampio.

4. Presentazione di alcuni esiti della ricerca

La *prima sezione strutturata* del questionario *Dati generali*, ha permesso di inquadrare e definire la popolazione studentesca campionaria. A tal fine, come si evince da alcuni dati riportati, in particolar modo quelli riferiti alla domanda *È soddisfatto della Didattica a Distanza (DaD) che è stata erogata in questo II seme-*

stre? Il 77,2% del Corso di Laurea L-16, il 91,4% del Corso di Laurea L-39 mostrano un alto gradimento verso la nuova modalità di didattica attivata nonostante la situazione emergenziale derivata dal Covid-19 ci ponesse in una rimodulazione simultanea della programmazione didattica (cfr. Tab. 2).

Dati generali								
	L-16		L-36		L-39		L-40	
	Valori (%)	Frequenza	Valori (%)	Frequenza	Valori (%)	Frequenza	Valori (%)	Frequenza
La sua età anagrafica è:								
Tra i 18 e i 22 anni	36,2%	46	45,6%	26	55,9%	19	58,3%	28
Tra i 22 e i 25 anni	25,2%	32	38,6%	22	17,6%	6	16,7%	8
Maggiore di 25 anni	38,6%	49	15,8%	9	26,5%	9	25%	12
Attualmente lavora?								
Si, a tempo pieno	16,5%	21	10,5%	6	3%	1	10,4%	5
Si, a tempo parziale	25,2%	32	15,8%	9	23,5%	8	27%	13
no	58,3%	74	73,7%	42	73,5%	25	62,5%	30
È soddisfatto della Didattica a Distanza (DaD) che è stata erogata in questo II semestre?								
Per niente	4,2%	5	8,8%	5	2,4%	1	4,2%	2
Poco	5,2%	7	8,8%	5	/	/	6,2%	3
Qualche volta	13,4%	17	15,8%	9	6%	2	14,6%	7
Abbastanza	77,2%	98	66,7%	38	91,4%	32	75%	36

Tab.2 - Dati Generali campione studenti

La seconda parte del questionario relativa alla *Modalità di interazione (sincrona e asincrona) nell'ambiente di apprendimento*

preparato dai docenti fa emergere un quadro “complesso” relativo all’interazione studente-docente. Per verificare questo aspetto, viene costruito il questionario con la tecnica di Likert su una scala a 5 variabili.

A tal fine, dai dati emersi dagli item analizzati nello studio in questione, si evince una distribuzione normale tra le variabili, con una propensione crescente verso le modalità sincrone (Tab. 3).

Modalità di interazione (sincrone e asincrone) nell'ambiente di apprendimento preparato dai docenti								
	L-16		L-36		L-39		L-40	
	Valori (%)	Frequenza	Valori (%)	Frequenza	Valori (%)	Frequenza	Valori (%)	Frequenza
Modalità sincrone, cioè in presenza, in diretta con gli altri studenti e i docenti:								
Per niente	7,9%	10	7,1%	4	2,9%	1	3,7%	2
Poco	2,3%	3	8,9%	5	3%	1	6,2%	3
Qualche volta	21,3%	27	8,9%	5	14,7%	5	5%	2
Abbastanza	32,3%	41	44,6%	25	41,2%	14	53,2%	25
Molto	36,2%	46	30,4%	17	38,2%	13	31,9%	15
Modalità asincrone, invio materiali, audio, video, mail, etc.								
Per niente	4%	5	8,9%	5	2,9%	1	8,2%	4
Poco	11%	14	14,3%	8	11,8%	4	4,5%	2
Qualche volta	24,4%	31	30,4%	17	23,5%	8	21,3%	10
Abbastanza	42,5%	54	26,8%	15	29,4%	10	53,2%	25
Molto	18,1%	23	19,6%	11	32,4%	11	12,8%	6

*Tab. 3 - Modalità di interazione (sincrone e asincrone)
nell'ambiente di apprendimento preparato dai docenti*

Nella terza parte del questionario relative alle *Strategie d'apprendimento applicate tramite la DAD* si cerca di focalizzare l'attenzione sulle modalità didattiche attivate (Tab. 4).

A tal fine, si tiene evidenziare come il rapporto di ricerca analizzato in questo studio rappresenta una parte esigua degli item strutturati in questa particolare sezione del questionario, ancora in fase di analisi. Nonostante ciò, risulta dai primi dati, particolarmente complesso il rapporto tra una didattica trasmissiva ed una didattica interattiva. Infatti, dai dati riportati secondo la scala di Likert, emerge una "complicata" padronanza di metodologie di didattica attiva (*Cooperative Learning, Flipped Classroom*, etc.) e di sperimentazione di strategie di apprendimento di gruppo ancora fortemente legati ad una tradizionale trasmissione del sapere.

Strategie d'apprendimento applicate tramite la DAD								
	L-16		L-36		L-39		L-40	
	Valori (%)	Frequenza	Valori (%)	Frequenza	Valori (%)	Frequenza	Valori (%)	Frequenza
Lavori di gruppo non strutturato								
Per niente	33,6%	42	58,2%	32	25,7%	9	52,1%	25
Poco	20%	25	23,6%	13	28,6%	10	20,8%	10
Qualche Volta	34,4%	43	7,1%	4	8,6%	3	10,4%	5
Abbastanza	10,4%	13	9,1%	5	31,4%	11	10,1%	5
Molto	1,6%	2	2%	1	5,7%	2	7%	3
Attività strutturate di cooperative learning virtuali								
Per niente	38,9%	49	51,8%	29	31,4%	11	54,2%	26
Poco	16,7%	21	14,3%	8	17,1%	6	10,4%	5
Qualche Volta	25,4%	32	7%	4	22,9%	8	12,5%	6

Panel 2

Abbastanza	12,7%	16	17,9%	10	22,9%	8	14,6%	7
Molto	6,3%	8	8,9%	5	5,7%	2	8,3%	4
Laboratori virtuali con la creazione di più classi virtuali da parte del docente:								
Per niente	63,2%	79	69,8%	37	52,9%	18	64,6%	31
Poco	14,4%	18	15,1%	8	11,8%	4	12,5%	6
Qualche volta	14,4%	18	5,1%	3	11,8%	4	14,6%	7
Abbastanza	5%	6	5%	3	20,6%	7	4,2%	2
Molto	3%	4	5%	3	2,9%	1	4%	2
Flipped Classroom								
Per niente	58,9%	73	73,6%	39	65,7%	23	43,8%	21
Poco	12,1%	15	11,3%	6	11,4%	4	20,8%	10
Qualche volta	10,5%	13	5%	3	5,8%	2	8,3%	4
Abbastanza	12,1%	15	3%	2	17,1%	6	18,8%	9
Molto	6,8%	8	7%	4	/	/	8,3%	4

Tab. 4 - Strategie d'apprendimento applicate tramite la DAD

Infine, nell'ultima parte del questionario relativa alle *criticità riscontrate nell'esperienza in DaD*, si evince come le maggiori criticità rilevate hanno riguardato le modalità in cui la didattica a distanza ha configurato i *nuovi ambienti di apprendimento*. Infatti, si evince una (%) abbastanza eterogenea tra i vari corsi di laurea, nonostante alcuni "stime" del 35% (L-40) evidenziano una fruizione "intermedia" (qualche volta) degli ambienti di apprendimento virtuali. Inoltre, dai dati in nostro possesso, si evince una (%) di problemi anche in relazione al *disagio personale nel*

la fruizione della DaD, come si denota dal 31,6% del corso di laurea (L-36)³ (cfr. Tab. 5).

Nella Sua esperienza di DAD quali criticità principali sta riscontrando/ha riscontrato nei vari insegnamenti?								
	L-16		L-36		L-39		L-40	
	Valori (%)	Frequenza	Valori (%)	Frequenza	Valori (%)	Frequenza	Valori (%)	Frequenza
Fruizione degli strumenti e degli ambienti di apprendimento:								
Per niente	25%	31	14,3%	8	17,6%	6	22,9%	11
Poco	24,2%	30	32,1%	18	23,5%	8	16,7%	8
Qualche Volta	32,3%	40	32,1%	18	29,4%	10	35,4%	17
Abbastanza	13,7%	17	8,9%	5	20,6%	7	20,8%	10
Molto	4,8%	6	12,5%	7	8,8%	3	4,2%	2
Disagio personale nella fruizione della DAD:								
Per niente	51,7%	65	38,6%	22	45,7%	16	52,1%	25
Poco	15,9%	20	14%	8	14,3%	5	12,5%	6
Qualche Volta	14,3%	18	31,6%	18	31,4%	11	16,7%	8
Abbastanza	9%	11	10,5%	6	6%	2	8,2%	4
Molto	8,3%	10	5,2%	3	2,6%	1	10,4%	5

Tab. 5 – Criticità riscontrate nei vari insegnamenti

- 3 Lungo questa direzione è ancora in fase di analisi l'ultima parte della quarta sezione del questionario riferita ai soggetti-persona disabili e agli item non strutturati in relazione ai suggerimenti e criticità riscontrati nella prima fase di didattica a distanza/emergenziale.

5. Conclusioni in itinere

I dati che abbiamo raccolto e le relative analisi, riferite ad un campione certamente non rappresentativo ma fortemente significativo che necessita ancora di molti approfondimenti, ma che costituisce un studio ricco di suggerimenti utili per ulteriori ricerche e riflessioni scientifiche, su una tematica fortemente attuale (interrelazione didattica a distanza/ in presenza), che ha investito il mondo dell'istruzione e della formazione scolastica e accademica e di conseguenza della professionalità attiva del docente impegnato in ambienti di apprendimento reali e virtuali.

Inoltre, alcuni elementi emersi ci portano a pensare che l'emergenza sanitaria comparsa con la pandemia da Covid-19 abbia dato un'accelerazione all'utilizzo delle nuove metodologie e strategie di didattica attiva mediata dalle tecnologie che potranno integrare ma certamente non sostituire la formazione in presenza fondamentale per il ruolo educativo e formativo dei nostri giovani nell'anno "0" della ripartenza post Covid-19 (Gulisano, 2021).

Dalle risultanze emerge che i docenti che hanno svolto le lezioni in modalità didattica a distanza si sono sforzati a rimodulare simultaneamente la programmazione didattica molto spesso senza avere gli strumenti concettuali e operativi; si sono cimentati su una modalità di interazione asincrona (materiale registrato) e sincrona (da remoto) con le difficoltà sopravvenute nel corso delle lezioni per il mancato coinvolgimento didattico in rete; hanno cercato di applicare strategie d'apprendimento applicate tramite la Dad. Su quest'ultimo aspetto si evincono molte difficoltà sia per la timidezza di alcuni studenti nella comunicazione via web che per la scarsa interazione via web, vuoi per i problemi di connessione ma anche per la scarsa relazione umana mediata dal device. Tuttavia, è stato appurato, seppure il dato non è alto, che, laddove si è privilegiata la didattica attiva e collaborativa attraverso la rete (le sotto-aule virtuali), gli studenti hanno scoperto i vantaggi dell'apprendimento collaborativo rispetto all'isolamento del lavoro individuale. Indubbiamente, il docente si è messo in discussione, ponendo in essere un modello di insegnamento lontano da una didattica trasmissiva,

privilegiando uno stile non direttivo nel processo di insegnamento-apprendimento, incoraggiando la partecipazione e l'interazione, fornendo già nell'aula virtuale stimoli mirati. Ne consegue che applicare la didattica a distanza in Università, nel periodo del lockdown, ha determinato un'accelerazione dell'uso della tecnologia nella didattica, entrando nel merito della professionalità docente e, quindi, dell'agire professionale del docente che opera nel sistema di realtà virtuale, semplificando la progettazione formativa e i materiali didattici non standardizzati e metadati per la riusabilità, nonché ripensando anche la valutazione in rete sia per gli studenti normodotati ma anche per quelli con disabilità certificata e per i DSA.

Riferimento bibliografici

- Brown A. L., & Campione J. (1994). Guided discovery in a community of learners. In *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and Classroom practice* (pp. 227-270). Cambridge: McGilly (ed.), MIT Press.
- Calvani A., & Rotta M. (2000). *Comunicazione e apprendimento in Internet*. Trento: Erickson,
- Collins B., & Moonen J. (2001). *Flexible learning in a digital world*. London: Kogan Page Ltd.
- Cohen L., & Manion L. (Eds.). (2007). *Research methods in Education*. London: Routledge Falmer.
- Gulisano D. (2021). La scuola di tutti e di ciascuno nell'anno (zero) della ripartenza Post Covid-19: le sfide per una professionalità docente inclusiva e attiva. In P. Mulè., & C. De Luca (Eds.), *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lucisano P., & Salerno A. (2007). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Mulè P. (2020). L'applicazione della didattica a distanza (DAD) durante l'emergenza Covid-19 nei confronti degli alunni con disabilità certificata. Un'indagine esplorativa. *Italian Journal of Educational Research*, III, 25, 165-177.
- Trincherò R. (2002). *I metodi della ricerca educativa*. Bari-Roma: Laterza.

II.29

Il TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) e la formazione dei docenti di sostegno**The TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge and support teachers training)**

Alessandra La Marca, Elif Gulbay, Vincenza Maria Gaglio*Università degli Studi di Palermo***abstract**

Questo contributo focalizza l'attenzione sulle competenze dei docenti di sostegno in formazione iniziale così come vengono descritte nel framework del Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK – Koehler & Mishra, 2006), a partire dagli studi di Shulman (1986) sul PCK e intende offrire alcune riflessioni metodologiche sulla formazione dell'insegnante di sostegno. I risultati ottenuti con un campione di 1591 docenti iscritti al corso di specializzazione per il sostegno dell'Università degli Studi di Palermo e le riflessioni provenienti dal modello TPACK potrebbero consentire di adeguare le attività formative relative alle TIC alle reali competenze iniziali dei corsisti, contribuendo alla formazione di un insegnante di sostegno in grado di utilizzare in modo inclusivo ed efficace le risorse digitali.

This paper analyses training support teachers' knowledge as described by the Technological Pedagogical Content Knowledge framework (TPCK – Koehler & Mishra, 2006) based on Shulman's PCK (1986). Technological resources offer indis-

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Alessandra La Marca ha scritto § 1 e § 6, Elif Gulbay § 5 e Vincenza Maria Gaglio § 2, § 3 e § 4.

putable opportunities to teachers who want to renew the contents and strategies of their teaching and provide students with active learning processes; yet they offer some reflections about the methodologies used in support teacher training. The results obtained with a sample of 1591 teachers enrolled in the support teacher specialization course, run by the University of Palermo, as well as the reflections related the TPACK, could allow to adapt the ICT courses to the real initial skills of the students, contributing to the training of support teachers able to use digital resources in an inclusive and effective way.

Parole chiave: competenze dei docenti; TPACK; risorse digitali, docenti di sostegno.

Keywords: teachers' knowledge; TPACK; digital resources, support teachers.

1. Introduzione

Negli ultimi anni, il ruolo crescente delle tecnologie nella didattica è stato oggetto di riflessione scientifica in relazione alle competenze degli insegnanti, che comprendono una chiara base di conoscenza tecnologica unita ad una vasta competenza pedagogica e ad una profonda conoscenza dei contenuti (Mishra & Koehler, 2006).

La qualità della formazione dei futuri docenti, e in modo particolare dei docenti di sostegno, è considerata uno dei fattori che incide maggiormente sullo sviluppo di ambienti di apprendimento inclusivi, attenti alla valorizzazione delle differenze (Cottrini, 2014; Damiani, 2015; Chiappetta Cajola, 2018; Ciraci & Isidori, 2017).

La progettazione dei laboratori TIC nel Corso di specializzazione per il sostegno dell'Università di Palermo si è data come obiettivo non solo quello di proporre strumenti e strategie digitali per la didattica, ma di offrire ai corsisti l'opportunità per

mettere in atto una sorta di meta-riflessione professionale rispetto al proprio posizionamento tecnologico.

Nel presente studio l'attenzione è prioritariamente rivolta alla rilevazione delle competenze iniziali nel campo specifico delle tecnologie didattiche. Dopo una breve presentazione del quadro teorico di riferimento (TPACK), saranno infatti descritti gli esiti di un'indagine volta alla rilevazione delle competenze digitali in ambito didattico dei 1591 corsisti che si accingevano a frequentare il quinto ciclo del Corso di specializzazione per le attività di sostegno attivato presso l'Università degli Studi di Palermo. La riflessione sui risultati ottenuti ci ha permesso di adeguare le attività formative relative alle TIC alle reali competenze iniziali dei corsisti.

2. Le competenze tecnologiche del docente di sostegno

L'attuale sistema formativo del docente specializzato per le attività di sostegno, delineato dal DM 249/2010 e disciplinato dal DM 30/11/2011 e successive modifiche ed integrazioni, prevede un corso di specializzazione universitario post-laurea la cui organizzazione curricolare si articola in un'interazione dinamica tra insegnamenti, laboratori e tirocinio, in cui la capacità di usare le TIC nella didattica hanno un ruolo rilevante (75 ore – 3 CFU).

Numerose ricerche nazionali ed internazionali mettono in evidenza il ruolo delle TIC nel rispondere efficacemente ad una pluralità di bisogni educativi (Pinnelli & Fiorucci, 2020; Calvani & Vivanet, 2014; Florian & Hegarty, 2004; Istenic Starcic & Bagon, 2014; Cinquin, Guitton & Sauzéon, 2019).

Nell'ambito della diffusa attenzione sullo sviluppo delle competenze del docente, in termini innovativi e qualificanti, e ormai consolidata l'opportunità di considerare tra loro collegati tre nodi complessi: la questione metodologica, l'integrazione delle TIC, lo sviluppo congiunto di hard skill (disciplinari) e di soft skill (trasversali).

Il TPACK – *Technological Pedagogical Content Knowledge* (Angeli & Valanides, 2005) è un modello concettuale che descrive le conoscenze e le abilità in possesso del docente e alle quali egli ricorre nella sua pratica di insegnamento quando utilizza mediatori tecnologici. Esso rappresenta un'estensione del ben noto modello di Shulman (1986) del PCK – *Pedagogical Content Knowledge*, che si basava sulla distinzione concettuale all'interno delle conoscenze specifiche del docente (*knowledge*), tra conoscenze di area disciplinare (*content knowledge*) e conoscenze di tipo trasversale indispensabili per la traduzione in forma apprenditiva dei contenuti disciplinari (*pedagogical content knowledge*). Il modello di Mishra e Koehler (2006) propone una sintesi in forma complessa del modello di Shulman con un modello ulteriore riferito alle specifiche abilità di area tecnologica basato sulla distinzione tra conoscenze tecnologiche di una specifica disciplina (*technological content knowledge*) e conoscenze tecnologiche di tipo pedagogico (*technological pedagogical knowledge*). Dalla sintesi delle diverse aree otteniamo la conoscenza complessa del *technological pedagogical content knowledge*, ossia quella necessaria all'insegnante per tradurre i contenuti disciplinari secondo criteri pedagogici e tecnologici a un tempo.

Se a livello internazionale è riconosciuta l'importanza di inserire il TPACK nella formazione dei futuri docenti, la modalità che appare più idonea è quella che vede i domini di conoscenza integrati ed esemplificati tramite un modello da parte dell'istruttore e messi in pratica in contesti autentici da parte dei discenti. Con particolare riguardo alla componente TK (conoscenze tecnologiche), viene sottolineato come sia necessario che il docente impari ad avvalersi di risorse per operare l'integrazione degli strumenti tecnologici senza che sia necessario rendere il docente un tecnologo.

Cottini (2019), sostiene l'idea di un docente co-designer dell'apprendimento. Si tratta di un approccio di tipo "autorale" in cui il docente, durante la progettazione didattica, individua le risorse digitali e le adatta in modo da generare effetti positivi

sull'inclusività. Il docente di sostegno che utilizza risorse digitali nella sua pratica didattica deve contemporaneamente operare delle scelte sul piano del sapere (Content Knowledge), dei contenuti di insegnamento (Pedagogical Content Knowledge) e, nel caso specifico, dello strumento di mediazione in forma tecnologica, nella fattispecie digitale (Technological Pedagogical Content Knowledge). Le tecnologie trovano dunque una collocazione nel corso di specializzazione al sostegno non solo come elemento di innovazione, ma come opportunità per il miglioramento dei processi formativi e nell'ampliamento dei servizi offerti (Messina & De Rossi, 2015).

Gli ultimi orientamenti ministeriali costruiscono una realtà nella quale le nuove tecnologie costituiscono un ambiente di costruzione e diffusione della cultura con il quale l'insieme complessivo della formazione scolastica deve fare i conti. In particolare, per un'assunzione più consapevole del modello TPACK nei curricula scolastici, si intravedono tre possibilità (non mutuamente esclusive):

- a) Introdurre/potenziare l'insegnamento delle conoscenze relative alle tecnologie (TK). Sebbene entro certi limiti questo sia utile/necessario, non è sufficiente a garantire che il futuro docente sarà effettivamente in grado di integrare le tecnologie nella didattica.
- b) Lavorare alle intersezioni dei domini di conoscenza del TPACK, sottolineando di volta in volta l'intersezione tra TK e PK, quella tra TK e CK (quali tecnologie si prestano a veicolare quali contenuti?) e TK, PK, CK (quali tecnologie e quali forme organizzative/quali paradigmi educativi si prestano a veicolare quali contenuti?). Gli interventi finora attuati si muovono soprattutto sull'intersezione tra TK e PK, poco è stato fatto sull'intersezione tra CK e TK e sulla intersezione della triade (TPCK).
- c) Introdurre il modello TPACK stesso come oggetto di studio che, sebbene meno direttamente connesso alle prati-

che didattiche, favorirebbe una importante meta- riflessione.

3. Il campione

Per verificare l'applicabilità del modello nella formazione degli insegnanti specializzati nel sostegno, nei primi mesi del 2021, è stata condotta una ricerca a Palermo. Il campione è costituito da 1591 docenti iscritti al corso di specializzazione per il sostegno dell'Università degli Studi di Palermo. Il campione, in prevalenza di genere femminile (93,0%), ha un'età che oscilla dai 24 ai 61 anni, con un valore medio pari a 40,5 anni (DS=7,3).

4. Descrizione del TPACK

Il TPACK (Schmidt et al., 2009) è stato somministrato nel mese di gennaio 2021 tramite l'applicativo Google Moduli. Lo strumento è costituito da 49 item, raggruppati in sette scale che consentono al corsista un'autovalutazione con cinque livelli delle proprie competenze usando il modello TPACK (TK, CK, PK, PCK, TCK, TPK, TPACK):

- TK – *Technological Knowledge* riguarda la conoscenza delle tecnologie;
- CK – *Content Knowledge* è la conoscenza delle discipline di insegnamento;
- PK – *Pedagogical Knowledge* è la conoscenza di metodi e processi di insegnamento e apprendimento;
- PCK – *Pedagogical Content Knowledge*, come teorizzato da Shulman (1986), è la conoscenza delle metodologie e strategie didattiche appropriate all'insegnamento delle discipline;
- TCK – *Technological Content Knowledge* consiste nel co-

- noscere quali tecnologie specifiche sono più adatte per insegnare una determinata disciplina;
- TPK – *Technological Pedagogical Knowledge* consiste nel sapere come l'utilizzo di determinate tecnologie incida sui processi di insegnamento e di apprendimento;
 - TPACK – *Technological Pedagogical And Content Knowledge* è la forma specializzata di conoscenza dell'insegnante di qualità, che ha compreso le complesse interazioni tra le tre principali forme di conoscenza: tecnologica, pedagogico-metodologico-didattica e disciplinare, ed è in grado di padroneggiarle nei contesti specifici della sua professione.

5. Analisi dei risultati

I punteggi medi relativi a ciascuna scala del TPACK (Schmidt et al. 2009) sono riportati in Tabella 1.

	N	Minimo teorico	Massimo teorico	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
TK	1591	0	88	5	88	49,77	16,55
CK	1591	0	24	3	24	15,66	4,32
PK	1591	0	24	0	24	15,28	4,26
PCK	1591	0	12	0	12	7,17	2,33
TCK	1591	0	12	0	12	6,02	2,60
TPK	1591	0	20	0	20	11,92	3,76
TPCK	1591	0	16	0	16	8,82	3,11

Tab. 1 Statistiche descrittive relative alle scale dello strumento TPACK

Dal confronto dei punteggi medi percentuali relativi a ciascuna scala dello strumento (TK: 56,55; CK: 65,24; PK: 63,69; PCK: 59,62; TCK 50,14; TPK: 59,59 e TPCK: 55,15) si evidenziano punteggi più elevati nella scala relativa alle conoscenze relative al contenuto (CK-*Content Knowledge*) mentre i punteggi più bassi si registrano nell'ambito della conoscenza delle tec-

nologie specifiche riferite all'ambito disciplinare (TCK- Technological Content Knowledge).

Se si analizzano più nel dettaglio le risposte fornite ai quesiti relativi alle conoscenze tecnologiche (Tabella 2) si rileva che il 47,3% dei corsisti non sa mai o quasi mai come risolvere problemi tecnici con il computer, il 39,4% di non aver avuto mai o solo raramente opportunità per lavorare con diverse tecnologie. Da sottolineare comunque che il 37.8% impara facilmente (molto o moltissimo) gli aspetti riguardanti le nuove tecnologie.

Per quanto riguarda le tipologie di tecnologie, tra le più utilizzate (molto e moltissimo) si annoverano i sistemi che consentono la comunicazione in rete (e-mail, messenger, twitter...) 67,1%, la stampante 71,4%, la fotocamera digitale il 62,3%, ormai diffusa in tutti gli smartphone, seguiti dall'utilizzo di supporti digitali 51,9% e programmi di elaborazione di testi (50,5%). Tra i software non utilizzati o solo di rado i fogli di calcolo (42,4%) e i software specifici relativi ad alcune discipline (38%).

	0	1	2	3	4
TK1_So come risolvere problemi tecnici con il computer.	10,1	37,2	39,2	10,9	2,7
TK2_ Imparo facilmente gli aspetti riguardanti le nuove tecnologie.	0,4	6,1	55,8	26,1	11,7
TK3_ Tengo il passo con le nuove e più importanti tecnologie.	1,5	20,2	51,0	19,9	7,3
TK4_ Mi capita spesso di "giocherellare" con la tecnologia.	1,9	21,2	43,8	22,8	10,4
TK5_ Conosco molte tecnologie diverse	3,3	32,7	43,4	15,4	5,2
TK6_ Possiedo le competenze tecniche di cui ho bisogno per usare la tecnologia.	1,7	24,5	48,6	19,2	6,1
TK7_ Ho avuto sufficienti opportunità per lavorare con diverse tecnologie.	4,9	34,5	37,5	17,2	5,9
TK8_ Conosco l'hardware di base (es., CD-Rom, motherboard, RAM) e le loro funzioni	4,0	23,8	45,9	18,2	8,2
TK9_ Conosco software di base (es. Windows, Media Player) e le loro funzioni	1,6	11,4	48,3	24,1	14,6
TK10_ Seguo gli avanzamenti delle recenti tecnologie informatiche	3,3	28,9	43,5	17,9	6,5
TK11_ Utilizzo programmi di elaborazione di testi (es. MS Word)	2,3	9,6	37,6	26,3	24,2
TK12_ Utilizzo di fogli di calcolo (es. MS Excel)	9,6	32,8	30,9	16,7	9,9
TK13_ Comunico tramite la rete Internet (ad es. E-mail, Messenger, Twitter)	0,4	2,6	30,0	29,9	37,2

TK14_Utilizzo programmi di editing di immagini (ad es. Paint)	6,2	23,9	33,6	21,9	14,4
TK15_Utilizzo programmi di presentazione (es. MS Powerpoint)	4,3	19,4	33,2	25,1	18,1
TK16_Sono in grado di salvare i dati su supporti digitali (es. CD, DVD, Dropbox, Drive...)	1,4	11,1	35,6	27,3	24,6
TK17_Utilizzo software specifici relativi ad alcune discipline	7,8	30,2	34,8	17,3	9,8
TK18_Utilizzo la stampante	0,4	3,3	24,9	26,4	45,0
TK19_Utilizzo il proiettore	14,5	25,0	26,8	18,5	15,2
TK20_Utilizzo lo scanner	3,6	9,6	27,7	26,1	33,1
TK21_Utilizzo la fotocamera digitale	2,0	7,7	28,0	25,5	36,8
TK22_Utilizzo la LIM	12,8	19,4	25,8	22,8	19,2

Tab. 2 Distribuzione percentuale di frequenza delle risposte del campione agli item della scala TK (0=mai; 1=raramente; 2=abbastanza; 3=molto; 4=moltissimo)

Nell'ambito delle conoscenze relative ai contenuti (Contest Knowledge – CK, Tabella 3) particolarmente elevate risultano le percentuali di frequenze di coloro che ritengono di essere in grado di pensare in modo inclusivo (65,4%, CK2), dato probabilmente legato all'influsso dei recenti studi preparati alla prova di ammissione al corso di specializzazione. Elevate comunque anche le percentuali di coloro che ritengono di seguire molto o moltissimo i recenti sviluppi della propria disciplina di insegnamento (55,7% - CK3) e che ne riconoscono gli esperti (56% - CK4).

	0	1	2	3	4
CK1 Possiedo sufficienti conoscenze riguardanti l'inclusione degli studenti	0,3	7,3	48,0	33,2	11,2
CK2 Sono in grado di pensare in modo inclusivo	0,0	1,1	33,5	39,1	26,3
CK3 Seguo i recenti sviluppi e le applicazioni della mia disciplina	0,7	4,7	38,9	37,3	18,4
CK4 Riconosco gli esperti della mia disciplina di insegnamento	0,8	4,8	38,5	38,3	17,7
CK5 Seguo gli aggiornamenti delle risorse (es. libri, riviste) nella mia area di insegnamento	1,1	8,3	39,7	35,6	15,3
CK6 Seguo conferenze e attività nella mia area di insegnamento	2,4	14,6	39,8	30,5	12,7

Tab. 3 Distribuzione percentuale di frequenza delle risposte del campione agli item della scala CK (0=mai; 1=raramente; 2=abbastanza; 3=molto; 4=moltissimo)

Anche le percentuali di frequenza relative alle conoscenze pedagogiche (Tabella 4) evidenziano un quadro sostanzialmente positivo in cui il 53,9% dei corsisti dichiara di poter adattare molto o moltissimo il proprio stile didattico ai diversi studenti (PK3), il 52,2% di poter adattare molto o moltissimo il proprio insegnamento a ciò che gli studenti comprendono (PK2) e il 51,7% di poter valutare l'apprendimento degli studenti in più modi (PK4).

	0	1	2	3	4
PK1 So come valutare le prestazioni dello studente in una classe.	0,7	8,1	49,2	32,6	9,5
PK2 Posso adattare il mio insegnamento in base a ciò che gli studenti attualmente capiscono o non capiscono.	0,3	2,8	44,6	37,5	14,7
PK3 Posso adattare il mio stile didattico a diversi studenti.	0,3	2,6	43,2	36,9	17,0
PK4 Posso valutare l'apprendimento degli studenti in più modi.	0,4	4,3	43,5	37,3	14,4
PK5 Posso utilizzare un'ampia gamma di metodi di insegnamento in classe.	0,4	5,8	44,9	35,4	13,4
PK6 Ho familiarità con le comprensioni e misconcezioni (idee sbagliate) più comuni degli studenti.	1,1	11,3	45,6	31,8	10,2

Tab. 4 Distribuzione percentuale di frequenza delle risposte del campione agli item della scala PK (0=mai; 1=raramente; 2=abbastanza; 3=molto; 4=moltissimo)

Nell'ambito delle conoscenze relative alla didattica disciplinare (Tabella 5), il 42,9% dei corsisti dichiara di essere in grado molto o moltissimo di preparare lezioni adatte per studenti con diversi stili di apprendimento (PCK3) e il 39,8% di scegliere i metodi di insegnamento più efficaci relativi alle proprie discipline di insegnamento.

	0	1	2	3	4
PCK1 So come scegliere metodi di insegnamento più efficaci relativi alle mie discipline di insegnamento	0,6	9,5	50,1	30,0	9,8
PCK2 So sviluppare strumenti di valutazione adeguati alle mie discipline di insegnamento	0,4	12,1	49,7	29,1	8,7
PCK3 So preparare delle lezioni per studenti con vari stili di apprendimento	0,4	10,3	46,3	30,6	12,3

Tab. 5 Distribuzione percentuale di frequenza delle risposte del campione agli item della scala PCK (0=mai; 1=raramente; 2=abbastanza; 3=molto; 4=moltissimo)

Rispetto alle altre scale, si rilevano percentuali di frequenza più alte di corsisti che non progettano mai o quasi mai lezioni e con l'uso di tecnologie didattiche (rispettivamente 31,1%, TCK2 e 32,5% TCK3) e che non conoscono o conoscono molto poco le tecnologie che possono favorire l'inclusione degli studenti (22,4% TCK1) (Tabella 6).

	0	1	2	3	4
TCK1 Conosco le tecnologie che posso usare per comprendere e mettere in atto l'inclusione degli studenti	0,8	21,6	48,7	22,5	6,4
TCK2 Progetto lezioni che richiedono l'uso di tecnologie didattiche	5,8	25,3	42,8	19,4	6,6
TCK3 Sviluppo attività e progetti di classe che prevedano l'uso di tecnologie didattiche	5,9	26,6	41,4	20,1	6,1

Tab. 6 Distribuzione percentuale di frequenza delle risposte del campione agli item della scala TCK (0=mai; 1=raramente; 2=abbastanza; 3=molto; 4=moltissimo)

Nella scala relativa alle conoscenze delle tecnologie didattiche (TPK, Tabella 7), una buona percentuale di corsisti (44,3%) afferma che la formazione ha consentito loro di riflettere molto e moltissimo su come la tecnologia possa influenzare gli approcci didattici da utilizzare in classe; una percentuale simile (44,1%) valuta spesso (molto e moltissimo) l'adeguatezza di una nuova tecnologia per l'insegnamento e l'apprendimento. Si suppone si tratti di aspetti maturati in modo particolare nel corso dell'ulti-

mo anno, probabilmente in misura maggiore tra i corsisti che hanno esperienze di insegnamento.

	0	1	2	3	4
TPK1 Posso scegliere le tecnologie che supportano e migliorano l'apprendimento degli studenti durante una lezione.	1,5	17,8	50,3	23,6	6,8
TPK2 La mia formazione di insegnante mi ha consentito di riflettere più in profondità su come la tecnologia possa influenzare gli approcci didattici da utilizzare in classe.	2,1	9,2	44,4	30,7	13,6
TPK3 Rifletto criticamente sull'uso della tecnologia in classe.	1,8	7,8	46,7	30,5	13,2
TPK4 Scelgo le tecnologie più appropriate rispetto al mio stile di insegnamento	1,8	9,9	47,8	28,9	11,6
TPK5 Valuto l'adeguatezza di una nuova tecnologia per l'insegnamento e l'apprendimento	1,1	7,5	47,3	31,4	12,7

Tab. 7 Distribuzione percentuale di frequenza delle risposte del campione agli item della scala TPK (0=mai; 1=raramente; 2=abbastanza; 3=molto; 4=moltissimo)

Infine, nella scala relativa all'integrazione di aspetti didattici, tecnologie e contenuti disciplinari (Tabella 8) si notano percentuali leggermente superiori tra coloro che ritengono di selezionare molto o moltissimo le tecnologie che rendono più efficace l'insegnamento di alcuni contenuti didattici (34,6%, TPCK2) e tra coloro che ritengono di non essere mai o solo raramente dei punti di riferimento anche per altri docenti nel coordinare l'utilizzo di contenuti disciplinari, tecnologie e approcci didattici (24,5%, TPCK4).

	0	1	2	3	4
TPCK1 Integro adeguatamente i contenuti di apprendimento, le tecnologie e gli approcci didattici.	1,8	14,5	52,4	24,5	6,9
TPCK2 Selezione le tecnologie che rendono più efficace l'insegnamento di alcuni contenuti didattici	1,4	13,6	50,3	26,6	8,0
TPCK3 Posso selezionare le tecnologie da utilizzare nella mia classe che migliorano ciò che insegno, come lo insegno e ciò che gli studenti imparano.	1,2	14,1	50,7	25,7	8,4
TPCK4 Posso essere un punto di riferimento per aiutare altri insegnanti a coordinare l'utilizzo di contenuti disciplinari, tecnologie e approcci didattici presso la mia scuola e / o l'ambito territoriale di appartenenza.	3,6	20,9	45,4	22,1	8,0

Tab. 8 Distribuzione percentuale di frequenza delle risposte del campione agli item della scala TPCK (0=mai; 1=raramente; 2=abbastanza; 3=molto; 4=moltissimo)

6. Conclusione

Gli sviluppi futuri della presente ricerca mirano ad evidenziare gli effetti di tale progettazione sui *learning outcomes* dei corsisti. Tali informazioni potrebbero ulteriormente contribuire a fornire al decisore politico «alcuni dati per contribuire a ragionare meglio sui possibili futuri scenari» (Arduini & Bocci, 2019, p. 41).

Dall'analisi dei dati emerge un profilo delle competenze digitali dei corsisti che si apprestano a frequentare il percorso di specializzazione per le attività di sostegno con un maggiore livello di percezione delle conoscenze dei contenuti delle discipline di insegnamento (CK) e dei metodi stessi e processi di insegnamento e apprendimento (PK) rispetto agli ambiti che prevedono l'utilizzo di specifiche tecnologie didattiche relative al determinato ambito disciplinare (TCK) e alla più complessa forma di integrazione tra conoscenze delle tecnologie, degli aspetti metodologici-didattici e disciplinari (TPCK). Con le attività formative previste per le TIC, si tratta di mettere i corsisti nella condizione di provare realmente a «usare hardware e software esistenti in modi nuovi, creativi e specifici rispetto a una determinata situazione di apprendimento per realizzare i loro obiettivi didattici» (Koehler & Mishra, 2005, p. 95) in modo che insieme allo sviluppo di familiarità nell'uso si costruisca la capacità di inserirle in una cornice pedagogico-didattica in accordo con i diversi domini della conoscenza.

Riferimenti bibliografici

- Angeli C., & Valanides N. (2005). Preservice Elementary Teachers as Information And Communication Technology Designers: an Instructional Systems Design Model Based on an Expanded View of Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(4), 292-302.
- Arduini G., & Bocci F. (2019). La valutazione dei corsi di specializza-

- zione per il sostegno didattico come input per la decisionalità politica in materia di formazione degli insegnanti. In P. Lucisano & A.M. Notti (eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 39-48). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Calvani A., & Vivanet G. (2014). Tecnologie per apprendere: quale il ruolo dell'Evidence Based Education? *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, ECPS Journal*, 10, 83-112.
- Chiappetta Cajola L. (2018). La formazione tra innovazione e inclusione. In M. Sibilio & P. Aiello (eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agenzialità per una scuola inclusiva* (pp. 23-29). Napoli: Edises.
- Cinquin P. A., Guitton P., & Sauzéon H. (2019). Online e-learning and cognitive disabilities: A systematic review. *Computers & Education*, 130, 152-167.
- Ciraci A. M., Isidori M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 207-234.
- Cottini L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, (II) 2, 10-20.
- Cottini L. (2019). *Universal design for learning e curriculum inclusivo*. Firenze: Giunti.
- Damiani P. (2015). Tra innovazione e inclusione: il bisogno di formazione alle "nuove competenze inclusive" dei docenti. Basi teoriche per un modello formativo coerente. *Formazione & Insegnamento*, 13(2), 297-302.
- Florian L., & Hegarty J. (2004). *ICT and Special Educational Needs: a tool for inclusion*. McGraw-Hill Education (UK).
- Istemic Starcic A., & Bagon S. (2014). ICT supported learning for inclusion of people with special needs: Review of seven educational technology journals, 1970-2011. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 202-230.
- Jerrim J., & Sims S. (2019). The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018. OECD Publishing.
- Koehler M. J., & Mishra P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological

- pedagogical content knowledge. *Journal of educational computing research*, 32(2), 131-152.
- Mishra P., & Koehler M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a Framework for Integrating Technology in Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Phillips M. (2016). Re-contextualising TPACK: exploring teachers' (non-) use of digital technologies. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(5), 555-571.
- Pinnelli S., & Fiorucci A. (2020). Valutazione della componente tecnologica per la promozione dell'inclusione. Un'esperienza di ricerca-azione su base index rivolta a docenti di sostegno in formazione. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 10(1), 257-278.
- Schmidt D. A., Baran E., Thompson A. D., Mishra P., Koehler M. J., & Shin T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Shulman L. S. (1986). Paradigms and research programs for the study of teaching. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching (3rd ed.)* (pp. 3-36). New York, NY: Macmillan.

II.30

A scuola in armonia? Insieme si può!

Ricerca valutativa sul POR Leggo al quadrato² in tre istituti comprensivi catanesi

School in harmony? Together we can!

Evaluation research on the POR Leggo al quadrato² in three schools in Catania

Salvatore Impellizzeri

Dirigente scolastico (IC Italo Calvino - Catania)

Giovanni Morello

Docente (IC Sauro-Giovanni XXIII - Catania), formatore (Tecnica della Scuola)

Giuseppe C. Pillera

CTER (INVALSI), docente a contratto (Università degli studi di Messina)

abstract

Il contributo presenta i principali risultati della ricerca valutativa svolta nell'ambito di un progetto POR in rete fra tre istituti comprensivi catanesi, incentrato sul miglioramento di competenze di base e trasversali e sullo sviluppo delle capacità inclusive dei contesti scolastici. Il disegno di ricerca qualitativo è stato rivolto alla valutazione dell'efficacia dell'intervento mediante rilevazione del punto di vista di studenti, conduttori dei laboratori, docenti-tutor, evidenziando esiti nel complesso soddisfacenti ma differenziati per grado scolastico coinvolto.

This paper presents the main results of the evaluation research carried out in a networking of three primary-middle schools in Sicily, focused on the improvement of basic and transversal

* Il contributo rappresenta il risultato del lavoro congiunto degli autori: Salvatore Impellizzeri ha scritto § 1, Giuseppe C. Pillera §§ 2, 3, 5, Giovanni Morello § 4.

skills and on the development of an inclusive school environment through extracurricular activities. The qualitative-quantitative research design was aimed at evaluating the effectiveness of the intervention by surveying students, workshop leaders and teachers-tutors, highlighting overall satisfactory results but differentiated according to the involved school levels.

Parole chiave: POR; valutazione di progetto; inclusione; competenze.

Keywords: POR; project evaluation; inclusion; competences.

1. Il progetto di intervento: contesto, obiettivi, azioni

La rete che ha dato vita al progetto POR Leggo al quadrato², formalizzata nel gennaio 2019, è costituita da tre istituti comprensivi:

- IC Calvino – Catania (capofila);
- IC Di Guardo-Quasimodo – Catania;
- IC Rodari-Nosengo – Gravina di Catania (CT).

Nell'ambito del progetto, i tre istituti, che collaborano da anni su educazione alla legalità e formazione docenti, si sono avvalsi, oltre che di partenariati con enti locali, anche del contributo di tre attori territoriali:

- Cooperativa sociale *Prospettiva*, intervenuta con educatori e specialisti nell'inclusione di giovani con BES;
- Associazione *Palestra per la mente*, che ha fornito know-how scientifico-tecnologico per la promozione di competenze matematico-scientifiche e digitali;

- Associazione *Mani Tese Sicilia*, partecipante con volontari per attività di formazione docenti sul tema della cittadinanza attiva.

Il contesto in cui operano le tre scuole è la zona Nord della città di Catania (quartieri di S. Giovanni Galermo, Barriera e Canalicchio), insieme al limitrofo comune di Gravina di Catania, territori caratterizzati da popolazione eterogenea dal punto di vista socioeconomico e culturale con sacche di disagio: bassi livelli di istruzione, nuclei familiari disgregati (separazioni, emigrazione, detenzione), redditi bassi o precari. L'IC Di Guardo-Quasimodo, in particolare, insiste su un territorio periferico caratterizzato da degrado (anche abitativo) e disagio giovanile. Seppur in maniera differenziata, gli istituti operano in quartieri in cui sono presenti solo alcuni servizi sociali essenziali e pochi centri di aggregazione giovanile.

Un tale panorama sociale genera situazioni di disagio nei più giovani: scarsa motivazione all'apprendimento, inadeguato sviluppo delle competenze di base cognitive e socio-relazionali, grave dispersione scolastica presso l'IC Di Guardo-Quasimodo. Nelle tre scuole, inoltre, è cresciuto negli anni il numero di alunni caratterizzati da fragilità: disabili, studenti con BES certificati e non, seguiti dai servizi sociali e/o dal tribunale dei minori. Nell'IC Di Guardo-Quasimodo è di recente cresciuto notevolmente il numero di alunni stranieri (per lo più MSNA ospitati presso la Cooperativa sociale Prospettiva) e bambini adottati, con difficoltà linguistiche e di inserimento sociale. Infine, le prove INVALSI a.s. 2018/19 evidenziano risultati al di sotto della media regionale, specialmente in Matematica all'ottavo grado per tutte le tre scuole; in generale la situazione più problematica si riscontra ancora presso l'IC Di Guardo-Quasimodo.

A fronte del contesto tratteggiato, il POR Leggo al quadrato² appare coerente con i PDM e PTOF degli istituti della rete e richiama esplicitamente gli obiettivi formativi prioritari secondo l'art.1 c.7 della L. n.107/2015, che si rispecchiano nell'articola-

zione tematica del progetto. Le finalità sono individuate nella riduzione dell'insuccesso scolastico, del tasso di dispersione e del disagio giovanile, in particolare degli alunni con BES. Su tali direttrici d'azione si sono perseguiti i seguenti obiettivi:

- 1) migliorare gli esiti nelle diverse discipline e negli apprendimenti trasversali, per favorire la crescita degli studenti e la formazione di un pensiero libero e critico;
- 2) potenziare competenze chiave e di cittadinanza, per un efficace inserimento sociale e lavorativo;
- 3) sviluppare capacità di *problem posing* e *problem solving*, di pensiero divergente e autoefficacia;
- 4) garantire migliori opportunità di crescita culturale, economica e sociale, anche potenziando competenze linguistiche e matematiche;
- 5) promuovere azioni di orientamento formativo.

I mezzi, dosati tematicamente in funzione delle esigenze emergenti nei tre istituti, sono stati identificati nella realizzazione di 60 percorsi formativi¹, svoltisi tra giugno 2019 e maggio 2020 e riconducibili a tre aree per le competenze di base e a quattro per i moduli tematici (tab.1). Ciascun laboratorio (30 ore in circa dieci settimane) è stato programmato per 20 frequentanti, per un totale di 1.8000 ore di formazione e 1.200 posti disponibili.

1 29 laboratori per la terza edizione e 30 per la quarta, denominate rispettivamente *A scuola in armonia* e *Insieme si può*, da cui il titolo del contributo.

	Competenze base			Moduli tematici				Tot.
	Italiano	Matematica	Scienze	Inglese	Digitale	Consapevolezza ed espressione culturale	Educazione motoria	
IC Calvino	4	3	2	4	1	6	1	21
IC Di Guardo-Quasimodo	2	2		6	2	6	1	19
IC Rodari-No-sengo	4	2	1	11		2		20
Subtot.	10	7	3	21	3	14	2	60
Tot.	20			39				

Tab.1 - Laboratori per istituto e area di competenza

2. Piano di valutazione: metodologie, strumenti, campione

Coerentemente col mandato assegnato ai valutatori esterni e considerando la complessità del progetto (per varietà del ventaglio tematico espresso e delle competenze obiettivo, delle sedi e degli attori coinvolti), il piano della ricerca valutativa è stato articolato su tre momenti (ex-ante, in itinere, ex-post), prevedendo una triangolazione delle fonti di informazione (riguardo a strumenti di rilevazione e soggetti interpellati), per ricostruire una valutazione di efficacia dei processi attivati in un'ottica multi-prospettica *sensibile* a diversi punti di vista (Guba & Lincoln, 1987) in relazione a due obiettivi principali:

1. valutare il miglioramento delle capacità di inclusione degli istituti, anche monitorando la qualità della partecipazione degli studenti e il clima in ciascun laboratorio;

2. valutare lo sviluppo di conoscenze e competenze degli allievi nei laboratori.

Viste le dimensioni del progetto, si è optato per una metodologia prevalentemente quantitativa, che non ha rinunciato, tuttavia, ad integrare all'interno dei questionari alcuni item a risposta aperta (che per ragioni di spazio non approfondiremo in questa trattazione) e a servirsi delle relazioni finali prodotte dagli esperti conduttori e dai docenti-tutor dei laboratori, fonte di interessanti spunti interpretativi dei dati raccolti. Gli strumenti di rilevazione, appositamente elaborati dai valutatori esterni sulla base della più aggiornata letteratura in materia di valutazione delle competenze (Castoldi, 2016; Trincherò, 2013) e dell'inclusione (Booth & Ainscow, 2008), sono stati concepiti raccordandosi coi referenti del progetto nelle diverse sedi di attuazione.

Gli strumenti somministrati agli studenti *ex-ante* ed *ex-post* erano composti da una sezione anagrafica, alcune domande a risposta aperta e una batteria di item – per la maggior parte proposti in maniera identica nelle due fasi – con risposta su scala Likert a cinque livelli (da molto in disaccordo a molto d'accordo), codificati con punteggi 1-5 (dove 3 rappresenta il livello intermedio: né d'accordo né in disaccordo). In tab.2 vengono indicate le dimensioni e il relativo numero di domande a risposta chiusa per ciascuno degli strumenti.

	Ex-ante	Sia ex-ante che ex-post	Ex-post
Primaria (17 item)	Comportamento docenti: 3 Episodi bullismo: 1	Inclusione scolastica: 12 Interesse laboratorio: 1	Effetti laboratorio: 4
Secondaria I grado (22 item)	Comportamento docenti: 3 Episodi bullismo: 1	Inclusione scolastica: 17 Interesse laboratorio: 1	Effetti laboratorio: 4

Tab. 2 - Composizione della parte quantitativa degli strumenti somministrati agli studenti

Lo strumento di osservazione della partecipazione e del clima del laboratorio – utilizzato dal docente-tutor di ciascun percorso formativo a metà dello stesso e nuovamente durante gli incontri di chiusura – era composto da 14 item più uno spazio per commenti liberi. La scala di risposta era articolata sui seguenti descrittori, ai quali è stato attribuito un punteggio da 1 a 6 in sede di analisi: nessuno o quasi; pochi; meno della metà; più della metà; la gran parte; tutti.

Sintetiche rubriche di valutazione sono state costruite dai valutatori esterni in stretto riferimento agli obiettivi formativi dei moduli, strutturandosi con 4-5 indicatori specifici per modulo (comuni ad alcuni laboratori) e altri due identici per tutti (partecipazione attiva/approccio relazionale; consapevolezza proprie abilità/qualità propria autovalutazione). I conduttori dei laboratori hanno valutato ogni partecipante su ciascun indicatore mediante scala a sei livelli (codificati con punteggi 1-6) definiti dai descrittori: iniziale; base; intermedio; buono; avanzato; eccellente.

I referenti scolastici del progetto sono stati dotati di un vademecum per la valutazione, illustrante scopi, modalità e tempistiche per l'utilizzo degli strumenti (tab. 3) e condiviso a cascata con docenti-tutor e conduttori dei laboratori.

Periodo di compilazione	Strumenti	Compilanti		
		Esperto conduttore	Docente-tutor	Studenti
Entro i primi tre incontri	<i>Questionario studenti</i>			X
	<i>Rubrica valutazione competenze</i>	X		
Metà percorso	<i>Strumento osservazione partecipazione e clima</i>		X	
Fine del laboratorio	<i>Questionario studenti</i>			X
	<i>Rubrica valutazione competenze</i>	X		
	<i>Strumento osservazione partecipazione e clima</i>		X	

Tab. 3 - Scheda riepilogativa del disegno di valutazione

Panel 2

La raccolta dati, condotta mediante GoogleForms, ha totalizzato: 1.096 rispondenti tra gli studenti, pari al 92% dei posti disponibili (tabb. 4-5), 50 tra i docenti-tutor (di cui 42 sia in itinere che in uscita) e 52 tra gli esperti conduttori (di cui 51 sia ex-ante che ex-post) su 60 laboratori.

	F	M	Tot.
Primaria (di cui sia ex-ante che ex-post)	406 (297)	368 (269)	774 (566)
Secondaria I grado (di cui sia ex-ante che ex-post)	186 (141)	136 (98)	322 (239)
Totale (di cui sia ex-ante che ex-post)	592 (438)	504 (367)	1.096 (805)

Tab.4 - Studenti rispondenti per grado scolastico e sesso

	IC Calvino	IC Di Guardo-Qua- simodo	IC Rodari- Nosengo
Primaria	286	230	258
Secondaria I grado	95	166	61
Totale	381	396	319

Tab.5 - Studenti rispondenti per grado scolastico e istituto

3. Analisi e discussione dei risultati: inclusione, partecipazione, risultati formativi

I primi item del questionario studenti ex-ante di entrambi i gradi intendevano indagare tre comportamenti dei docenti curricolari (concessione di autonomia, capacità di ascolto e manifestazione di interesse per le ore non trascorse a scuola dall'allievo) e rilevare la presenza di atti di bullismo, al fine di tracciare un profilo di inclusività delle scuole, cui segnalare eventuali elementi di criticità (fig.1). Comparando i dati emerge, in generale, una situazio-

ne di maggiore fragilità nell'IC Rodari-Nosengo, sia per quanto riguarda il profilo dei docenti, sia relativamente all'osservazione di episodi di bullismo nella scuola secondaria, mentre l'IC Calvino presenta la situazione migliore su tutti gli indicatori considerati.

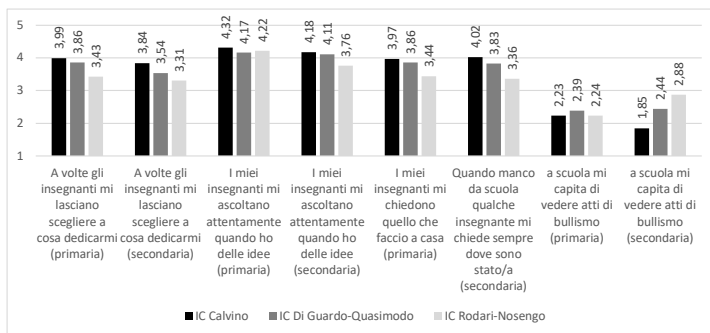


Fig.1 - Profilo di inclusività della scuola secondo gli studenti (ex-ante): confronto valori medi per grado e istituto nel (scala 1-5)

Nei questionari in ingresso e uscita per gli studenti primari e secondari sono poste in comparazione temporale le medesime scale rispettivamente di 12 e 17 item, la cui natura monodimensionale, relativa all'inclusione nelle attività di classe, è stata verificata, sia ex-ante che ex-post, da un'analisi delle componenti principali; l'affidabilità appare soddisfacente in tutti i casi, specialmente ex-post (tab.6), mentre è stata verificata una leggera incidenza dell'effetto prova tra i rispondenti della secondaria di I grado².

- 2 Sono stati considerati come gruppo di controllo gli studenti rispondenti soltanto al questionario ex-post (35 in primaria, 43 in secondaria) e come gruppo sperimentale quelli partecipanti ad entrambe le rilevazioni (561 in primaria, 238 in secondaria): le medie dei gruppi di controllo risultano pari a -0,01 per la primaria e -0,21 per la secondaria; il test U di Mann-Whitney

Panel 2

	α di Cronbach	
	Ex-ante	Ex-post
Primaria (12 item)	0,856 (739=94,6%)	0,917 (596=76,3%)
Secondaria I grado (17 item)	0,892 (278=86,3%)	0,923 (281=87,3%)

Tab.6 - Affidabilità delle scale sull'inclusione nei questionari studenti (tra parentesi numero e percentuale di casi validi)

Il confronto delle medie tra risposte in ingresso e in uscita degli studenti e la conduzione del test dei ranghi con segno di Wilcoxon offrono un quadro nettamente differenziato per grado scolastico (figg.2-3)³. Per la scuola primaria apprezziamo differenze positive nei valori medi tra rilevazioni ex-ante ed ex-post in ogni indicatore della scala (così come nella media complessiva), sempre significative al test di Wilcoxon tranne per gli item 5 e 10 (fig.2). Viceversa, per la secondaria di I grado la maggioranza degli item (e così la media generale) si attesta su valori medi analoghi nelle due rilevazioni, con il test di Wilcoxon che segnala una sola significativa differenza positiva (item 8, fig.3) e addirittura alcune negative (item 7, 9, 10, fig.3); una situazione che sarebbe ancora più critica al netto dell'effetto prova (cfr. nota 2). Possiamo concludere che mentre nella primaria gli interventi sembrano produrre progressi in termini di inclusione all'interno dei contesti scolastici (in particolare item 1, 3, 4, 6, 8, 11, 12, fig.2), nella secondaria si dimostrano insufficienti per migliorare il senso di integrazione, sebbene occorra leggere questi risultati nel

indica il mantenimento dell'ipotesi nulla di identità delle distribuzioni tra i due gruppi per la primaria (con significatività 0,870) e il suo rifiuto per la secondaria (con significatività 0,013).

- Il calcolo dei valori medi ex-ante ed ex-post include tutti i 1.096 rispondenti, giacché la differenza nella media per ciascun item, considerando il totale del campione o solo i casi che rispondono sia ex-ante che ex-post, non supera mai $\pm 0,07$. Qui e in seguito, invece, il test di Wilcoxon è condotto con esclusione dei casi non validi per ciascun item e $p \leq \alpha = 0,05$.

quadro delle vicende legate alla prima diffusione della pandemia da Covid-19, di cui gli studenti preadolescenti hanno probabilmente risentito in misura maggiore.

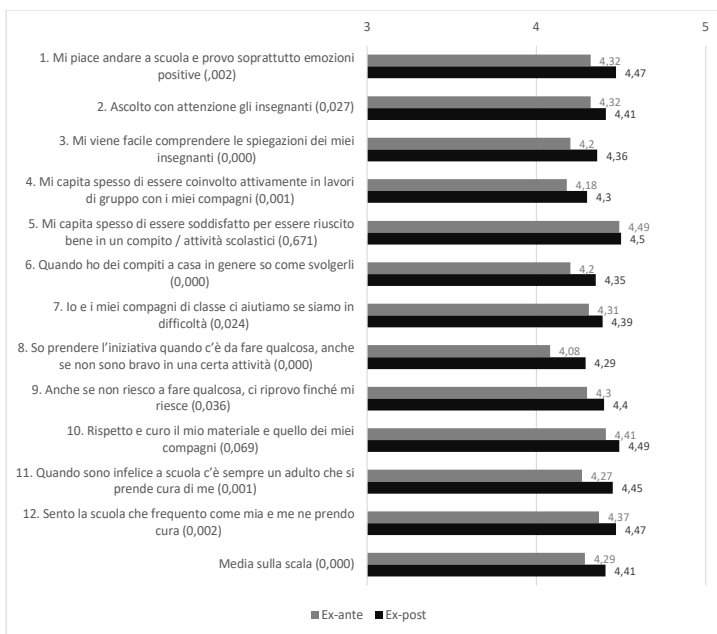


Fig.2 - Senso di inclusione studenti primaria: confronto valori medi ex-ante/ex-post (scala 1-5). Tra parentesi, per ogni item, il livello di significatività ottenuto nel test di Wilcoxon

Panel 2

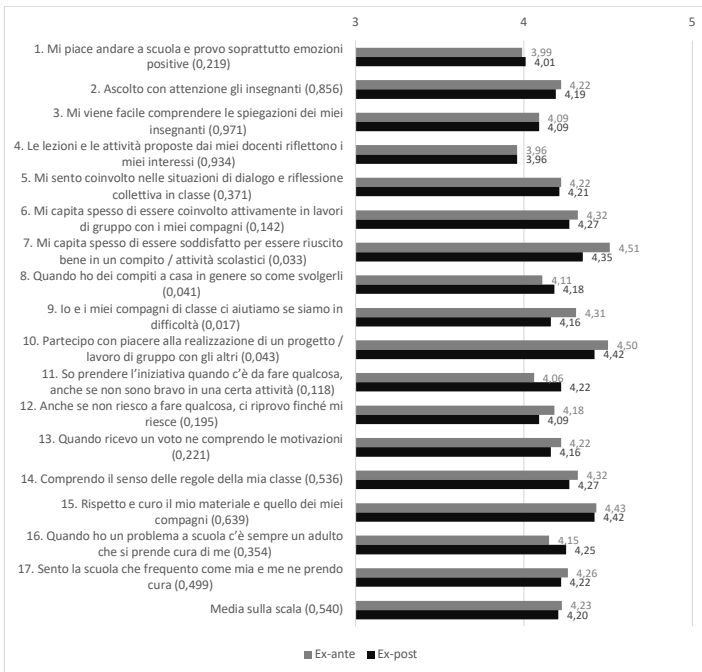


Fig.3 - Senso di inclusione studenti scuola secondaria di I grado: confronto valori medi ex-ante/ex-post (scala 1-5). Tra parentesi, per ogni item, il livello di significatività ottenuto nel test di Wilcoxon

Alcune domande specificamente sottoposte in uscita miravano a stimolare una riflessione degli studenti sui risultati del laboratorio frequentato. Anche per la riflessione sul laboratorio i risultati ottenuti nei due gradi appaiono differenziati, con elementi di maggiore problematicità nella secondaria di I grado, dove i valori medi degli item in fig.4 sono sempre più bassi rispetto a quelli della primaria. Il confronto mediante test di Wilcoxon del risultato relativo all'interesse verso il laboratorio misurato ex-ante ed ex-post non fa rilevare scostamenti significativi per la primaria, a differenza della secondaria, dove invece l'interesse è leggermente inferiore in uscita con significatività di 0,013.

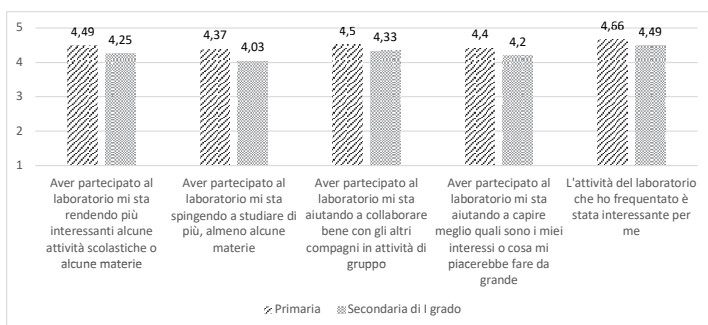


Fig.4 - Riflessione degli studenti sul laboratorio (ex-post): confronto valori medi nei due gradi (scala 1-5)

La scala che indaga il punto di vista dei tutor su partecipazione e clima nei laboratori presenta un'affidabilità soddisfacente in itinere ($\alpha=0,849$ con 50 casi validi su 50), più modesta ex-post ($\alpha=0,715$ con 42 casi validi su 50). Analizzandone i risultati (dopo l'inversione dei punteggi degli item 13-14 in fig.5), si osserva come le valutazioni in uscita, in media, siano sempre superiori a quelle in itinere, ma tale scarto è da considerarsi significativo, in base al test di Wilcoxon, soltanto per alcuni fattori (sei su 14), legati alla capacità di includere/essere inclusi e alle capacità dimostrate in seno alle attività laboratoriali. Tra i primi: l'agire autonomamente e responsabilmente (item 5, con la maggiore differenza tra le due rilevazioni) e la capacità di includere la diversità (item 11). Tra i secondi: le capacità critico-riflessive (item 6); l'espressione di creatività e originalità (item 7); le capacità di individuare relazioni e concettualizzare collegamenti anche interdisciplinari (item 8); il mantenimento dell'attenzione (item 12). Si noti inoltre che, in contrasto con quanto rilevato nel questionario studenti, l'incremento tra ex-ante/ex-post nei valori medi complessivi della scala è maggiore per la secondaria di I grado e, differentemente che per la primaria, significativo al test di Wilcoxon.

Panel 2

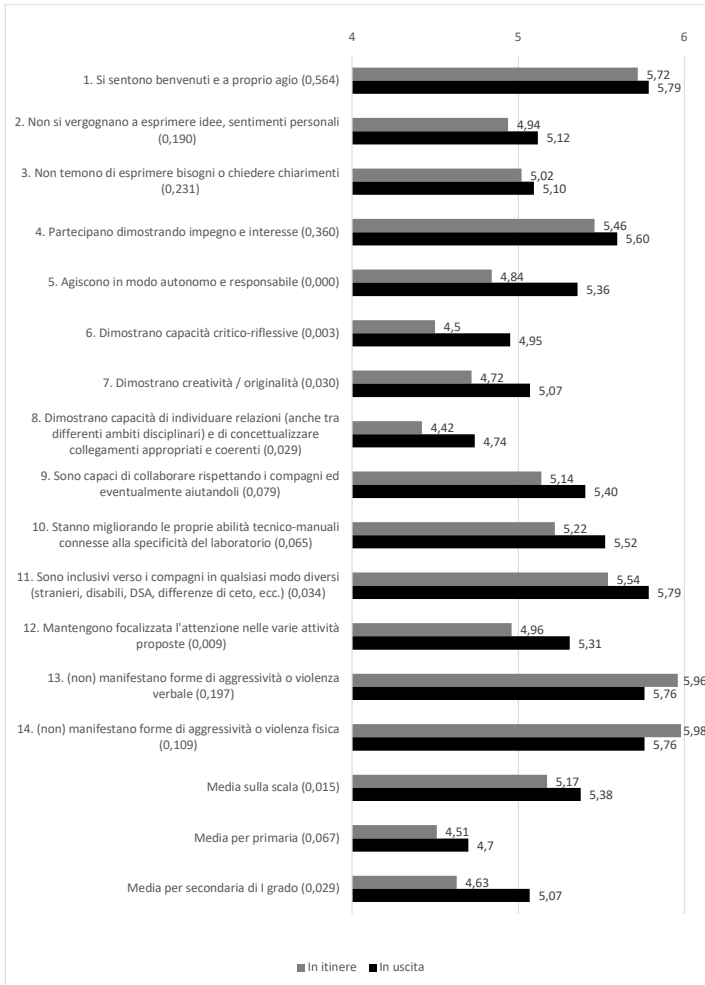


Fig.5 - Osservazione dei docenti-tutor su partecipazione e clima dei laboratori (scala 1-6; item 13-14 con punteggi invertiti). Tra parentesi, per ogni item, il livello di significatività ottenuto nel test di Wilcoxon

Riguardo alle competenze sviluppate nei laboratori e valutate per i singoli partecipanti dai conduttori mediante rubriche di va-

lutazione fornite dai valutatori esterni, in fig.6 si rappresentano le differenze nei valori medi tra rilevazioni ex-ante/ex-post, positive per tutte le aree di competenza. Il test di Wilcoxon, condotto sui valori medi in ingresso e in uscita per ciascun laboratorio, permette il rifiuto dell'ipotesi nulla di indifferenza delle mediane con elevato livello di significatività (0,000), fornendo prove in direzione del successo dell'intervento formativo.

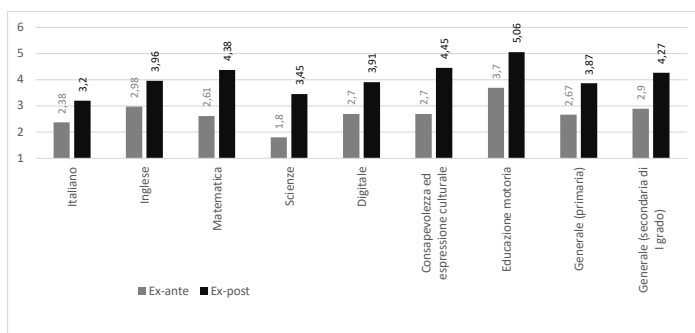


Fig.6 - Rubriche di valutazione studenti: confronto ex-ante/ex-post dei valori medi per area di competenza (scala 1-6)

4. Analisi e discussione dei dati qualitativi: metodologie e strumenti didattici privilegiati

In merito all'impianto didattico-metodologico dei laboratori realizzati, un elemento di sicuro interesse è costituito dal principio della diversificazione del "menù" formativo. L'idea di fondo è quella della pluralità dei punti di aggancio rispetto alla diversità di stili cognitivi e alle tipologie di intelligenza dominanti, al mondo esperienziale, valoriale e di interessi degli allievi a cui l'offerta è stata rivolta, soprattutto di quelli potenzialmente più a rischio di insuccesso formativo, nell'ottica di una visione inclusiva, sociale e personalizzante del processo di insegnamento-apprendimento.

Da un'analisi delle relazioni degli esperti conduttori si ricava un ampio quadro di metodologie (prevalentemente attive, partecipative e socio-costruttiviste) introdotte attraverso i vari laboratori realizzati:

- didattica con uso delle TIC;
- approccio laboratoriale ed orientato al *learning by doing*;
- apprendimento contestualizzato e “in situazione”, didattica funzionale orientata allo sviluppo di competenze;
- integrazione apprendimenti acquisiti nei vari contesti (formali/non formali/informali);
- apprendimento cooperativo, *peer tutoring*;
- *role-playing*;
- lavoro sulla creatività;
- didattica metacognitiva;
- orientamento formativo;
- SEL (*Social Emotional Learning*);
- didattica motivazionale;
- pedagogia dell'errore;
- didattica costruttivista e interattiva: utilizzo *inquiry based learning, problem solving, questioning*, Scoperta guidata;
- didattica individualizzata e personalizzata;
- didattica centrata su attività cinestesiche e sul paradigma dell'*Embodied cognition*: recupero del ruolo della dimensione corporea e senso-motoria nel processo di apprendimento; didattica esperienziale;
- didattica ludica, gioco imitativo;
- *circle-time*, conversazioni guidate, *brain storming*;
- *digital storytelling*, costruzione condivisa di storie;
- studio assistito;
- lavoro nella zona prossimale di sviluppo, *scaffolding, fading*;
- attività di gratificazione-rinforzo per l'incremento di risposte positive alle sollecitazioni proposte dai corsi.

Durante i laboratori attenzione particolare è stata accordata ai momenti di monitoraggio, verifica e valutazione formativa e orientante degli apprendimenti acquisiti, in termini di progresso nello sviluppo delle competenze, attraverso osservazioni regolari, prove di realtà e simulazioni, conversazioni e interazioni dialogiche, schede operative, documentazione fotografica, esibizioni finali effettuate davanti ad un pubblico, produzioni personali, test strutturati e semi-strutturati, momenti di autovalutazione e di autoriflessione compiuti dagli alunni.

Un elemento significativo è il riferimento dell'intera offerta formativa alle competenze chiave di cittadinanza. Nella sua articolazione in percorsi e moduli interni, nella scelta degli obiettivi, nelle metodologie, negli strumenti e nei *set* operativi utilizzati, nelle dinamiche comunicative e relazionali attivate, la finalità primaria è stata la costruzione di competenze effettive negli allievi, come risulta evidente dal breve quadro complessivo (non esaustivo della totalità dei percorsi) dei moduli.

- Competenza alfabetica funzionale (Italiano): “Io comunico, tu comunichi...”, “Di capitolo in capitolo scriviamo insieme”, “Apprendo per competenze”, “Racconto il mio quartiere”, “Leggo, conosco e imparo”, “Mi racconto”, “Esprimiamoci con creatività”, “Il racconto che passione”, “Insieme è meglio”.
- Competenze multilinguistiche (Inglese): “English for young learners”, “Easy English”, “Cittadino dell’Europa”, “A way to English”, “Teach me”, “Get ready”, “Teach for me”.
- Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria: “Viaggio nel mondo della Matematica”, “Matematica creativa”, “Matematicando”, “Numeri in fantasia”, “Numerando”; “Le scienze a scuola”, “Alla scoperta del fantastico mondo delle scienze...”, “Orto di pace”, “Robolab”.
- Competenza digitale: “Raccontiamo una storia con il digitale”.

- Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare / Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali: “Cantiamo e balliamo in scena”, “Esprimiamoci con creatività”, “Mettemoci in scena”, “Colori-amo il mondo”, “Yoghiamoci”, “Mi muovo in armonia con l’ambiente”.
- Competenza in materia di cittadinanza: “Mi racconto”, “Racconto il mio quartiere”, “Sicilianu sugnu”, “Il puparo, viaggio nella tradizione popolare siciliana”
- Competenza imprenditoriale: “Orto di pace”.

Come emerge in diverse relazioni di tutor ed esperti, tale orientamento verso lo sviluppo di competenze ha conferito al progetto concretezza, credibilità e organicità e ha favorito la motivazione degli allievi e il loro coinvolgimento diretto e attivo nelle attività proposte.

Altra caratteristica metodologica emergente è la dimensione socio-costruttivistica del processo di insegnamento-apprendimento, sulla base dell’assunto vygotskiano e bruneriano secondo cui l’apprendimento è costruzione di conoscenze più che mera “acquisizione” e non è mai un fatto solitario, puramente “intra-mentale”, in quanto si impara sempre *da e/o con l’aiuto di* qualcun altro.

Nei percorsi didattici e nelle metodologie di insegnamento la centralità è stata assegnata a una costruzione condivisa, sociale degli apprendimenti, nonché a processi di manipolazione attiva dei significati attraverso la collaborazione e negoziazione fra pari e le dinamiche di facilitazione/attivazione operate da esperti e tutor.

L’intero progetto presuppone un approccio olistico alla persona in formazione, considerata nella globalità delle sue dimensioni identitarie, comunicative ed espressive: cognitive, estetico-creative, socio-relazionali, affettivo-motivazionali, morali e civili, con attenzione anche alle componenti senso-motorie e spaziotemporali dell’apprendimento. Parimenti importante, infine,

anche la dimensione della libera espressione degli studenti e la componente più creativa e “divergente” della loro intelligenza, in una pedagogia orientata al globale benessere psicofisico della persona, alla sua autostima, al suo star bene a scuola e alla realizzazione del suo progetto di vita.

5. Conclusioni e sviluppi futuri

Il progetto POR Leggo al quadrato², condotto su logiche di integrazione tra scuola e territorio, ha ampliato il tempo di permanenza a scuola per un numero consistente di allievi, puntando alla facilitazione dei processi di apprendimento mediante attività laboratoriali extracurricolari che, alternative alla lezione tradizionale, sono state tuttavia concepite in stretta relazione con la didattica disciplinare, avendo individuato nei consigli di classe/interclasse i punti di raccordo tra progettazione curricolare ed extracurricolare.

Nonostante la parte finale sia stata segnata dall'emergenza pandemica legata al COVID-19, possiamo affermare che il progetto, dal punto di vista degli esperti conduttori dei laboratori e dei docenti-tutor, sembra aver prodotto un significativo miglioramento di tutte le aree di competenza attivate nei laboratori, sollecitando capacità creative, critico-riflessive, di collegamento interdisciplinare, di mantenimento dell'attenzione, esercitando capacità di azione autonoma e responsabile, relazione, collaborazione, inclusione e assumendo una marcata connotazione orientante. Dal punto di vista degli studenti, il progetto sembra aver fornito risposte sufficientemente adeguate a problematiche di inclusione nella scuola primaria; diversamente, nella secondaria di I grado gli avanzamenti non appaiono statisticamente significativi se non per un limitato numero di indicatori e la riflessione degli allievi sui risultati del laboratorio, pur attestandosi su valori elevati, appare in media meno soddisfacente che tra i più piccoli.

Senza voler eccedere in raccomandazioni, cui abbiamo preferito un approccio micro-valutativo (Scriven, 1995) e centrato sull'utilizzazione (Patton, 1997), suggeriamo agli istituti coinvolti, in particolare relativamente alla secondaria di I grado, di considerare l'avvio di percorsi di ricerca-intervento e ricerca-formazione (Asquini, 2018) in tema di inclusione, con attenzione agli aspetti valutativi e autovalutativi. La Circolare Ministeriale n.8 del 6/3/2013 afferma che «La rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività della scuola sono finalizzate ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei "risultati" educativi». La medesima circolare individua alcuni strumenti, tra i quali il già richiamato Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2008), in grado attivare processi riflessivi che possano coinvolgere a più livelli l'intera comunità scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Booth T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Guba E.G., & Lincoln Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton M.Q. (1997). *Utilization-focused Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scriven M. (1995). The logic of evaluation and evaluation practice. *New Directions for Evaluation*, 68, 49-70.
- Trincherò R. (2013). *Costruire, valutare, certificare competenze*. Milano: FrancoAngeli.

II.31

Promuovere le competenze strategiche e il successo accademico degli studenti universitari mediante il tutoraggio tra pari online a distanza
Promoting strategic skills and academic success of university students through the online distance peer-tutoring

Alessandro Di Vita

Università degli Studi di Palermo

abstract

Il 26 febbraio 2021 è stata avviata una ricerca-intervento ispirata alla teoria dell'educazione personalizzata. Attualmente, 19 studenti (17 femmine e 2 maschi) del secondo anno del corso di studi triennale in Scienze dell'Educazione attivato presso l'Università degli Studi di Palermo, stanno partecipando in qualità di *peer-tutor* a una iniziativa di didattica universitaria. Questa iniziativa persegue due obiettivi: promuovere l'autoefficacia percepita (GSE), la percezione delle proprie competenze strategiche (QPCS) e la prospettiva temporale (ZTPI) in un gruppo di 35 studenti che, giunti al secondo anno del medesimo corso di studi, non hanno ancora sostenuto da 1 a 6 esami tra quelli previsti dal piano di studi al primo anno dell'a. a. 2019-2020; rafforzare la capacità pro-sociale (DSVSA) dei 19 *peer-tutor*. Per dimostrare l'efficacia dell'azione del *peer tutoring*, è stato costituito un gruppo di controllo per confrontare, in due diversi momenti (marzo e settembre 2021), il grado di sviluppo delle competenze studiate e il numero, nonché i voti conseguiti negli esami delle materie arretrate del primo anno. Per valutare l'ipotizzato miglioramento della pro-socialità dei 19 tutor pari, saranno somministrati il test DSVSA e un altro questionario semistrutturato.

Inspired by the theory of personalized education, a research-intervention was started on February 26, 2021. Currently, 19 students (17 female/2 male) from the 2nd year course of study

in Educational Sciences University of Palermo, are participating in a teaching initiative as peer-tutors by carrying out a peer tutorial action plan remotely. This initiative pursues two objectives: promoting the perceived self-efficacy (GSE), the perception of one's own strategic skills (QPCS) and the time perspective (ZTPI) in a group of 35 students who have reached the 2nd year of the same study course; strengthening the pro-social capacity (DSVSA) of the 19 peer-tutors. To demonstrate the effectiveness of the peer tutoring action, a control group was constituted to compare, in 2 different timepoints (March & September 2021) the degree of development of the studied skills and the number and school marks of the 1st year exams. To evaluate the hypothesized improvement in the 19 peer-tutors pro-sociality, 2 questionnaires will be distributed to fill in the DSVSA and a semi-structured one.

Parole chiave: studenti universitari; tutoraggio tra pari a distanza; competenze strategiche; successo accademico.

Keywords: university students; online distance peer-tutoring; strategic skills; academic success.

1. Introduzione

Con la ricerca-intervento presentata in questo contributo, si vuole provare a ridurre la dimensione di uno dei problemi che la pandemia da COVID-19 ha causato nella società civile durante il 2020: un notevole ritardo nell'avanzamento degli studi delle matricole universitarie. Gli studenti iscritti al primo anno dei vari corsi di studi, nell'anno accademico 2019-2020, dopo avere vissuto regolarmente la vita universitaria durante il primo semestre tra lezioni ed esami svolti in presenza, si sono visti privare della relazione "in carne e ossa" che fino a quel momento avevano coltivato con i loro docenti e colleghi di corso. La paura di contrarre il virus, sulla scorta delle ricorrenti ed oscillanti restrizioni decretate dalle autorità politiche, ha altresì causato in molti

casi una diminuzione della motivazione all'apprendimento, fino a generare un vero e proprio “*lockdown* apprenditivo”.

Il passaggio dalla didattica in presenza alla didattica online a distanza ha peraltro causato in molti studenti una inibizione della capacità decisionale al momento di prenotarsi per effettuare gli esami previsti, nonché l'incertezza di svolgerli effettivamente anche dopo la prenotazione. Per avere una stima del numero di studenti che non hanno superato tutti gli esami previsti dal primo anno (a. a. 2019-2020) del piano di studi del Corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione attivato presso l'Università degli Studi di Palermo, si può fare riferimento ai risultati di un'indagine svolta sugli studenti del secondo anno mediante questionario strutturato nei primi giorni di marzo 2021, secondo cui su 319 studenti rispondenti (circa 1/3 della totalità degli studenti iscritti al secondo anno nell'a. a. 2020-2021), soltanto 82 (25,7%), ovvero un quarto del totale dei rispondenti, hanno superato tutti gli esami (n. 8) del primo anno. Di fatto, 75 studenti (23,5%) hanno tralasciato un solo esame, 62 (19,4%) ne hanno tralasciato 2, 40 (12,5%) ne hanno tralasciato 3, 33 (10,34%) ne hanno tralasciato 4, 23 (7,2%) ne hanno tralasciato 5, 3 (0,9%) ne hanno tralasciato 7, soltanto 1 (0,3%) non ha fatto alcun esame del primo anno. Se si aggregano i dati degli studenti che hanno tralasciato da 2 a 5 esami (158 studenti), ovvero quasi la metà degli studenti intervistati (49,5%), allora il ritardo nell'avanzamento degli studi, in questo corso di laurea, appare preoccupante.

Considerato l'esiguo numero di docenti che insegnano nel citato corso di studi e il grande numero degli studenti ad esso iscritti, si è deciso di adottare il *peer tutoring* (Da Re, 2017; Clerici, Da Re, Giraldo, & Meggiolaro, 2019) per supportare un numero più ampio di studenti che vogliono prepararsi per sostenere alcuni esami arretrati del primo anno nelle due sessioni estive d'esame (giugno e luglio 2021). La scelta di questo metodo d'intervento, in tema di didattica universitaria, è giustificata non solo da un motivo dettato dalla numerosità degli studenti che

frequentano il corso di laurea in Scienze dell'Educazione nell'Ateneo palermitano, ma anche dall'efficacia dello stesso metodo che, secondo l'orientamento metodologico della *Evidence Based Education*, possiede un discreto indice di rilevanza ($ES = 0,55$), risultato dalla produzione di sintesi di ricerca basate su una vasta raccolta di meta-analisi relative agli interventi didattici in contesti scolastici e universitari (Hattie, 2009; Calvani & Trincherò, 2019, p. 120).

Si è convinti che gli studenti universitari più esperti o con risultati mediamente migliori possano prendere in carico il successo accademico dei loro colleghi meno esperti o con risultati mediamente peggiori se, applicando un piano di attività di tutoraggio, s'impegnano a promuovere in questi colleghi una riflessione sull'immagine che essi hanno di sé in relazione alle seguenti competenze strategiche riconosciute come fondamentali nella gestione e nel controllo del proprio processo di apprendimento: capacità di collaborare con gli altri, impegno motivato, senso di autoefficacia, autoregolazione, percezione di competenza, capacità di gestire l'ansia, capacità di dare prospettiva alla propria attività di studio e capacità di progettare il proprio futuro formativo-professionale (La Marca & Gülbay, 2018; Margottini, 2017; Bay, Grz dzieł & Pellerey, 2010; Zimbardo & Boyd, 2009).

Di seguito, dopo avere fatto riferimento al quadro teorico che ha ispirato questa ricerca-intervento e al piano di azione tutoriale (PAT) già sperimentato presso l'Università Austral di Buenos Aires e assunto come modello per la costruzione del piano di azione tutoriale che si sta applicando nell'ambito del corso di studi palermitano, si presentano i destinatari degli interventi educativi, le ipotesi e le fasi della ricerca, nonché gli strumenti di valutazione delle competenze prese in esame.

2. Il quadro teorico di riferimento ed il modello di *peer tutoring* adattato al CdS palermitano

Il quadro di riferimento teorico della ricerca-intervento in questione è quello dell'*educazione personalizzata* secondo García Hoz (2005). I punti fondamentali di questa teoria pedagogica sono l'importanza delle inclinazioni personali come strumento utile per la diagnosi e la valorizzazione delle qualità degli studenti e la capacità d'interazione educativa degli alunni. L'educazione personalizzata favorisce lo sviluppo integrale degli studenti, poiché tende all'unificazione di tutti gli aspetti della loro vita attraverso la promozione delle loro potenzialità e delle prerogative fondamentali della persona (singolarità-creatività, autonomia-libertà, apertura-comunicazione) (García Hoz, 2005; Bernardo Carrasco, 2008, 2011).

Questa teoria ha informato le attività accademiche dell'Università Austral di Buenos Aires fin dalla sua fondazione avvenuta nel 1991. L'organizzazione dei servizi educativi che questa università argentina offre ai propri studenti include un sistema di supporto tutoriale personalizzato (*Asesoramiento Académico Personalizado*). L'implementazione dei tutor, che sono docenti della stessa Università, è parte costitutiva del modello pedagogico su cui è fondato il progetto educativo di questa istituzione argentina. In questo progetto, il docente ha la funzione di guidare gli studenti nel processo di apprendimento dei contenuti delle materie d'insegnamento. A sua volta, lo studente occupa il posto principale nel processo di apprendimento, poiché la sua produzione accademica è l'elemento con cui può migliorare tutte le dimensioni della sua personalità. Di conseguenza, queste dimensioni dello studente entrano in gioco nella sua vita universitaria e diventano il campo propizio con cui egli può promuovere la sua autonomia personale e la sua autorealizzazione, basate sul dialogo riflessivo con i docenti (Bertella *et al.*, 2016). Nella progettazione della ricerca palermitana sono stati considerati i risultati ottenuti presso l'Università Austral di Buenos Aires.

Posto che il tutor, nei suoi colloqui *vis a vis*, può riscontrare negli studenti problemi di natura diversa (socio-psicologica, medica, connessi all'orientamento professionale, ecc.) che potrebbero richiedere l'intervento di altri specialisti a seconda delle circostanze, dell'età, degli interessi e dei bisogni reali degli stessi studenti, sul piano strettamente *accademico* egli è chiamato a supportare gli studenti nell'organizzazione dello studio personale e ad aiutarli a risolvere problemi riscontrati nel loro processo di apprendimento dei contenuti delle materie d'insegnamento. A tal fine, l'Università Austral ha predisposto un piano di azione tutoriale (PAT) per la gestione istituzionale e personale, che può essere posto per iscritto, ma che deve essere realizzato principalmente attraverso azioni concrete di tutoraggio (Muñoz Moreno & Gairín Sallán, 2013). Questo piano prevede i seguenti sei punti:

- 1) *analisi dei bisogni*: si tratta della valutazione dei deficit degli studenti, che servono come base per la formulazione degli obiettivi del PAT;
- 2) *obiettivi*: nascono dai bisogni (di informazioni, di formazione e di orientamento) rilevati negli studenti, evolvono in base al momento (all'inizio, durante e alla fine degli studi) e alla situazione in cui si trova ogni studente;
- 3) *contenuti*: si riferisce agli argomenti da discutere con lo studente, con cui il tutor deve promuovere la sua autonomia, a seconda delle aree d'interesse specifico (personale, familiare, accademica e sociale);
- 4) *risorse*: sono le attività ed i materiali che il tutor utilizza, tenuto conto degli obiettivi fissati per lo svolgimento del tutoraggio;
- 5) *modello organizzativo*: si riferisce al coordinamento delle attività di tutoraggio, ovvero al sistema di monitoraggio delle attività dei tutor e degli studenti;
- 6) *valutazione*: è applicata al lavoro di tutoraggio del docente per formulare proposte di miglioramento.

Il PAT argentino ha rappresentato la base di partenza per la formulazione del piano di azione dei *peer-tutor*, che è stato adattato al contesto culturale palermitano e alle specifiche condizioni in cui si trovano gli studenti che frequentano il secondo anno del Corso di Studi triennale in Scienze dell'Educazione attivato presso l'Università degli Studi di Palermo.

3. I destinatari della ricerca-intervento

Collaborano alla ricerca-intervento 19 studenti (17 femmine e 2 maschi, di età compresa tra 20 e 36 anni, di nazionalità italiana residenti in Sicilia) attualmente iscritti (a. a. 2020-2021) al secondo anno del CdS in Scienze dell'Educazione (Indirizzi "Educazione socio-pedagogica" ed "Educazione di comunità"), che hanno già conseguito 60 CFU, ovvero che si trovano nella condizione di dovere ancora svolgere interamente il loro tirocinio curricolare obbligatorio (6 CFU, ovvero 120 ore) previsto dal secondo anno del piano di studi, che non si trovano in condizioni personali che rendono difficile o impossibile lo svolgimento di attività on line a distanza e che hanno superato *almeno sei degli otto esami del primo anno* con un voto compreso tra 25/30 e 30/30 e lode: Pedagogia generale, Didattica generale, Psicologia dello sviluppo e dell'Educazione, Filosofia teoretica, Storia della filosofia, Sociologia generale, Lingua inglese, Laboratorio di Informatica. Il prerequisito "tirocinio curricolare da svolgere interamente" ha fornito a questi studenti l'opportunità "eccezionale", a causa del COVID-19, di svolgere il loro tirocinio curricolare partecipando come *peer tutor* al progetto di ricerca: l'adesione al progetto, di conseguenza, ha conferito carattere di obbligatorietà alle attività che stanno svolgendo. Gli studenti, propostisi come *peer tutor* nell'ambito della ricerca-intervento, compilando una scheda di partecipazione che era stata resa disponibile nel sito web dell'Ateneo palermitano, hanno superato un colloquio motivazionale e hanno dichiarato il possesso di un PC e di una videocamera.

Individuati i 19 studenti tutor, sono stati coinvolti nella ricerca, come destinatari del tutoraggio, 35 studenti (33 femmine e 2 maschi) di età compresa tra i 20 e 32 anni, di nazionalità italiana, residenti nel territorio siciliano, frequentanti parimenti il secondo anno del corso di laurea in Scienze dell'Educazione attivato presso l'Università degli Studi di Palermo. Per costituire questo gruppo sperimentale della ricerca-intervento si è proceduto nel seguente modo.

– Tra il 19 dicembre 2020 ed il 15 febbraio 2021 si è pubblicato il progetto di ricerca-intervento sia in uno spazio web dell'Università degli Studi di Palermo, sia attraverso i canali informali di comunicazione degli studenti. Nella FAQ che chiariva la natura e gli scopi del progetto di ricerca-intervento, erano indicati i prerequisiti che dovevano possedere i destinatari degli interventi di *peer tutoring* (iscrizione al secondo anno del CdS in Scienze dell'Educazione, almeno un esame del primo anno non sostenuto, possesso di un PC portatile o fisso dotato di webcam o videocamera incorporata ed assenza di condizioni personali che rendono difficile o impossibile lo svolgimento di attività on line a distanza). Si è predisposta nel predetto spazio web una scheda di partecipazione al progetto, compilando la quale gli studenti in ritardo con gli esami si sono resi disponibili per effettuare un colloquio online a distanza finalizzato alla verifica dei loro prerequisiti e delle loro motivazioni. Verificati i suddetti prerequisiti, per designare questi studenti come *tutee* ed assegnarli ad un tutor, si è scelto il criterio dell'“equivalenza della situazione di studio progressa”: più chiaramente, per assegnare uno studente *tutee* ad un altro studente tutor, si è prima verificata la coincidenza tra docente, materia e programma d'esame del tutor e docente, materia e programma d'esame del *tutee*. In altre parole, per assegnare il tutor al *tutee*, è stato necessario assicurarsi che il tutor possedesse le prenoscenze necessarie – garantite dal fatto che egli avesse superato con successo gli esami del primo anno – riguardanti i contenuti delle stesse materie afferenti alla stessa

cattedra (A-L o M-Z) ed insegnate dallo stesso docente sulla base dello stesso programma d'esame.

– Tra l'1 e il 10 marzo 2021 sono stati somministrati a distanza ai 35 studenti del gruppo sperimentale tre test per misurare le competenze strategiche sulle quali si volevano rilevare gli effetti delle attività di *peer tutoring*: la *General Self Efficacy Scale* (GSE) costruita da Schwarzer (1993), il *Questionario sulla percezione delle proprie competenze strategiche* (QPCS) costruito da Pellerey e colleghi (2010) e lo *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI) di Zimbardo e Boyd (2009).

Per dimostrare l'efficacia dell'azione di *peer tutoring*, si è costituito, mediante un'operazione di pareggiamento, un gruppo di controllo di 35 studenti avente le stesse caratteristiche (numero, età, sesso, numero di esami arretrati per le medesime materie) del gruppo sperimentale, con cui si effettuerà un confronto finale (a settembre 2021) circa il grado di sviluppo delle competenze studiate e sugli esami del primo anno (numero e voti) che entrambi i gruppi non avevano ancora superato entro la sessione d'esame di febbraio 2021. Gli studenti del gruppo di controllo sono stati selezionati ed appaiati agli studenti del gruppo sperimentale tra quelli che hanno compilato il questionario utilizzato per svolgere l'indagine iniziale da cui si è ricavata la percentuale, ancorché approssimativa, degli studenti che non hanno superato tutti gli esami previsti dal primo anno di corso (a. a. 2019-2020). Gli stessi test usati per valutare le competenze presenti nel gruppo sperimentale sono stati somministrati, sempre a distanza, anche al gruppo di controllo tra l'1 e il 10 marzo 2021.

4. Le ipotesi di ricerca

Si sono formulate tre diverse ipotesi specifiche, due riguardano il gruppo sperimentale dei 35 tutee e una riguarda i 19 studenti tutor.

Si ipotizza che la partecipazione alle attività di *peer tutoring* online a distanza migliori l'autoefficacia percepita, la percezione delle competenze strategiche e la prospettiva temporale dei 35 studenti appartenenti al gruppo sperimentale e favorisca il loro successo accademico. Questa ipotesi generale è stata tradotta operativamente in due ipotesi specifiche:

- 1) gli studenti *tutee* che partecipano alle attività di *peer tutoring* online a distanza per un tempo pari ad almeno 35 ore dal 15 marzo al 5 giugno 2021 migliorano in modo significativo la propria autoefficacia percepita, la percezione delle proprie competenze strategiche e la propria prospettiva temporale;
- 2) gli studenti *tutee* che partecipano alle attività di *peer tutoring online* a distanza per un tempo pari ad almeno 35 ore dal 15 marzo al 5 giugno 2021 superano gli esami delle materie oggetto del *peer tutoring* online a distanza con un voto di almeno 25/30.

Si ipotizza, altresì, che la partecipazione al progetto di ricerca-intervento da parte dei peer-tutor sortisca in loro un miglioramento dell'immagine del proprio sé attuale. Questa ipotesi generale si può tradurre operativamente nella seguente ipotesi specifica:

- 3) gli studenti tutor che frequentano un corso di formazione iniziale di 15 ore (tra il 26 febbraio e il 12 marzo 2021) e svolgono 105 ore di attività di *peer tutoring* online a distanza (tra il 15 marzo e il 5 giugno 2021) migliorano in modo significativo la loro «affettività positiva» (prosocialità) percepita nell'immagine del proprio «sé» attuale.

5. Fasi della ricerca-intervento e gli strumenti utilizzati

Il protocollo di ricerca è stato articolato in cinque fasi sulla base di un disegno quasi-sperimentale:

1. Corso di formazione iniziale online a distanza (15 ore) destinato ai 19 tutor, dal 26 febbraio al 12 marzo 2021.
2. Il *pre-test* online a distanza (1-10/03/2021). Gli strumenti utilizzati sono: la *General Self Efficacy Scale* (GSE), costruita da Schwarzer (1993), che misura un insieme di credenze ottimistiche riguardanti la capacità di far fronte a una molteplicità di stimoli stressanti proposti in situazioni di sfida; il *Questionario sulla percezione delle proprie competenze strategiche* (QPCS), costruito da Pellerey e colleghi (2010), che consente di riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento; lo *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI) di Zimbardo e Boyd (2009), che consente di riflettere sulla propria percezione delle dimensioni temporali di passato, presente e futuro; il *Differenziale semantico per la valutazione del sé attuale* (DSVSA) di Di Nuovo e Magnano (2013, pp. 42-50), che permette di accertare le componenti della rappresentazione del «sé» attuale e reale che riguardano l'universo semantico e affettivo-emozionale degli studenti.
3. *Gli interventi* online a distanza. I 35 studenti del gruppo sperimentale partecipano alle attività di *peer tutoring* (10 ore settimanali, dal 15 marzo al 5 giugno 2021).
4. Il *post-test* online a distanza (1-10/09/2021), che sarà effettuato a tre mesi dalla fine delle attività di *peer tutoring* tramite una seconda somministrazione degli stessi strumenti di misurazione somministrati nella prima fase.
5. Rilevazione online a distanza, mediante questionario semistrutturato, della percezione del processo sperimentale da parte degli studenti tutor e tutee (1-10/09/2021).

Quindi, nel mese di settembre 2021, per valutare l'efficacia dell'azione di *peer tutoring*, si confronteranno i cambiamenti rilevati nel gruppo sperimentale e in quello di controllo circa il grado di sviluppo delle tre competenze studiate, oltre a considerare se il gruppo sperimentale avrà recuperato il ritardo nella carriera; per valutare l'ipotizzato miglioramento della prosocialità nei 19 peer-tutor, si confronteranno i punteggi raccolti a marzo e a settembre 2021 al test DSVSA e si somministrerà loro un questionario semistrutturato.

Per analizzare le variabili misurate su scale ordinali si utilizzerà il software libero «R» (versione 3.1.0 – Spring Dance) di elaborazione statistica. Si eseguirà mediante «R» il test non parametrico di Wilcoxon dei ranghi con segno, equivalente al test parametrico «t» di Student, con cui si vorrà verificare la significatività delle differenze tra i punteggi del pre-test e quelli del post-test riguardo alle competenze misurate.

6. La formazione previa alle attività di *peer tutoring* online a distanza

La formazione iniziale dei tutor pari è stata scandita in 15 ore online a distanza (dal 26 febbraio al 12 marzo) su piattaforma *Microsoft Teams*, durante le quali lo scrivente si è impegnato a chiarire come i sei momenti del piano di azione tutoriale (PAT) costruito per i docenti dell'Università Austral, potevano essere seguiti anche dai tutor con i dovuti adeguamenti metodologici e di contenuto. Con questo corso di formazione si sono conseguiti i seguenti obiettivi formulati sulla falsariga dei momenti del PAT argentino:

- 1) analizzare i bisogni degli studenti tutee mediante la somministrazione dei tre test sulle competenze strategiche ed interpretarne i risultati;
- 2) formulare gli obiettivi di apprendimento di questi studen-

- ti, tenuto conto dei loro reali bisogni formativi (da comunicare ai tutee durante le attività di tutoraggio);
- 3) simulare un colloquio di tutoraggio tra tutor e tutee in cui restituire i punteggi delle competenze misurate;
 - 4) individuare le risorse (appunti, schemi, mappe concettuali, slide, ecc.) e le azioni didattiche (lezioni, simulazioni d'esame e ripassi) del tutor pari per organizzare le attività di tutoraggio online a distanza;
 - 5) comunicare le modalità di monitoraggio a distanza delle attività di tutoraggio tra pari per la gestione ordinaria delle attività di tutoraggio e degli imprevisti;
 - 6) pianificare i momenti di valutazione delle attività di tutoraggio (*focus group* mensili, valutazione iniziale e finale delle competenze trasversali e valutazione finale delle opinioni dei partecipanti alla ricerca mediante questionario semistrutturato).

Tutti gli studenti tutor stanno svolgendo, mediante la piattaforma *Microsoft Teams*, 105 ore di *peer tutoring* online a distanza, ovvero stanno espletando 3 unità di apprendimento di 35 ore, ciascuna relativa a una materia del primo anno, con uno, due o tre studenti tutee. L'abbinamento tutor-tutee-materia si è configurato nel seguente modo:

- 5 tutor hanno preso in carico 1 tutee ciascuno, per tre materie d'insegnamento diverse;
- 9 tutor hanno preso in carico 2 tutee, il primo per due materie d'insegnamento ed il secondo per una sola materia (le materie dei due tutee sono uguali o diverse a seconda dei reali bisogni);
- 5 tutor hanno preso incarico 3 tutee, ciascuno per una materia d'insegnamento (le materie dei tre tutee sono uguali o diverse a seconda dei reali bisogni formativi).

In definitiva, i tutee, nel loro studio, sono supportati dai tutor fino a un massimo di tre materie d'insegnamento, con la pro-

spettiva di sostenere realisticamente i relativi esami in due sessioni consecutive dell'appello estivo (giugno e luglio 2021).

7. Conclusioni

Si afferma spesso che la qualità dell'istruzione universitaria, in tema di DAD, non dipende solo dai materiali e dalle risorse digitali utilizzate dal docente, ma innanzitutto dipende dal docente, dalla sua motivazione all'insegnamento e dall'intenzionalità educativa con cui progetta e realizza le attività didattiche a distanza. Questo principio è valido anche per gli studenti tutor che, considerandosi "esperti", si prendono carico di un altro studente meno esperto o con risultati mediamente peggiori. Perché la formazione a distanza sia efficace, il docente o il tutor pari deve considerare non solo l'efficienza dei mezzi tecnologici che usa e le competenze digitali che pensa di possedere, ma anche la propria responsabilità personale e quella degli studenti. A settembre del 2021 si saprà se il tutoraggio online a distanza ha influenzato in modo significativo il rendimento degli studenti del secondo anno del CdS in Scienze dell'Educazione attivato presso l'Università degli Studi di Palermo. Con la consapevolezza dei limiti oggettivi della formazione erogata totalmente a distanza, causati dall'assenza del contatto visivo reale tra chi insegna e chi apprende, si sono previsti dei momenti di incontro tra il ricercatore e gli studenti tutor per la valutazione *in itinere* dell'attività.

Riferimenti bibliografici

- Bay M., Grządziel D., & Pellerey M. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*. CNOS-FAP: Roma.
- Bernardo Carrasco J. (Ed.) (2008). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.

- Bernardo Carrasco J. (Ed.) (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Madrid: Síntesis.
- Bertella M.A., Daura F.T., Grebe M.P., Montserrat M.I., Nubiola J., & Robles R. (2016). *El Asesoramiento Académico Personalizado en la Universidad*. Teseopress.com: TeseoPress.
- Calvani A. & Trincherò R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Carocci Faber: Roma.
- Clerici R., Da Re L., Giraldo A., & Meggiolaro S. (Eds.) (2019). *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari. Il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. Milano: FrancoAngeli.
- Da Re L. (2017). *Il tutor all'Università. Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- García Hoz V. (2005). *L'educazione personalizzata*. Brescia: La Scuola. (Edizione originale pubblicata 1988).
- Hattie J.A.C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge: London-New York.
- La Marca A., & Gülbay E. (2018). *Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Margottini M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: Led.
- Muñoz Moreno J.L., & Garín Sallán J. (2013). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: el plan de acción tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 171-192.
- Schwarzer R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Zimbardo P. G., & Boyd J. (2009). *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*. Mondadori: Milano. (Edizione originale pubblicata 2009).

II.32

Pratiche di assessment: un questionario per sviluppare la literacy dei docenti**Assessment' practices: a tool to frame teachers' literacy**

Simona Ferrari, Salvatore Messina*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano***abstract**

Il contributo presenta il processo di validazione di uno strumento di mappatura delle pratiche di assessment dei docenti. In vista della validazione sono state portate a termine le seguenti fasi: costruzione del questionario; test per la validazione statistica; validazione di contenuto grazie alla collaborazione di esperti; re-test finale per la validazione di costruito. Si è scelto di impostare lo strumento a partire da una revisione del costruito di assessment literacy per comprendere le pratiche di assessment as learning (Hadji, 2017).

The paper presents the validation process of a mapping tool for teachers' assessment practices. For validation, the following phases were completed: construction of the questionnaire; tests for statistical validation; content validation, with the collaboration of experts; final re-test for validation of the construct. We decided to set up the tool starting from a revision of the assessment literacy construct, in order to understand the practices inspired by assessment as learning.

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Simona Ferrari ha scritto i paragrafi §1 e §2 e Salvatore Messina i paragrafi §3 e §4.

Parole chiave: pratiche valutative; docenti; validazione strumento; literacy.

Keywords: assessment' practices; teachers; validation tool; assessment literacy.

1. Centralità e cambiamenti dell'assessment literacy

Ci accorgiamo della crescente attenzione e trasformazione che l'agire valutativo sta assumendo non solo nel dibattito scientifico e nel processo formativo in generale ma nelle pratiche dei docenti. Diventando una componente ontologica e metodologica della scienza didattica (Galliani, 2015), la valutazione prova a spostarsi da formativa e formatrice.

La prima, introdotta da Scriven (1967) e ripresa da Bloom, Hastings e Madaus (1971), sostiene l'idea di far diventare la valutazione parte integrante del processo pedagogico, sottolineando il fondamentale contributo per il miglioramento del sistema scolastico e degli apprendimenti (assessment for learning) e mettendone in luce l'importanza ai fini di (Bain, 1988):

- attivare la regolazione dell'apprendimento;
- interpretare insuccessi e determinarne le ragioni;
- sostenere i processi autovalutativi negli alunni.

In questa accezione, risulta centrale il modello operativo che l'insegnante mette in atto e la chiarezza delle ragioni che muovono la valutazione. Andando oltre alla misurazione, l'intenzione valutativa in grado di attivare una regolazione critica da parte dell'insegnante può essere orientata a stimare i risultati raggiunti,

apprezzare i risultati realizzati, comprendere, interpretare e attribuire significato (Hadjji, 2017).

La valutazione formatrice concettualizza l'assessment as learning e trova oggi grande spinta nel contesto scolastico proprio in quanto l'unica a interpretare correttamente l'introduzione e il funzionamento del costrutto di competenza in didattica. Spostando l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento, richiede di:

- esplicitare i criteri nella valutazione, dando priorità ai criteri di realizzazione più che a quelli di riuscita (Hadjji, 2017);
- attivare e sostenere i processi di autoregolazione dello studente (Perrenoud, 1991);
- diventare “diffusa” lavorando sulla progettazione di embedded task;
- essere “orientata”, attribuendole il ruolo di anticipazione nell'apprendimento (Galperine, 1980).

Questo “spostamento” della valutazione si ripercuote anche sul costrutto di assessment literacy. Lo possiamo evidenziare in 3 tappe.

Quando agli inizi degli anni '90, Stiggins (1991) segnala l'urgenza di intervenire sui tassi di “analfabetismo valutativo” dei docenti, tale literacy è letta in termini di incapacità di produrre (ossia raccogliere) dati e di saperli leggere criticamente. Prevale la dimensione docimologica con un focus sulla misurazione (Schafer, 1993), ma questa competenza non è esplicitamente prevista nel profilo professionale del docente risultando mancante sia nei percorsi di formazione che nelle certificazioni finali dei docenti.

Già con i lavori di Plake e Fager (1993) l'assessment literacy viene allargata a tre aspetti: conoscere le abilità di cui l'insegnante deve disporre; saper comprendere l'influenza dei fattori di contesto; indicare quale formazione il docente dovrebbe ricevere in materia.

Il ventennio successivo vede un progressivo aumento di consapevolezza e di centralità della competenza valutativa e una sua focalizzazione sugli aspetti che la rendono formativa (Stiggins, 2010).

Brookhart (2011) giunge a ridefinire le dimensioni di tale competenza in:

1. avere la capacità di scegliere e sviluppare metodi appropriati per la valutazione della classe;
2. saper somministrare prove, correggere e attribuire punteggi, interpretare i dati raccolti;
3. saper utilizzare i dati della valutazione per ripensare e pianificare le azioni didattiche;
4. essere in grado di comunicare i risultati agli alunni, alle famiglie e ai colleghi;
5. riconoscere la non validità e l'inappropriatezza di alcuni metodi di valutazione.

Le rappresentazioni mentali dei docenti manifestano una consapevolezza nuova nei confronti della valutazione, positiva e formativa, come evidenziano i risultati della ricerca internazionale “Teacher Assessment Literacy” della Commissione Fulbright US-ITALY (Pastore, 2017). Le competenze risultano incrementate: più esperti nella raccolta e nell'interpretazione dei dati, ma anche consapevoli di come utilizzare queste risposte, al fine di creare un'attività didattica che si tramuti in risposta vera ai bisogni degli alunni. Restano alcuni elementi su cui lavorare ma questo dato di partenza ci incoraggia ad entrare in una terza fase di riconcettualizzazione dell'assessment (Xu & Brown, 2016; Hildén & Fröjdendahl, 2018; Lam 2019) in cui provare a spingere la literacy in chiave formatrice.

Da qui nasce l'idea di ricerca: costruire uno strumento di mappatura delle pratiche valutative in termini di rappresentazioni, usi e appropriazione.

Visto che le incertezze e le difficoltà che gli insegnanti incon-

trano in tali processi non sembrano imputabili alla mancanza di aggiornamento (Bellomo 2013; 2016), l'investimento nella costruzione dello strumento è duplice: fotografare le pratiche e sostenere l'attivazione di un processo di riflessione pedagogica che sia orientativo delle azioni di assessment.

2. Metodologia e processo di validazione dello strumento

Il presente contributo aspira alla costruzione e validazione di uno strumento di rilevazione delle pratiche di assessment agite dai docenti. Una volta costruito con riferimento alle cornici teoriche sopra esposte, il processo di validazione dello strumento ha visto lo sviluppo in diversi step:

1. validazione del costrutto attraverso somministrazione dello strumento (Crombach, 1971; Sartorì & Pasini, 2007) ad un campione di docenti del territorio nazionale;
2. validazione di contenuto tramite il contributo degli esperti (Escobar-Pérez & Cuervo-Martinez, 2008);
3. somministrazione dello strumento rivisto per la validazione del costrutto (Crombach, 1971; Sartorì & Pasini, 2007).

La validazione del costrutto, effettuata attraverso l'analisi dell'indice alpha di Crombach (1971) e le indicazioni operative presenti in Sartorì e Pasini (2007), è stata avviata nel mese di settembre 2019 somministrando la prima versione del questionario a un campione di convenienza di 188 docenti del primo e del secondo ciclo (cfr. tab.1). La rilevazione è stata attuata utilizzando *QuestionPro online survey software* e i dati rilevati sono stati analizzati con *SPSS IBM software v.25*.

Panel 2

	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Infanzia	26	13,8	13,8	13,8
Primaria	99	52,7	52,7	66,5
Second. I grado	39	20,7	20,7	87,2
Liceo	9	4,8	4,8	92,0
Ist. Tecnico	7	3,7	3,7	95,7
Ist. Professionale	8	4,3	4,3	100,00
Totale	188	100,0	100,0	

Tab. 1 Distribuzione per grado di scuola in cui l'insegnante presta servizio

Al fine di rendere lo strumento più stabile, si è proceduto con una fase di validazione di contenuto secondo quanto previsto nelle indicazioni in Escobar-Pérez e Cuervo-Martinez (2008), tramite la scelta di esperti del settore (cfr. tab.2) utilizzando una griglia di validazione costruita su quesiti a risposta multipla e aperta (<https://forms.gle/6oB87oQVii5WvmQh8>).

SSD o ambito di insegnamento	contributo
Professore ordinario in M-PED/03 (produzione scientifica in docimologia)	Ha contribuito allo snellimento dello strumento e ad esaminare gli item relativamente al lessico docimologico ed alla congruità pedagogico-didattica
Professore ordinario in M-PED/04	Ha contribuito sulla struttura e coerenza di formulazione delle domande
Docente associato in M-PED/03	Ha contribuito allo snellimento dello strumento e ad esaminare gli item relativamente al lessico docimologico ed alla congruità pedagogico-didattica
Ricercatore in M-PED/03	Ha contribuito allo snellimento dello strumento e ad esaminare le ragioni di criticità segnalate a seguito della validazione di costruito
Insegnante scuola primaria	Ha contribuito all'adattamento linguistico e adeguatezza semantica delle domande
Insegnante scuola secondaria I grado	Ha contribuito all'adattamento linguistico e adeguatezza semantica delle domande
Insegnante scuola secondaria di II grado	Ha contribuito all'adattamento linguistico e adeguatezza semantica delle domande

Tab 2. Esperti per la validazione del contenuto

Calcolata la concordanza delle risposte tra gli esperti (effettuata con coefficiente W di Kendall) attraverso l'analisi qualitativa degli apporti ricevuti alle domande aperte, il questionario ha subito modifiche sul piano "strutturale" e linguistico.

A seguito della prima validazione di costruito e di contenuto, nel mese di aprile 2020 lo strumento viene sottoposto a nuova validazione di costruito su un campione di 124 docenti del primo e del secondo ciclo di istruzione (cfr. tab. 3).

Grado di scuola	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulativa
Infanzia	17	13,7	13,7	13,7
Primaria	54	43,6	43,6	57,3
Second. I grado	33	26,6	26,6	83,9
Liceo	6	4,8	4,8	88,7
Ist. Tecnico	7	5,6	5,6	93,5
Ist. Professionale	7	5,6	5,6	100,00
Totale	124	100,0	100,0	

Tab.3 Distribuzione per grado di scuola in cui l'insegnante presta servizio

La validazione ha interessato i 7 sub-test del questionario, procedendo con l'analisi degli indici presenti al punto 1.

Il questionario così validato è reperibile su: <https://www.questionpro.com/t/ALVs3ZltAM>

3. Il questionario

La prima versione dello strumento è articolato in 2 parti: anagrafica (a) e pratiche di assessment (b). La prima sezione contiene 8 quesiti a risposta multipla che oltre ai dati di profilo e contesto

di lavoro, indagano anche la formazione specifica; la seconda contiene 7 quesiti in batterie di domande (sub-test). Per la costruzione delle scale presenti nella sezione *b* del questionario si è ricorso ad una revisione della letteratura sul tema della valutazione con l'obiettivo di avere dei riferimenti scientifici adeguati al fine di garantire una valutazione di costrutto. La prima batteria di item presenti all'interno del quesito D9 è la batteria portante dell'intero strumento e viene formulata prendendo in considerazione il testo di Hadji (2017) e le riflessioni di Bellomo (2016) sull'*assessment for learning*, ovvero l'insieme di pratiche valutative che spostano sul piano formativo le azioni del docente. Suddetta scala contiene 10 item su scala Cantril a 10 livelli su poli semanticamente opposti (*più importante e meno importante*).

Per Hadji l'intenzione valutativa in grado di attivare la regolazione critica da parte dell'insegnante, è quella orientata a *stimare* i risultati raggiunti, *apprezzare* i risultati realizzati e *comprendere*, ossia interpretare e attribuire significato. Le funzioni attribuite alla valutazione sono state riprese dalla ricerca effettuata da Bellomo su un campione di 180 insegnanti per esplorare le rappresentazioni dei docenti sulla valutazione scolastica e verificare la corrispondenza fra queste e le pratiche valutative realmente utilizzate.

La seconda batteria presente all'interno della sezione *b* dello strumento è formulata su alcune *Cognizioni dei docenti legate al momento della valutazione* individuate da Bellomo (2013); suddetta sezione contiene 12 domande a scelta multipla a più risposte (3 risposte). Seguono 2 gruppi di 3 item su scala di valutazione da 0 a 100, formulate sui contributi di Stiggins riguardo al *Tempo speso* dai docenti per la valutazione degli apprendimenti dei propri alunni e del questionario Iprase (Cavalli & Argentin, 2010) sulla *stima di tempo impiegato* dal docente per la progettazione di prove e modalità valutative (primo gruppo) e del tempo impiegato per valutare gli alunni (secondo gruppo). Stiggins (1988), ha pubblicato un interessante studio riguardante questo argomento, affermando che gli insegnanti impiegano quasi il

40% del loro tempo scolastico ed extrascolastico in attività collegate alla valutazione, senza però possedere le conoscenze adeguate.

La quinta batteria di domande è costruita da 23 item su scala di frequenza relativa a quattro modalità (*mai, uso saltuario, uso regolare*) contenente domande che indagano le tipologie di strumenti e procedure utilizzate dagli insegnanti per accertare e valutare il profitto degli alunni nei diversi settori di apprendimento. La sesta batteria presente all'interno della sezione B è realizzata utilizzando l'item 58 del questionario Iprase composto da 5 domande su scala di frequenza a 4 modalità. La suddetta batteria di domande indaga sui criteri utilizzati dai docenti per l'elaborazione di una valutazione finale. L'ultima batteria di domande è composta da 14 domande su scala di frequenza a 6 livelli sui problemi riscontrati dal docente durante la valutazione.

Alla fase di costruzione dello strumento è seguita la validazione di costruito. Tale analisi ha riguardato maggiormente la scala 1, scala che presenta una costruzione complessa sul piano del costruito teorico, in quanto presenti diversi item su 3 differenti approcci alla valutazione (misurare, comprendere, apprezzare). Sulla base dell'analisi effettuata sul coefficiente alpha di Cronbach, per cui si prendono come attendibili valori $\alpha > 0.7$ e accettabili valori di tra 0,6 e 0,7 (De Vellis, 1991) la dimensione del *misurare*, costruita su 3 item, presenta valore di $\alpha = 0,450$ (tab.1), la dimensione *comprendere*, contenente 5 item presenta valore di $\alpha = -0,219$; la dimensione *apprezzare* contenente 2 item, con valori di $\alpha = -0,219$.

Dimensioni	Alpha di Cronbach	N. di elementi
Misurare	,450	3
Comprendere	-,219	5
Apprezzare	-,219	2

Tab.4 statistiche di affidabilità

Dall'analisi dei risultati su base statistica delle risposte fornite dai docenti alla scala n.1 e alla covarianza con risposte agli item presenti nelle scale successive considerati in linea al costrutto teorico di Hadji (2017), si è rilevata l'esigenza di apportare considerevoli modifiche alla formulazione degli item di suddetta scala.

Con il parere degli esperti sono state apportate le modifiche di seguito riportate:

- viene ampliata la sezione anagrafica con il settore disciplinare di afferenza e le esperienze formative in merito all'affinamento di competenze di progettazione didattica e assessment;
- vengono ridefinite le modalità di risposta di tutti gli item presenti nelle scale, adeguandoli a quattro livelli (meno importante-più importante. mai-sempre);
- alla prima batteria vengono aggiunti due item, rivisti tutti gli item e ridefiniti i cluster di riferimento alle tre dimensioni (tab 5);
- vengono aggiunti due item per affondo su strumenti che supportano pratiche valutative con azioni formative e formatrici e modificati gli item del D11, D12 e alcuni quesiti presenti nell'item 15.

<i>Focus</i>	<i>Dimensione</i>	<i>Item</i>
Relazione valutazione apprendimento	Misurare	Raccolgo in modo puntuale e preciso i risultati di performance degli alunni
	Apprezzare	Raccolgo in modo puntuale e preciso gli elementi che mi consentono di fotografare i processi attivati dagli alunni
	Comprendere	Consento allo studente di utilizzare gli elementi valutativi per attivare meta-riflessioni
Funzione dell'errore	Misurare	Individuo gli errori per comprendere il livello raggiunto dai miei studenti
	Apprezzare	Individuo gli errori per gestire e regolare il processo di apprendimento degli alunni
	Comprendere	Richiedo allo studente di individuare gli errori e attivare processi autoregolativi

Funzione del feedback	Misurare	Faccio un bilancio dei livelli raggiunti dagli studenti in vista di una certificazione
	Apprezzare	Uso la valutazione per fornire agli alunni una serie di informazioni che mi permettono di supportare il suo processo di apprendimento
	Comprendere	Consento all'alunno di esplicitare e appropriarsi dei criteri di valutazione
Agenti della valutazione	Misurare	Adotto strumenti rigorosi e validi per la valutazione (test, rubriche, check-list, griglie,...)
	Apprezzare	Integro la mia valutazione con dispositivi autovalutativi e di peer evaluation
	Comprendere	Costruisco con l'alunno il dispositivo valutativo

Tab. 5 Framework rivisto scala 1

Il questionario modificato, viene somministrato ad un ulteriore campione di docenti di ampiezza simile al precedente. Dall'analisi del coefficiente *Alpha* di Cronbach per la validazione della coerenza interna dalle scale dello strumento, si rileva alta affidabilità e attendibilità del costrutto (Tab 6).

Dimensione	Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi
Misurare	,694	,720	4
Apprezzare	,740	,749	4
Comprendere	,705	,704	4

Dimensione misurare: matrice di correlazione tra gli elementi				
Item	raccoglio Performance	errori livello	bil. per certifi- caz	Strum. Rigorosi
raccoglioPerformance	1,000	,438	,361	,438
errorilivello	,438	1,000	,515	,473
bil. per certifi- caz.	,361	,515	1,000	,123
StrumRigorosi	,438	,473	,123	1,000

Panel 2

Dimensione Apprezzare: matrice di correlazione tra gli elementi				
Item	Racc. Processi	errori regolare	Forn Informazioni	Integro Autoval
Racc.Processi	1,000	,378	,418	,409
erroriregolare	,378	1,000	,548	,256
Forn Informazioni	,418	,548	1,000	,557
Integro Autoval	,409	,256	,557	1,000
Dimensione Comprendere: Matrice di correlazione tra gli elementi				
Item	Cons. metarifless	errori autoregolarsi	Esplicitare Criteri	Costruz. con alunni
Cons. metarifless	1,000	,496	,399	,316
errori autoregolarsi	,496	1,000	,251	,460
esplicitaz. criteri	,399	,251	1,000	,318
costruz. con alunno	,316	,460	,318	1,000

Tab. 6 statistiche di affidabilità scala 1

La matrice di correlazione positiva tra le risposte fornite agli item appartenenti alla stessa dimensione (misurare, comprendere e apprezzare) ci offre un quadro di stabilità confermato anche dall'indice statistico *Alpha* di Crombach che, per tutte le dimensioni, varca la soglia di attendibilità stabilita a 0,7.

La stabilità viene confermata anche in relazione agli item strettamente connessi alle dimensioni individuate e presenti all'interno degli altri sub-test; dati che, per ragioni di spazio, presenteremo in futuri contributi.

Conclusioni

Lo strumento validato si presta per il suo utilizzo in due direzioni: la prima è quella di sperimentarlo come strumento di attiva-

zione di percorsi formativi sulla valutazione dell'apprendimento con gli insegnanti. Tale sperimentazione da aprile 2020 ad oggi ci vede coinvolti in processi di consulenza e formazione in diverse scuole dalla primaria alla secondaria di secondo grado dove, a seguito della compilazione da parte del personale della scuola coinvolto, l'incontro di avvio della formazione avviene a partire dalla restituzione commentata e dialogata dei dati relativi all'istituto. Secondo contesto di sperimentazione è quello universitario, utilizzando lo strumento nei corsi di didattica al secondo e quarto anno di Scienze della Formazione Primaria: attraverso un questionario finale e intervista in profondità si stanno raccogliendo dati sulla valenza didattica dello strumento.

La seconda direzione è quella di raccolta dati sulle pratiche valutative. Ad oggi sono state raccolte 300 compilazioni le cui analisi verranno restituite in altri contributi. L'analisi statistica su questi dati sarà orientata ad un duplice obiettivo:

- sviluppare una cluster analysis e costruire indici in grado di sintetizzare rappresentazioni e usi in relazione a *assessment of, for e as learning*;
- costruire una versione “responsive” dello strumento in grado di restituire al docente, che si troverà a compilarlo al di fuori di un percorso di formazione specifico, feedback sulle personali pratiche valutative e domande in grado di stimolare la riflessione sui propri obiettivi e pratiche.

Grazie alle possibilità che il digitale attiva, sia rispetto alla raccolta dei dati che al loro trattamento e alla profilazione, sarà possibile trasformare tale strumento di raccolta in un dispositivo di autoanalisi. Questo lavoro di design sia di interfaccia che di feedback potrà emergere solo incrementando la raccolta dati del questionario e analisi statistica che sarà il lavoro dei prossimi mesi.

Riferimenti bibliografici

- Bain D. (1988). Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique. In M. Gather Thurler, & Ph. Perrenoud (eds.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?* (n. 26 pp. 21-37). Geneve: Service de la recherche sociologique.
- Bellomo L. (2013). Il processo di valutazione nel contesto scolastico: uno studio esplorativo sulle credenze e le pratiche didattico-valutative di un gruppo di insegnanti della scuola primaria. *Formazione e insegnamento*, XI.
- Bellomo L. (2016). Assessment for learning: solo teoria o anche pratica? Rappresentazione della valutazione negli insegnanti e pratiche valutative. *Formazione e insegnamento*, XIV, 3.
- Bloom B., Hastings J.T., & Madaus G.F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation in students learning*. New York: McGraw-Hill.
- Brookhart S.M. (2011). Educational Assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issue and Practice*.
- Cavalli A., & Argentin C. (2010). *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.
- Cronbach L.J. (1971). Test Validation. In R. Thorndike (Ed.), *Educational Measurement* (2nd ed., p. 443). Washington DC American Council on Education.
- Escobar-Pérez J., & Cuervo-Martínez Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 27-36.
- Galliani L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Galpérine P.I. (1980). Formation par étapes des actions et des concepts. In N. F. Talyzina (Ed.), *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance*. Lille: Presses Universitaires.
- Hadji C. (2017). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Hildén R., & Fröjndendahl B. (2018). The dawn of assessment literacy. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 12(1), 1-24.
- Lam R. (2019). Teacher assessment literacy: Surveying knowledge, conceptions and practices of classroom-based writing assessment in Hong Kong. *System*, 81, 78-89.

- Pastore S. (2017). Open journal per la formazione in rete. *Form@re*, 17(3), 38-51.
- Perrenoud P. (1991). Pour un approche pragmatique de evaluation formative. *Measure et evaluation en education, Québec*, 13, 4.
- Plake B.S., Impara J.C., & Fager J.J. (1993). Assessment competences of teachers: a national survey. *Educational Measurement: Issue and Practice*.
- Sartori R., & Pasini M. (2007). Quality and quantity in test validity: How can we be sure that psychological tests measure what they have to? *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 41(3), 359-374.
- Schafer W.D. (1993). Assessment literacy for teachers. *Theory into practice*, 32(2), 118-126.
- Scriven M. (1967). *The methodology of evaluation, Perspective of curriculum evaluation*. AERA Monograph Series on Curriculum evaluation, 1, Chicago: Rand McNally.
- Stiggins R. J. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72(7), 534-39.
- Stiggins R. J. (2010). Essential formative assessment competencies for teachers and school leaders. *Handbook of formative assessment*, 233-250.
- Stiggins R.J. (1988). Revitalizing classroom assessment: The highest instructional priority. *Phi Delta Kappan*, 69, 363-368.
- Xu Y., & Brown G.T.L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: a reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 149-162.

Panel 3

Intelligenza, comprensione e partecipazione...
nei contesti sociali ed extrascolastici

III.1

Progettare e valutare interventi formativi trasparenti e spendibili nella formazione continua finanziata

Design and evaluate transparent and expendable training interventions in LLL funded

Daniela Robasto

Università degli Studi di Torino

abstract

Con la pubblicazione da parte di ANPAL delle Linee Guida sulla gestione delle risorse finanziarie attribuite ai fondi paritetici interprofessionali per la formazione continua (art.118 L. 388/2018), viene stabilito per i Fondi Interprofessionali per la Formazione Continua che *“La formazione [...] dovrà essere progettata per conoscenze e competenze comprendendo per queste ultime idonee attività di valutazione finalizzate al rilascio all’alievo di una attestazione degli apprendimenti acquisiti trasparenti e spendibile”*.

Il presente contributo illustra, in sintesi, i capisaldi del sistema messo a punto dal Fondo Interprofessionale For.Agrì in convenzione con il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell’Educazione dell’Università degli studi di Torino, a seguito di una Ricerca_Formazione avviata a partire dall’Avviso 2/2018. Il sistema sperimentale su cui si è condotta la ricerca era finalizzato a favorire la progettazione e valutazione degli apprendimenti nel quadro degli standard minimi nazionali. Nel contributo ne verrà fornito un sintetico inquadramento metodologico e se ne illustreranno gli sviluppi all’interno di un ambito, quello della formazione finanziata, sempre più teso a coniugare la progettazione formativa “canonica” (F) con possibili servizi di *Individuazione – Validazione – Certificazione delle competenze (IVC)*. In un percorso che si snoda dalle direttive europee, passando per le policy delle singole Regioni, il fine è quello di non perdere di vista il focus centrale: la qualità dei processi di apprendimento e insegnamento e il riconoscimento del loro

esito, a maggior ragione in un settore in cui lavoratore risulta essere particolarmente fragile: quello dell'agricoltura.

With the publication by ANPAL of the “Guidelines on the management of financial resources assigned to inter-professional joint funds (Article 118 of Law 388/2018), it is established for the Interprofessional Funds for Continuing Training that” Training [...] must be designed for knowledge and skills, including for the latter suitable assessment activities aimed at issuing the student with a *transparent and expendable certificate* of the acquired learning” This contribution presents, in summary, the system developed by the ForAgri Interprofessional Fund in agreement with the Department of Philosophy and Educational Sciences of the University of Turin, following a Research_Training conducted in relation to the experimentation envisaged by the Notice. 2/2018. The system is aimed at favoring the planning and evaluation of learning within the framework of the minimum national standards. The contribution will provide a concise methodological framework and will illustrate the developments within a system, that of funded training, soon aimed at combining “canonical” training planning (F) with possible services of Identification - Validation - Certification of skills (IVC). In a path that winds from the European directives, passing through the policies of the individual Regions, the aim is not to lose sight of the central focus: the quality of the learning and teaching processes and the recognition of their outcome, even more so in a sector in which the worker is particularly fragile: that of agriculture.

Parole chiave: competenze; valutazione degli apprendimenti; formazione continua; fondi interprofessionali

Keywords: skills; assessment of learning; LLL; interprofessional funds.

1. Perché occuparsi di agricoltura? Il profilo fragile del lavoratore agricolo

Secondo il Rapporto Annuale *Osservatorio EBAN Lavoro Agricolo* (2021), nel 2019, i dipendenti occupati nel settore agricolo italiano erano pari a 1.095.308. La quota più numerosa (97%) è costituita dagli operai a cui si affianca una percentuale residua (3%) di impiegati, quadri e dirigenti. Tale composizione, a favore degli operai, è una caratteristica peculiare dell'agricoltura e risulta stabile nel tempo. A livello italiano inoltre, il numero di rapporti di lavoro attivati annualmente in agricoltura riflette la rilevante presenza di manodopera impiegata a tempo determinato, per la quale possono essere stipulati un numero variabile di contratti di lavoro nel corso dell'anno (Eban, 2021).

Oltre che per una manovalanza prettamente operaia e a tempo determinato, il lavoro in agricoltura si contraddistingue poi per una massiccia presenza di lavoratori stranieri. La stima 2019 dei lavoratori dipendenti stranieri *regolari* (iscritti all'INPS) in agricoltura è pari a 340.603* e la loro incidenza sul totale operai agricoli attivi in Italia è pari al 32%. A livello di macroaree (Nord, Centro, Sud), troviamo poi notevoli differenze. Il Nord ha una percentuale di lavoratori stranieri pari al 47%, il centro 17% e il Sud 36% (Fig.3). Altro aspetto non irrilevante è che negli ultimi 10 anni vi è stata una notevole crescita dei lavoratori stranieri non comunitari (+77%); viceversa, la componente comunitaria mostra una sensibile riduzione (-19%). Focalizzando l'analisi al periodo 2014-19, la manodopera *non comunitaria* registra un +43% e all'opposto quella comunitaria un -22%. Conseguentemente i lavoratori non comunitari sono la maggioranza (62% sul totale stranieri) rispetto ai comunitari. Il 93% di questi ultimi è rappresentato dai comunitari dell'Est (a maggioranza rumeni), mentre è meno significativo il contributo di polacchi, bulgari e slovacchi. Fra i non comunitari, prevale la provenienza africana, in particolare dai paesi del Nord (Marocco e Tunisia) e dell'Ovest del continente (Senegal, Nigeria e Mali), cui si affian-

cano quote rilevanti di lavoratori dell'Est Europa non comunitari (Albanesi, Macedoni e Ucraini) e asiatici (India e Pakistan). Tra i lavoratori stranieri la presenza femminile è solo leggermente superiore rispetto al totale della manodopera; le lavoratrici sono più rappresentate nella componente comunitaria rispetto a quella non comunitaria (rispettivamente 38% e 17%). (*Osservatorio sugli stranieri e Mondo Agricolo*, INPS, 2019).

Interrogando invece i rapporti di lavoro di dipendenti attivati in agricoltura *per titolo di studio* (CICO Campione Integrato delle Comunicazioni Obbligatorie – Ministero del Lavoro, 2019) si evince come il 49% dei lavoratori *non abbia alcun titolo di studio* e, sulla totalità, il 91% arrivi al massimo alla licenza media (percentuale cumulata di nessun titolo di studio, licenza elementare e licenza media) (Fig.1). Oltre a ciò, l'interrogazione sui rapporti di lavoro di dipendenti attivati in agricoltura *per qualifica professionale* evidenzia che oltre l'87% dei lavoratori a tempo determinato sia assunto come *bracciante agricolo non specializzato* (Fig.2).

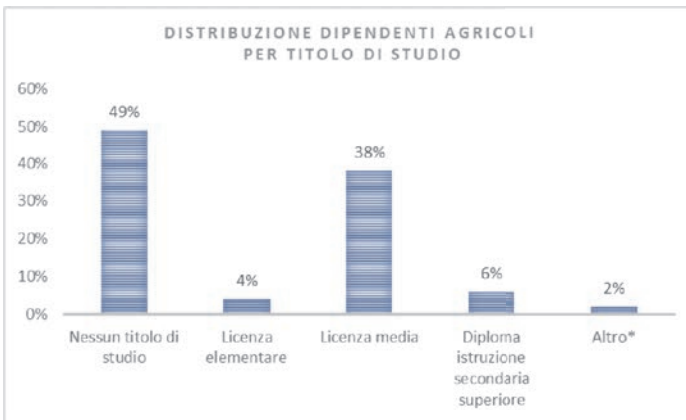


Figura 1- Rapporti di lavoro di dipendenti attivati in agricoltura per titolo di studio (2019)- Fonte CICO (Campione Integrato delle Comunicazioni Obbligatorie) – Ministero del Lavoro

QUALIFICA PROFESSIONALE	Tempo determinato	Tempo indeterminato
Bracciante agricolo/operaio non specializzato	87,3%	39,9%
Specializzato colture miste	3,6%	8,7%
Specializzato coltivazioni legnose	2,8%	2,7%
Conducente di trattore e di altri macchinari agricoli	1,4%	7,6%
Specializzato zootecnico	0,8%	7,4%
Addetto turismo	0,7%	3,2%
Specializzato colture protette	0,7%	3,0%
Addetto magazzino/vendite	0,6%	3,3%
Addetto trasformazione prodotti agricoli	0,5%	3,5%
Specializzato seminativi/ortive in pieno campo	0,5%	1,9%
Attività di supporto	0,3%	0,3%
Operaio forestale	0,3%	5,6%
Amministrativo	0,2%	8,9%
Operaio manutenzione verde	0,2%	0,6%
Addetto meccanica	0,1%	0,9%
Addetto costruzioni	0,0%	0,7%
Dirigente	0,0%	0,8%
Tecnico agronomia	0,0%	1,0%

Figura 2- Rapporti di lavoro di dipendenti attivati in agricoltura per qualifica professionale (2019)- Fonte CICO (Campione Integrato delle Comunicazioni Obbligatorie) – Ministero del Lavoro

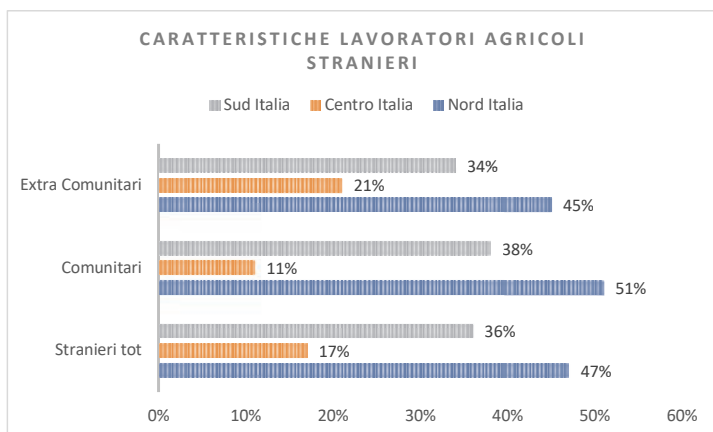


Figura 3 - Fonte: INPS, «Osservatorio sugli stranieri e “Mondo Agricolo, 2019

Le analisi precedenti, prevalentemente basate sul Rapporto Annuale Osservatorio EBAN Lavoro Agricolo (2021), su dati

ISTAT e Ministero del lavoro, fanno i conti sull'economia cosiddetta "regolare, ma lo stesso Rapporto si conclude con alcuni approfondimenti relativi all'economia "irregolare". Nel 2018, l'economia «non osservata» si attesta a poco più di 211 miliardi di euro con un'incidenza sul PIL del 11,9%. Di questi 211 miliardi, circa 192 miliardi derivano dal solo «sommerso» economico (sotto-dichiarazione, lavoro irregolare, ecc.), mentre le «attività illegali» valgono circa 19 miliardi di euro. Focalizzando l'attenzione sul solo «sommerso», la sua incidenza sul valore aggiunto del totale attività economiche è pari al 12,0%. Nel caso dell'agricoltura tale quota sale al 17,1% (ISTAT «Contabilità Nazionale», 2018).

Il profilo del lavoratore in agricoltura risulta quindi particolarmente fragile, non solo per scolarizzazione, qualificazione, livello e durata contrattuale ma anche per un più *probabile* contatto con l'economia «sommersa». Per tali ragioni quando ci si trovi nelle non scontate condizioni di avviare la formazione verso un lavoratore tendenzialmente fragile, risulta imprescindibile non solo avere piena consapevolezza della sfida *andragogica* dinanzi alla quale ci si trovi, ma è altresì necessario che il processo formativo conduca a: a) un innalzamento della motivazione del lavoratore e dell'azienda a partecipare a interventi formativi; b) il pieno raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, modulati specificatamente sulle caratteristiche del lavoratore; c) il riconoscimento degli apprendimenti acquisiti in un'ottica di trasparenza e spendibilità all'interno del sistema delle qualifiche nazionali.

2. La Ricerca_Formazione per un protocollo metodologico For.Agri

Il presente contributo presenta, in sintesi, i capisaldi del sistema messo a punto dal Fondo interprofessionale ForAgri in convenzione con il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli studi di Torino, a seguito di una Ricerca_Formazione condotta relativamente alla sperimentazio-

ne prevista dall'Avviso 2/2018. Il sistema è finalizzato a favorire la progettazione e valutazione degli apprendimenti nel quadro degli standard minimi nazionali.

Nel contributo presente ne verrà fornito un sintetico inquadramento metodologico e se ne illustreranno gli sviluppi all'interno di un sistema che si pone l'obiettivo di coniugare la progettazione formativa "canonica" (F) con possibili servizi di *Individuazione – Validazione- Certificazione delle competenze (IVC)*, senza perdere di vista il focus centrale: la qualità dei processi di apprendimento e insegnamento e il loro esito. Sebbene l'obiettivo si inserisca in un contesto ben normato¹, il raggiungimento di tale obiettivo non può dirsi scontato: la formazione finanziata, in Italia, ha ormai consolidato figure, ruoli, servizi, prassi e modalità operative che potrebbero non collimare perfettamente con gli standard di servizio previsti per il sistema di IVC, standard che peraltro, pur all'interno di una cornice europea e nazionale, vengono implementati su Sistemi Regionali talvolta tra loro molto differenziati. Porsi la questione e avviare un processo di Ricerca_Formazione sul tema significa preoccuparsi (dal lat. *praeoccupare* «occupare prima, prevenire») delle criticità e delle potenzialità che potrebbero emergere nel proporre congiuntamente due servizi (F+IVC), delle decisioni da assumere, dei modelli e del supporto da offrire prima che attuatori, imprese e lavoratori si trovino ad attraversare il guado in solitudine e siano tentati di abbandonare l'impervio percorso, rinunciando, alle opportunità offerte dalla formazione continua, dall'IVC o da entrambe.

Il Fondo Foragri, con apposita Convenzione², ha dunque affidato al DFE dell'Università di Torino il coordinamento dell'at-

1 Si richiamano a titolo esemplificativo: Decreto Legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013, Decreto Interministeriale del 30 giugno 2015, Decreto 8 gennaio 2018, Circolare ANPAL del 10 aprile 2018.

2 Convenzione siglata tra il Fondo Paritetico Interprofessionale For.Agri e il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Torino, per l'annualità 2020, con rinnovo nel 2021. Referente Scientifico Prof.ssa Robasto Daniela.

tività di ricerca sui processi di progettazione, valutazione e validazione di percorsi di formazione continua. Il programma delle attività di ricerca è stato elaborato dal Dipartimento sulla base di quanto concordato con il Fondo e prevedeva i seguenti obiettivi di ricerca: analizzare le proposte formative e le attività di formazione continua finanziate su uno specifico avviso (2/2018) da parte degli enti attuatori risultati aggiudicatari del finanziamento; analizzare gli strumenti utilizzati dagli enti attuatori per l'analisi dei fabbisogni formativi. Dal punto di vista degli obiettivi formativi, invece si prevedeva di monitorare le criticità connesse alle attività di progettazione dei piani di formazione continua partecipanti alla sperimentazione, e sulla base delle criticità rilevate, avviare la formazione su modelli di progettazione, valutazione, validazione e certificazione degli apprendimenti acquisiti. Per la duplice natura degli obiettivi, di ricerca e di formazione, il Dipartimento e il Fondo hanno convenuto di adottare un modello di Ricerca_Formazione (R-F) reputato idoneo alle finalità esplorative e attuative manifestate dal Fondo. Nella R-F o Ricerca Collaborativa, infatti, gli “gli operatori si impegnano, insieme ai ricercatori, a esplorare un aspetto della loro pratica... la finalità della ricerca è la comprensione in situazione (complessa) di tale aspetto” (Grange, 2017). Nell’ approccio di ricerca adottato non sono emersi infatti, in prima istanza, obiettivi prioritari di cambiamento o intenti nomotetici, bensì esigenze esplorative, di prima comprensione e condivisione (Dewey, 1938; Lewin, 1949) delle problematicità e delle prassi agite, al fine di contribuire alla formazione di un professionista riflessivo (Schön 1987,1991; Grange, 2017; Colucci 2008). Il dettaglio del ciclo R-F (Robasto, 2014, 2020), ricalibrato sulle esigenze del contesto di ricerca, è rappresentato in Fig.4.

Come si evince dal ciclo (Fig.4) il protocollo metodologico che il presente paper illustra è frutto di un lavoro sinergico tra i referenti del Fondo, ricercatori, metodologi esperti in processi di IVC e referenti o coordinatori didattici dei soggetti attuatori partecipanti alla sperimentazione. Hanno inoltre partecipato ad al-

cuni incontri di progettazione o di restituzione previsti dal ciclo alcuni rappresentati del Ministero del Lavoro e di ANPAL.

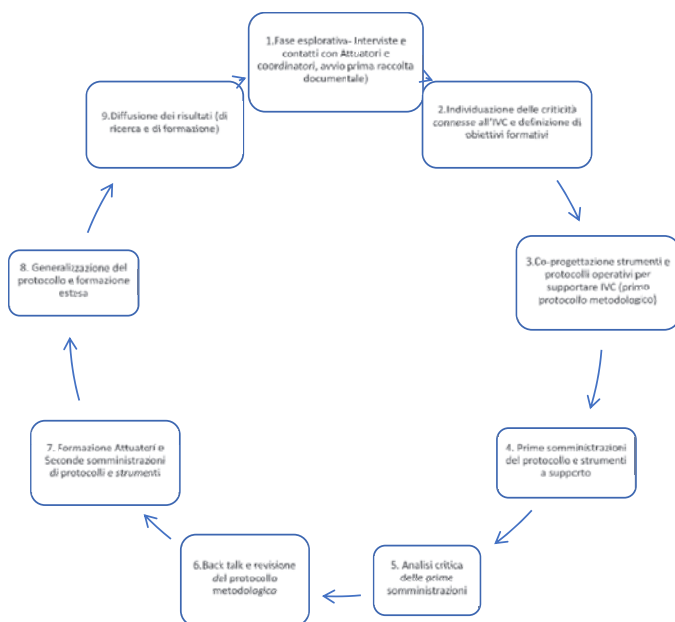


Figura 4 - Ciclo di R-F per Convenzione DFE-Foragri – Robasto - 2020

Il protocollo metodologico che ne è scaturito a seguito delle attività di ricerca, formazione e sperimentazione, su dodici piani formativi finanziati, ha portato alla definizione di quattro fasi che sono state considerate essenziali per poter progettare interventi formativi finalizzati al conseguimento di apprendimenti leggibili, trasparenti, spendibili.

1. Definizione degli obiettivi di apprendimento in ottica di riconoscibilità all'interno del sistema nazionale (Standard);
2. Presa in carico degli apprendimenti pregressi (messa in trasparenza);

3. Verifica dell'apprendimento in itinere (con valenza formativa);
4. Valutazione sommativa del conseguimento degli obiettivi di apprendimento secondo specifiche policy.

3. La presa in carico degli apprendimenti pregressi: oltre l'analisi del bisogno palesato

Nell'iter classico di progettazione formativa, la messa a punto degli obiettivi di apprendimento avviene successivamente alle attività di analisi dei fabbisogni. Nel processo di Ricerca-Formazione abbiamo rilevato, fin dalle prime battute, che fermarsi, in tale fase, all'analisi della domanda formativa, intesa come domanda di formazione manifestata direttamente dall'azienda beneficiaria (il cosiddetto *bisogno palesato*) può rischiare di compromettere, fin dai blocchi di partenza, non solo un *buon* processo di progettazione formativa ma la possibilità stessa di procedere nell'ottica di un processo di *Individuazione-Validazione-Certificazione*.

Con la consapevolezza che il bisogno formativo vada inteso come elemento descrittore dello stato di relazioni tra individuo, organizzazione e contesto economico-sociale e che la sua rilevazione possa contribuire ad individuare una potenziale area di intervento formativo (Cini & Catarsi, 2003; Quaglino & Carozzi, 2004; Robasto, 2019), reputiamo che la rilevazione dei bisogni formativi dentro un processo *F-IVC* debba comporsi di almeno quattro step:

- 1) *Rilevazione del fabbisogno professionale*: si interroga sulle professionalità necessarie a svolgere con competenza una determinata funzione/ruolo/attività in relazione ad un determinato contesto professionale-aziendale-imprenditoriale. L'unità di rilevazione del dato, in questo caso, è solitamente una figura apicale dentro il sistema aziendale (l'imprenditore stesso, un suo delegato o il responsabile

delle risorse umane o Ricerca e Sviluppo) che ben conosce il progetto aziendale sul medio periodo, le sfide da affrontare e le criticità in essere nel sistema aziendale.

- 2) *Rilevazione del fabbisogno formativo*: si interroga sullo scarto tra competenze richieste per svolgere con competenza una determinata funzione e competenze possedute dai lavoratori di un determinato contesto professionale. L'unità di rilevazione può ancora essere la proprietà aziendale ma con l'accortezza che l'interlocutore abbia una conoscenza di dettaglio sia dei singoli lavoratori sia delle tecniche del processo di lavoro in questione (responsabile di un determinato processo produttivo/reparto/area di attività congiuntamente al responsabile delle risorse umane, nella media-grande impresa)
- 3) *Presa in carico degli apprendimenti pregressi dei partecipanti*: si interroga sul bagaglio di apprendimenti pregressi ed esperienze professionali del singolo lavoratore. Non si tratta, qui, di avviare un bilancio delle competenze tout court ma di raccogliere, con il maggior dettaglio possibile, informazioni sulle competenze già possedute rispetto ai macro-obiettivi di apprendimento dell'azione formativa che va delineandosi e rilevare informazioni precise sui processi di lavoro dentro cui agisce (o ha agito) in passato il formando. L'unità di rilevazione, in questo caso, è necessariamente il singolo lavoratore che può narrare, solitamente grazie a strumenti a basso grado di strutturazione (colloqui/interviste) i suoi vissuti e le sue esperienze anche al di fuori del sistema aziendale nel quale risulta oggi inserito.
- 4) *Microprogettazione degli obiettivi di apprendimento in ottica di riconoscibilità*. Si tratta in questo caso di mettere a fuoco, con il maggior rigore possibile, gli obiettivi specifici di apprendimento su cui dovranno insistere le azioni formative, passando da un più generale traguardo di apprendimento, in coerenza con gli elementi che compon-

gono lo standard preso a riferimento, ad obiettivi specifici di apprendimento sartorialmente disegnati sulle esigenze aziendali e personali.

Le qualificazioni del QNQR correlate alle Attività, permettono infatti di individuare, solo a livello generale, quali siano le *risorse* – in termini di conoscenze, ed abilità, competenze (descrittori standard previsti dal QNQ) – che consentano di svolgere la/e performance; esse costituiscono quindi il traguardo di apprendimento in ottica di riconoscibilità. Tali risorse sono individuabili all'interno delle qualificazioni presenti nel Repertorio Nazionale, nelle sue componenti (QNQR, ma anche nelle qualificazioni di IfeP, IFTS, ITS) e affinché siano *riconoscibili*, dovranno essere ricondotte a *standard di qualificazione* presenti nel Repertorio nazionale. È essenziale cioè esplicitare quale sia lo Standard preso a riferimento, identificando l'ente titolare che lo ha emesso/approvato; in tal modo sarà possibile tenere conto delle specifiche policy di *qualification design* adottate dall'ente titolare.

Non ci si può tuttavia fermare all'individuazione di un traguardo *standard* in ottica di riconoscibilità, come invece frequentemente avviene, poiché ciò comprometterebbe la progettazione e l'erogazione di un intervento *formativo sartorialmente* costruito su specifici fabbisogni *professionali e formativi*. Se si facesse ciò si perderebbe di vista l'altra componente fondamentale del processo F-IVC: il contesto aziendale.

Seppur nella sintesi necessaria all'interno del presente contributo³, va detto che, dopo aver proposto agli attuatori una prima versione di protocollo metodologico e aver proceduto alla prima somministrazione degli strumenti di supporto messi a disposizione, proprio l'analisi documentale critica e il back talk con i

3 La sperimentazione completa e il relativo protocollo metodologico sono in prossima pubblicazione sul sito del Fondo For.Agri www.foragri.com

soggetti attuatori previsto dal ciclo R-F, hanno messo in evidenza gli step 3) e 4) – *presa in carico e microprogettazione degli obiettivi di apprendimento in ottica di riconoscibilità* – fasi particolarmente critiche sia nei termini di risorse temporali richieste (in molti casi non preventivate dai soggetti attuatori), sia per il livello di competenza metodologica non sempre maturato.

L'individuazione degli elementi critici ha condotto all'organizzazione di diversi incontri formativi (intesi talvolta come assistenza metodologica sul singolo attuatore) e ha comportato una decelerazione delle attività di formazione programmate, al fine di consentire gli opportuni interventi di affiancamento metodologico e riprogettazione delle attività formative. È maturata nei partecipanti la consapevolezza che un servizio di F-IVC non possa permettersi indeterminatezza o formulazioni improvvisate degli obiettivi di apprendimento. Nella presente sperimentazione, dunque, la declinazione dell'obiettivo specifico di apprendimento è stata intesa come istanza di *formulazione operativa*, con la richiesta cioè agli attuatori di esplicitare, con il maggior rigore possibile, il comportamento terminale atteso nel formando (Pelcery, 2006) al termine dell'intervento formativo. A partire da un *traguardo standard*, si sono dunque delineate (e ricalibrate più volte) tre componenti minime per la definizione dell'obiettivo di apprendimento specifico: 1) *l'azione cognitiva* – quella che dovrebbe essere in grado di raggiungere il formando in seguito all'intervento formativo (solitamente specificata con il predicato verbale); 2) *il contenuto/oggetto* a cui si applica l'azione (solitamente indicata con un sostantivo e afferente ad ambiti disciplinari circoscritti); 3) *il contesto d'azione* in cui è possibile che l'azione sull'oggetto si manifesti (si tratta delle specifiche relative all'ambiente, al contesto aziendale, al processo di lavoro, al flusso produttivo etc.)⁴.

4 Lo sforzo di ricalibratura dell'obiettivo, inteso come formulazione operativa dell'obiettivo specifico di apprendimento, oltre che essere una pre-conditio metodologica, ampiamente dibattuta dalla letteratura pedagogica

3. Dal virtuosismo alla prassi. Questioni di metodo e sfide della formazione finanziata

Si è anticipato come soprattutto l'analisi documentale e le successive fasi di back talk previste dal ciclo R-F (Maeder, 2013; Robasto 2014) abbiano evidenziato la *presa in carico e la micro-progettazione* (sia della formazione, sia della valutazione) fasi particolarmente critiche, sia nei termini di risorse temporali richieste sia per il livello di competenza metodologica necessario. La sperimentazione svolta sull'annualità 2020, a valere sull'avviso 2/2018 Foragri, support in piena crisi pandemica, ha potuto comunque contare su un clima di fattiva cooperazione che ha reso possibile implementare, in corso d'opera, le modifiche necessarie ai piani finanziati: modifiche rilevanti sia dal punto di vista metodologico che contenutistico. Che cosa sarebbe successo se tali condizioni non si fossero verificate? Che cosa sarebbe accaduto se il Fondo avesse stabilito un forte vincolo di aderenza rispetto agli obiettivi formativi dichiarati in fase di richiesta di finanziamento o se l'attuatore o l'azienda non si fossero resi disponibili a rivedere, almeno in parte, la progettazione e l'erogazione dell'intervento formativo? Verosimilmente all'interno di un quadro di *rigidità progettuale (preventivo=consuntivo)*, una parte rilevante delle modifiche apportate in itinere non avrebbero avuto luogo e ciò, a nostro avviso, avrebbe comportato almeno tre esiti: un abbassamento del livello qualitativo del percorso formativo (spesso progettato a partire da una rilevazione generale dei tra-

rappresenta un imprescindibile elemento di *trasparenza* verso almeno quattro tipi di attori: la proprietà aziendale, il formando, il formatore, il certificatore. La proprietà aziendale può verificare che non si sia perso di vista il fabbisogno professionale manifestato; il formando può comprendere meglio che cosa gli si chiedi di apprendere; il formatore può disegnare al meglio i dettagli dell'intervento formativo e il certificatore può controllare l'effettiva rispondenza tra lo standard preso a riferimento, gli elementi generali presenti nello standard e gli elementi specifici su cui si sia lavorato didatticamente e docimologicamente.

guardi di apprendimento); un'azienda insoddisfatta rispetto a specifici e sartoriali bisogni professionali rimasti inevasi; l'impossibilità di procedere ad un'attestazione degli esiti dell'apprendimento *realmente trasparente e spendibile* (ovvero puntualmente leggibile e riconducibile a standard di riferimento) o ad un loro riconoscimento, proprio su un profilo di lavoratore già particolarmente sfavorito. Una riflessione va dunque avanzata anche in merito all'esigenza di reinterpretare e aggiornare, in particolare nel sistema dei fondi interprofessionali, il concetto di *efficacia della formazione*, non tanto intesa esclusivamente come raggiungimento degli obiettivi formativi prefissati, quanto piuttosto come "abilità di una data azione di produrre un cambiamento considerato" (European Commission, 2013, p. 99). A questa, altre questioni rilevanti si aggiungono relativamente agli attori: come alimentare la capacità progettuale di mettere ben a fuoco tali *abilità* e come costruire la capacità docimologica di rilevare il *cambiamento*?

Vale dunque la pena di riflettere sugli elementi di complessità, riproducibilità e trasferibilità di tale sperimentazione e sulle azioni di "accompagnamento" da progettare congiuntamente ai policy makers.

- 1) Ciò che appare palese, in questa prima sperimentazione su F-IVC è che la progettazione formativa e i servizi di IVC, senza specifici *progetti a supporto*, potrebbero rischiare, oggi, di continuare a viaggiare su binari paralleli, diminuendo drasticamente i vantaggi offerti da una loro congiunta messa a sistema. Risulta pertanto necessario mettere la ricerca pedagogica a servizio di sperimentazioni ad hoc, al fine di tracciare, monitorare e rendere disponibili, quanto prima, nuovi strumenti formativi e nuovi protocolli operativi di supporto per gli attori della formazione continua finanziata: interventi formativi, protocolli e strumenti che accompagnino i fondi, i soggetti attuatori e le imprese in un percorso metodologicamente guidato, dalla messa in trasparenza sino all'attestazione (realmente trasparente e spendibile).

- 2) Il settore dell'agricoltura presenta una percentuale molto alta di lavoratori stranieri: la ricostruzione delle esperienze pregresse risulta complessa ed eterogenea. Chi se ne può far carico? È questo un interrogativo che non può rimanere inavaso, la cui risposta riguarda trasversalmente tutti quei settori che abbiano una forza lavoro fragile, precaria, con una ricostruzione delle carriere difficoltosa ma non necessariamente con bassi livelli di competenza.
- 3) Le attività di ricerca e sperimentazione con soggetti attuatori della formazione continua hanno messo in luce nuovi bisogni di formazione (palesi sì, ma non sempre espliciti) che da un lato concernono le professionalità interne agli enti attuatori, dall'altro concernono il rapporto tra l'attuatore, il docente incaricato e l'impresa beneficiaria. Non risulta sufficiente formare gli enti attuatori se docenti e imprese non riusciranno ad interpretare correttamente le "nuove" richieste dell'ente formativo. Gli stessi formatori sono frequentemente esperti di materia/di contenuto/ che non si muovono così agevolmente all'interno ad una progettazione formativa per obiettivi di apprendimento e performance cognitive e che dunque potrebbero faticare non poco a rendere *leggibili* le loro scelte metodologiche e docimologiche.
- 4) Le imprese stesse, infine, vanno formate, accompagnate e incentivate a partecipare a percorsi di F-IVC e contestualmente monitorate nei loro percorsi formativi, valutativi e certificativi. Persuaderle della rilevanza di una forza lavoro sempre più *qualificata, formata e certificata* non è operazione scontata: rientra tra i compiti della ricerca pedagogica adoperarsi per contribuire a fornirne evidenze.

Riferimenti bibliografici

- Calvani A., & Marzano A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? *Giornale italiano della ricerca educativa*, 67-83.

- Cini T., & Catarsi E. (eds.) (2003). *Progettare formazione. Materiali per il progettista del sistema della formazione*. Milano: Hoepli.
- Colucci P., & Colombo M. (2008). *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni*. Bologna: Il Mulino.
- EBAN. (2021). *Rapporto Annuale Osservatorio EBAN Lavoro Agricolo*, <https://www.enteeban.it/studi-e-ricerche/> (in press).
- European Commission. (2013). *EVALSED. The resource for the evaluation of Socio- Economic Development. Evaluation guide*. Brussels: European Commission https://ec.europa.eu/regional_policy/en/information/publications/evaluations-guidance-documents/2013/evalsed-the-resource-for-the-evaluation-of-socio-economic-development-evaluation-guide
- Grange T. (2017). Educabilità e sostenibilità: una sfida accessibile. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, & F. Pinto Minerva (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 107- 114). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- ISTAT (2019). *Contabilità Nazionale 2019*, <https://www.istat.it/it/files//2020/12/C12.pdf>
- Maeder S. (2013). Group discussion as an evaluation method. Development, potentials and models. *Zeitschrift fur evaluation*, 12(1), 23-51.
- Ministero del Lavoro (2020). *Il mercato del lavoro. Una lettura integrata* <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Pagine/default.aspx>
- Osservatorio Stranieri INPS, *Banca Dati 2019*, <https://www.inps.it/nuovoportaleinps/default.aspx?itemdir=54479>
- Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Quaglino P., & Carozzi P. (2004). *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*. Milano: Franco Angeli.
- Robasto D. (2014). La Pedagogia di genere con insegnanti e adolescenti Analisi di ruoli e stereotipi di genere in un percorso di Ricerca-Formazione nei CFP della Lombardia. *Pedagogia e Vita*, 72, 236-253.
- Robasto D. (2019). L'agire formativo nella formazione continua. Uno studio esplorativo sui fondi interprofessionali. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, 1.

- Robasto D. (2020). Progettare e valutare interventi formativi trasparenti e spendibili. Presentazione del protocollo metodologico messo a punto dal fondo. In R. Bianchi, S. Bianchi, C. Caccioppoli, D. Robasto, Sposato, *Position Paper – Attestazione degli apprendimenti acquisiti la sperimentazione Foragri* (pp. 16-28). Roma: Edizione Fondo Paritetico Interprofessionale per la formazione continua in agricoltura.
- Schön A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Schön A. (ed.) (1991). *The Reflective Turn, Teachers*. New York City: College Press.

III.2

Studio esplorativo sulla prevenzione e cura dell'obesità attraverso la telemedicina: orizzonti transdisciplinari del lavoro educativo**Exploratory study on the prevention and treatment of obesity through telemedicine: transdisciplinary horizons of educational work****Stefania Massaro, Loredana Perla***Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"***abstract**

Riferimenti ad una salute oggi intesa quale benessere biopsico-sociale (IHC, 2002) e capacità di prevenzione di malattie ad alto impatto sollecitano la ricerca educativa a lavorare in prospettiva transdisciplinare per assicurare la traducibilità in vivo dell'approccio 'pazientecentrico' e *AI-based* dei sistemi sanitari post Covid-19. Il presente studio si colloca entro una prospettiva in cui sapere educativo, clinico, biomedico e informatico costruiscono connessioni per implementare conoscenze *evidence-based* su prevenzione e trattamento dell'obesità e tradurle in programmi educativi. Lo studio costituisce una prima base di lavoro per sperimentare le opportunità di telemedicina in contesti di prevenzione primaria e secondaria. In questa sede si presentano i risultati di una ricerca esplorativa volta ad indagare le percezioni di 184 studenti di Scienze dell'Educazione sull'impatto sociale dell'obesità e sul coinvolgimento del cittadino/paziente in stili di vita informati con esiti di salute e qualità di vita. Le prime risultanze hanno evidenziato oltre che le forti connessioni fra saperi educativi e saperi clinici anche l'urgenza di costruire un sapere educativo capace di inverare l'*empowerment* della persona per una partecipazione attiva a sistemi sociali e sanitari altamente digitali.

* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Stefania Massaro ha scritto § 1, 3, 4; Loredana Perla ha scritto § 2.

References to health today meant as biopsychosocial well-being (IHC, 2002) and high impact disease prevention capacity urge educational research to work in a transdisciplinary perspective to ensure the in vivo translatability of the patient-centred and AI-based approach of post-covid-19 health systems. This study is placed within a perspective in which educational, clinical, biomedical and computer science knowledge build connections to implement evidence-based knowledge on obesity prevention and treatment and translate them into educational programs. The present study constitutes a first working basis for experimenting telemedicine opportunities in primary and secondary prevention contexts. Here we present the results of an exploratory research aimed at investigating the perceptions of 184 students of Educational Sciences on the social impact of obesity and on citizen/patient involvement in informed lifestyles with health and quality of life outcomes. The first findings highlighted not only the strong connections between educational and clinical knowledge but also the urgent need to build an educational knowledge capable of realizing the person's empowerment for active participation in highly digital social and health systems.

Parole chiave: educazione alla salute; telemedicina; qualità di vita; salute digitale

Keywords: health education; telemedicine; quality of life; digital health

1. Introduzione

La *governance* complessa della salute post-covid chiama in causa la ricerca educativa in una prospettiva transdisciplinare *problem-driven* finalizzata a garantire la traducibilità in vivo di sistemi sanitari oggi orientati a contrastare le malattie ad alto impatto all'interno di un paradigma *value-based* (Tseng & Hicks, 2016) caratterizzato da un approccio paziente-centrico e multidisciplinare alle cure e dall'implementazione di strumenti di AI per l'utilizzo di piattaforme informatiche integrate capaci di garantire un

approccio di rete al nuovo sistema di *e-health*. L'evoluzione in atto della dinamica demografica e la conseguente modificazione dei bisogni di salute della popolazione, con una quota crescente di persone anziane e patologie croniche, rendono necessario un ridisegno strutturale ed organizzativo della rete dei servizi, soprattutto nell'ottica di rafforzare l'ambito territoriale di assistenza (Ministero della Salute, 2014). La telemedicina (WHO, 2010) indica in tal senso l'applicazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) al rinnovato funzionamento del sistema sanitario, che nella sua veste digitale diviene *e-health*.

Alla luce di recenti indicazioni internazionali (WOF, 2021) la ricerca educativa è sollecitata ad affiancare l'innovazione rappresentata dalla telemedicina, o medicina digitale, nella prospettiva di costruzione di un modello integrato di prevenzione dell'obesità e di promozione di comportamenti salutari secondo un approccio *systems-based (health – education – food – economics)* che chiama in causa l'*education* nella sua funzione di *capacity building*. La prospettiva insita nell'approccio individuato invita ad andare oltre il risultato dell'aderenza immediata al trattamento verso la promozione di capacità *long-life* di decisione informata e *self-care* rispettivamente del cittadino nei contesti di prevenzione primaria e del paziente nei contesti di prevenzione secondaria e terziaria.

L'educazione alla prevenzione dell'obesità e più in generale alla salute si qualifica in tal senso come educazione ad una cittadinanza attiva capace di promuovere conoscenza e partecipazione della persona nel contesto di riferimento secondo un approccio *community-based* fondato su coinvolgimento e condivisione di bisogni e pratiche con finalità di benessere e qualità di vita. Intesa dall'OMS come “percezione soggettiva della propria posizione nella vita nel contesto degli obiettivi personali e dei sistemi di valori con cui l'individuo convive” (WHO, 2012), la qualità di vita è correlata al raggiungimento di appagamento, di benessere e di felicità personale ed è essenziale per migliorare il benes-

sere nella comunità anche in presenza di fragilità o patologie pregresse. I processi di *empowerment* contenuti nella prospettiva dell'*e-health*, quale approccio olistico alla salute e al benessere, non sono specifici della malattia, ma promuovono obiettivi educativi più generali di rafforzamento o sviluppo di abilità psicosociali generali e promozione di un atteggiamento indipendente e positivo mediante forme di apprendimento esperienziale. L'efficacia del sistema *in fieri* dell'*e-health* si fonda di fatti sulla capacità di integrare gli attuali processi di *digital health innovation* con processi formativi di natura inclusiva di:

- *engagement-involvement* del paziente (Barello et al., 2016);
- *empowerment* del paziente (Gibson, 1991; Aujuloat, D'hoore & Deccache, 2007) quale sostanziale attenzione a capacità di informazione, impegno, collaborazione e resilienza;
- costruzione di *health literacy* (WHO, 2016) intesa come *critical health literacy* (de Wit et al., 2017), *digital health literacy* (Conard, 2019; EC, 2014) e *public health literacy* (Freedman et al., 2009), condizione attraverso la quale individui e gruppi possono ottenere, processare, comprendere, valutare e mettere in pratica le informazioni necessarie per rendere le decisioni di sanità pubblica utili per la comunità, comprendente quindi conoscenze, abilità e impegno civico.

L'idea di responsabilità/autonomia presente nella logica dell'*empowerment* si collega di fatti non solo ad una capacità di partecipazione al contesto quale attivazione e mobilitazione del tessuto sociale stesso, ma anche ad una capacità di conoscenza e comprensione finalizzata alla costruzione di un sapere personale, capace di garantire comportamenti più salutari, perché fondato su una scienza che è al contempo agente di cambiamento sociale, ma anche *costruzione sociale*, portatrice di istanze socioculturali e valoriali.

1. *E-health education* e prevenzione dell'obesità

Entro tali quadri di riferimento abbiamo ipotizzato uno studio multi/transdisciplinare, con una partnership multi-attoriale e *stakeholder-oriented* orientata a cogliere i processi di transizione verso il fenomeno dell'obesità e ridurre il gap tra sapere scientifico e stili di vita. La ricerca, in atto, sta richiedendo l'implementazione di network virtuosi tra industria, istituzioni di ricerca e formazione per integrare saperi e competenze in un modello di *cross-sector partnership* (IBDO, 2020). Il riferimento è parimenti al panorama offerto dalla ricerca europea più avanzata basata su innovazione non disgiunta da responsabilità sociale e principi fondanti di trasparenza, inclusione, diversità, apertura, trasparenza, sostenibilità e riflessività, all'interno di un rapporto di stretta interdipendenza scienza-tecnologia-società (Bezzi, 2021). In tale quadro di innovazione tecnologica si colloca l'interesse della *digital health* per la prevenzione dell'obesità, oggetto specifico del seguente studio.

Sovrappeso e obesità influenzano, infatti, in modo rilevante lo stato di salute della popolazione: sono tra i principali fattori che determinano l'insorgenza di patologie non trasmissibili (malattie ischemiche del cuore, ictus, ipertensione arteriosa, diabete, etc., c.d. *NCDs non communicable diseases*) che sono, come è noto, la principale causa di morte a livello mondiale oltre che comportare un costo elevato in termini di assistenza sanitaria. L'attenzione per il fenomeno è acuita da studi recenti che hanno identificato connessioni tra obesità e complicanze per Covid-19 evidenziando come le infezioni virali respiratorie possano essere aggravate da condizioni di eccesso di sovrappeso.

I dati italiani che ripercorrono il trend internazionale possono essere ricavati dal Rapporto del Barometro Italiano dell'Obesità dell'IBDO Foundation che periodicamente fornisce dati su condizioni di salute, alimentazione e stili di vita della popolazione tracciando le trasformazioni avvenute attraverso big data al servizio delle politiche rivolte alla salute pubblica. Ad accentuare

l'impatto della malattia è la condizione di stigma e pregiudizio che si lega spesso alla condizione dei soggetti che ne sono affetti, quale bassa adesione al modello estetico prevalente (si parla in tal senso di *weight bias* per indicare discriminazioni a scuola e sul lavoro) e che sollecita interventi che sappiano coniugare risposte sanitarie e assistenziali con un'attenzione alle dimensioni psicologiche e culturali secondo una logica di inclusione sociale.

Attualmente in fase di avvio, la seguente ricerca ha come obiettivo la sperimentazione in équipe multispecialistica di applicazioni digitali avanzate di telemedicina per la implementazione di protocolli clinici di diagnosi, trattamento ed educazione di bambini con obesità o a rischio di obesità.

Obiettivi principali della ricerca sono quelli di individuare lo 'spazio educativo' entro percorsi multispecialistici assistenziali, riabilitativi e terapeutici di presa in carico dell'obesità all'interno di un sistema *e-health*. In tale direzione la presente ricerca si è posta i seguenti obiettivi: ristrutturare gli attuali Learning Management System di area medica per la presa in cura di bambini con sovrappeso/obesità, effettuare operazioni di *data collection* da applicare allo studio dell'obesità quale problema complesso e multifattoriale; implementare la conoscenza scientifica sull'obesità e creare connessioni con politiche della salute e iniziative sociali di prevenzione e promozione di stili di vita salutari; promuovere percorsi di educazione e formazione continua del paziente e della famiglia di riferimento in termini di assunzione di responsabilità/autonomia nell'ambito del trattamento e di stili di vita salutari.

Entro l'Unità di Ricerca Educativa¹ del Centro Interdipartimentale di ricerca in Telemedicina dell'Università di Bari "Aldo Moro"² stiamo lavorando al disegno di un nuovo paradigma

1 Unità di Ricerca "e-health education and well-being", responsabile scientifico prof.ssa L. Perla.

2 Citel-Uniba, coordinatore scientifico prof. A. Vacca, in www.citelmedicina.it

transdisciplinare, *Virtual Patient Education*, nella convinzione che attraverso la telemedicina sia possibile non solo migliorare gli *outcome* di salute del trattamento e qualità di vita dei pazienti e delle famiglie coinvolte ma anche ampliare enormemente gli spazi di sperimentazione di competenze di tipo educativo. Nell'ambito di un lavoro di ricerca che interconnette aree diverse del sapere, si può, infatti, sperimentare la possibilità di costruire nessi fra discipline socio-umanistiche e discipline clinico-mediche al fine di fornire chiavi interpretative per identificare in quali condizioni la tecnologia possa agire in maniera favorevole e solidale ai bisogni umani o realisticamente generare impatto positivo sulle vite delle persone coinvolte (Bezzi, 2021).

2. Metodologia e domande di ricerca

L'indagine presentata ha inteso esplorare percezioni, vissuti e credenze di 184 studenti frequentanti il corso di studi in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Bari sul tema dell'obesità, dei disturbi alimentari e delle strategie educative di relativa prevenzione e trattamento.

Il coinvolgimento degli studenti in una modalità di ricerca collaborativa ha inteso costituire esperienza di attivazione, rafforzamento e trasformazione sociale quale fondamento di un approccio multi-attoriale in cui la partecipazione degli attori coinvolti, la co-creazione, e processi nuovi e aperti di interazione costituiscono una dimensione costitutiva e necessaria – anche se non sufficiente – per generare innovazione sociale, intesa quale uso diverso – migliore e più sostenibile – delle risorse, e quindi capitale sociale (Bezzi, 2021).

Queste le domande che hanno guidato la ricerca:

- *Che tipo di rappresentazioni hanno gli studenti sull'obesità e sui disturbi alimentari?*
- *Su quali dimensioni si fonda il loro sapere di riferimento in materia di alimentazione e salute?*

- *Quali le loro percezioni in merito alla progettazione di un'educazione a stili di vita salutari?*
- *Che tipo di coinvolgimento stanno maturando con le nuove digital health technologies? Quale sapere ne deriva? Quale impatto delle nuove app digitali sulle loro pratiche di salute?*

I dati sono stati raccolti attraverso:

- la somministrazione di un questionario costituito da 31 domande a risposte sia aperte che chiuse;
- la consegna di scrittura di un episodio evocato dalla parola “obesità” vissuto personalmente o indirettamente.

Le attività sono state precedute dalla visione di un breve video di sollecitazione. Il laboratorio attivato ha seguito l'impostazione protocollare di EduLabo (Perla, 2015; Perla, Agrati, 2020). La scrittura narrativa consente infatti al ricercatore l'esplorazione dei significati veicolati dalla ricostruzione biografica (Massaro, 2002). Nella sua capacità di risignificare e al contempo affrontare il disturbo giovanile la scrittura può anche integrare i protocolli clinici quale strumento di una 'medicina narrativa' in grado di mettere insieme biomedico e biografico per trasformare la storia della malattia in storia di cura, con strumenti quali il diario digitale (Charon, 2006; Giarelli et al., 2005). Al termine del laboratorio è stato avviato un *debriefing* con domande aventi funzione esplicitativa, riflessiva e metacognitiva.

3. Risultati

I dati raccolti nella conduzione della ricerca sono in fase di analisi per mezzo di processi di codifica del corpus testuale inscrivibili nei metodi di *ricerca qualitativa*, con procedure e criteri propri della *Qualitative Data Analysis* (Richards & Morse, 2017). Si evincono dalle risposte fornite al questionario alcune linee di ri-

ferimento, a partire da un coinvolgimento quasi totale, pari al 97,3%, sul tema indagato, che suscita attenzione per i fenomeni di discriminazione e pregiudizio che determina di frequente, in aggiunta a condizioni di salute fisica a rischio di malattie ad alto impatto, determinando pertanto conseguenze multiple sia cliniche che sociali. Varie sono le fonti di avvicinamento al problema: situazioni personali, studi precedenti, e non di meno il rilevare il fenomeno sui social network nella forma di atteggiamenti di condanna e derisione sui social network. È di fatti noto pressochè alla maggioranza il fenomeno del *fat shaming o body shaming* sui social network di contro a movimenti attivistici di *fat acceptance o body positivity*.

In merito alle variabili che fungono da determinanti del fenomeno, la forte rilevanza attribuita alle cause psicologiche (circa il 54% rispetto a cause non dipendenti strettamente dal soggetto tra cui fattori genetici e determinanti socioculturali) indica come nelle rappresentazioni degli studenti l'intervento educativo si apra in tale direzione per indirizzarsi all'interiorità mentale della persona con obesità in direzione proattiva e rafforzativa dell'identità personale, in connessione con eventuali interventi clinici. La variabile di genere entra nelle risposte evidenziando una maggiore fragilità femminile rispetto all'esposizione ai modelli dei social media, particolarmente insidiosi nel loro proporre modelli spesso irreali e quindi mai raggiungibili, creando senso di inefficacia, mancata accettazione di sé e isolamento sociale, con esiti anche gravi. Rileva invece, al 46%, la variabile età secondo un'idea dell'obesità che, attribuibile a varie cause, può inverarsi a qualunque età richiedendo pertanto una prevenzione *long-life* comprendente, in forme diverse, l'obesità infantile, quella adulta e quella correlata alla popolazione più anziana.

La scuola emerge come principale contesto per un'educazione alla salute che deve necessariamente passare dal coinvolgimento della famiglia, per veicolare i principi base di uno stile di vita salutare da articolare in: alimentazione sana (caratterizzata soprattutto dall'assenza di cibi eccessivamente elaborati) – attività fisi-

ca- ore di sonno e controllo del tempo passato sui display. Emerge il tema dell'emersione dei bisogni per operare una prevenzione rivolta agli adolescenti, che devono essere guidati a portare in luce le loro fragilità e che possono trovare aiuto nel confronto con storie simili, mentre il gioco si evidenzia come mediatore didattico indispensabile per i più piccoli, che attraverso questo strumento possono cogliere l'informazione di una dieta sana, ma in una dimensione attiva, relazionale e collaborativa, e che pertanto può rendersi significativa. Il gioco compare nelle risposte in molte delle sue manifestazioni: nella forma di gioco motorio per promuovere l'attività fisica, gara di cucina per sperimentare la preparazione di cibi sani, ed anche come racconto sul tema. Il riferimento al gioco include anche gli adulti, con un'indicazione in alcuni casi di *game-based learning* pensati per veicolare informazioni secondo le modalità di un apprendimento informale che attraverso il gioco pone la persona a contatto con contenuti "seri".

Nelle risposte compilate si evince una vasta gamma di indicazioni per attività di coinvolgimento degli adulti nel problema obesità (riconducibile prevalentemente a programmi tv, sport, iniziative social, corsi) e di persone anziane (con riferimento ad attività che non richiedono attività motoria e ideazione di strategie motivazionali) mentre non si registra la stessa capacità di elaborare risposte rispetto alla richiesta di interventi che potrebbero risultare efficaci nella formazione di educatori ed insegnanti per un'attivazione sul tema, con risposte riconducibili alla generica necessità di creare corsi di formazione, seminari o laboratori sul tema. Emerge dalle risposte uno studente frequentante l'ateneo barese che solitamente si alimenta con cibo non sano perché in una sede circondata da rivenditori di cibo scarsamente salutare, ma che può scegliere di alimentarsi meglio se si impegna a frequentare la mensa a sua disposizione. In generale il cibo salutare viene considerato accessibile dal 59,3% delle risposte.

L'ultima sezione del questionario è stata costruita con domande intese a verificare se gli studenti conoscessero la teleme-

dicina (al quale l'88,9% ha risposto di no, per il resto delle risposte rilevata come possibilità di intercettare pazienti poco propensi al rapporto diretto con il medico) e a cogliere il coinvolgimento e l'impatto delle nuove *digital health application* sugli stili di vita della generazione coinvolta nella ricerca, per rilevarne l'accesso e le ricadute in termini di apprendimento e di pratiche di salute. Il sapere generato dai dati prodotti da questa sensoristica (trackers, sensori indossabili, smartwatch etc. per monitorare e motivare all'attività fisica) viene ritenuto utile nel 65,6% delle risposte per generare una conoscenza reale della propria condizione e le applicazioni digitali aprono ad un vasto ventaglio di soluzioni per migliorare il proprio stato di salute, dal contapassi al *co-unselling* online o app digitali di guida ai consumi alimentari, viste come strumento di sostenimento della motivazione ma che al contempo possono creare dipendenza in soggetti meno emotivamente attrezzati.

4. Conclusioni

L'analisi dei dati è attualmente in atto e si prevede l'ulteriore sviluppo dello studio anche nei corsi di studio di Scienze della Formazione e di Psicologia. L'intento è di ottenere una base di dati che possa offrirci un supporto interpretativo utile nel lavoro interdisciplinare avviato entro il Citel. L'auspicio è anche di dimostrare, in campi a forte connotazione bio-medico-informatica, il ruolo rilevante che i saperi e le pratiche educative possono svolgere entro uno scenario che rivoluzionerà l'approccio di cura e promuoverà sempre più la partecipazione e l'autoregolazione dei pazienti.

Riferimenti bibliografici

Aujoulat I., d'Hoore W., & Deccache A. (2007). Patient empowerment in theory and practice: Polysemy or cacophony? *Patient Edu-*

- cation and Counseling*, 66(1), 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.-pec.2006.09.008>
- Barello S., Triberti S., Graffigna G., Libreri C., Serino S., Hibbard J., & Riva G. (2016). eHealth for Patient Engagement: A Systematic Review. *Frontiers in psychology*, 6, 2013. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02013>
- Bezzi M. (2021). *Ricerca e innovazione aperta, partecipativa e responsabile: un glossario*. APRE. Doi: 10.5281/zenodo.4497847
- Charon R. (2006). *Narrative Medicine: Honoring the Stories of Illness*. New York: Oxford University Press.
- Conard S. (2019). Best practices in digital health literacy. *Int J Cardiology*, 1, 292, 277-279. <https://doi.org/10.1016/j.ijcard.2019.05.-070>
- de Wit L. et al. (2017). Community-based initiatives improving critical health literacy: a systematic review and meta-synthesis of qualitative evidence. *BMC public health*, 18, 1, 40. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4570-7>
- EUROPEAN COMMISSION (2014). *European Citizens' Digital Health Literacy*. Disponibile su https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl_404_en.pdf
- Freedman D. A., Bess, K. D. Tucker, H. A. Boyd, D. L. Tuchman A. M., & Wallston, K. A. (2009). Public health literacy defined. *American journal of preventive medicine*, 36(5), 446-451. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2009.02.001>
- Giarelli et al. (2005). *Storie di cura. Medicina narrativa e medicina delle evidenze: l'integrazione possibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Gibson C. H. (1991). A concept analysis of empowerment. *Journal of advanced nursing*, 16 (3), 354-361. <http://dx.doi.org/10.1111/j.-1365-2648.1991.tb01660.x>
- IBDO Foundation (2020). 2nd Italian Obesity Barometer Report. *Obesity Monitor. Monitoring prevention, cure, political, social and economic facts on obesity care*, 1. Disponibile su: <https://viewer.ipaper.io/sp-servizi-pubblicitari-srl/obesity-barometer-monitor/?page=1>
- International Health Conference (2002). Constitution of the World Health Organization. *Bulletin of the World Health Organization*, 80 (12), 983-984.
- Massaro S. (2002). *La metodologia della narrazione nel processo educativo*. Bari: Adriatica.

- Ministero della Salute (2014). *Telemedicina. Linee guida di indirizzo nazionale*. Disponibile su http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_-pubblicazioni_2129_allegato.pdf
- Perla L. (ed.) (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla L. (2015). Scrittura e Laboratorio. L'approccio autobiografico Self-Study Research (SSR) di EDULabo. In A. Traverso (Ed.), *La didattica che fa bene. Pratica laboratoriali di ricerca nella formazione universitaria* (pp. 29-64). Milano: Vita e Pensiero.
- Perla L., & Agrati L. S. (2020). Training the design skills based on the Agire educativo paradigm. The laboratories at the Sciences of Education Degree courses (L19). *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(2), 145-168. <https://doi.org/10.13128/form-8912>
- Richards L., & Morse M. M. (2017). *Fare ricerca qualitativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Tseng E. K., & Hicks L. K. (2016). Value Based Care and Patient-Centered Care: Divergent or Complementary? *Curr Hematol Malig Rep.*, 11 (4), 303-10. <https://doi.org/10.1007/s11899-016-0333-2>
- WHO Global Health Promotion (2016). Shanghai Declaration on promoting health in the 2030 Agenda for Sustainable Development. Disponibile su: <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/9gchp/shanghai-declaration.pdf?ua=1>
- WHO Global Observatory for eHealth (2010). *Telemedicine: opportunities and developments in Member States: report on the second global survey on eHealth*. Disponibile su: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44497>
- World Obesity Federation (2021). *COVID-19 and Obesity: The 2021 Atlas. The cost of not addressing the global obesity crisis*. Disponibile su: <https://www.worldobesityday.org/assets/downloads/COVID-19-and-Obesity-The-2021-Atlas.pdf>
- Wright J. D. (ed.) (2015). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. (Second Edition). Amsterdam: Elsevier.
- World Health Organization (2012). *The World Health Organization Quality of Life (WHOQOL)*. Disponibile su: <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-HIS-HSI-Rev.2012.03>

