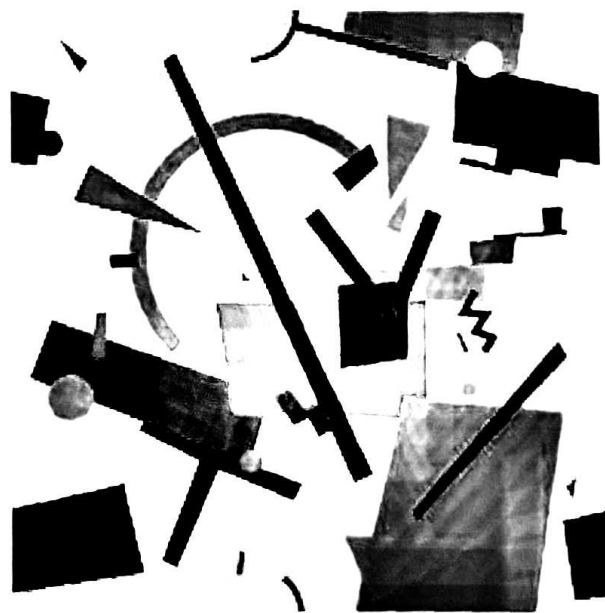


Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti

A cura di
Gaetano Domenici
e Valeria Biasi



PA

Processi
e Linguaggi
dell'Apprendimento

FrancoAngeli

Parte quarta - Posizioni a confronto

1. **Come vedono il mondo gli studenti: ignoranza o pensieri veloci?**, *Pietro Lucisano, Emiliane Rubat du Mérac* pag. 167
2. **Ricerca educativa e qualità della scuola**, *Achille M. Notti, Concetta Ferrantino* » 179
3. **L'autocontrollo della soggettività nella ricerca empirica**, *Giuseppe Zanniello* » 189

Parte quinta - Ricerche e riflessioni

1. **Ricerca educativa e formazione degli insegnanti. Il docente "ricercatore"**, *Anna Maria Ciraci* » 199
 2. **Valutare le soft skill a scuola, insegnanti e studenti a confronto**, *Cristiana De Santis, Emiliane Rubat du Mérac* » 203
 3. **La Ricerca-Formazione come risorsa per sviluppare leadership diffusa e qualificare la didattica nelle Reti di scuole**, *Arianna Giuliani* » 208
 4. **La ricerca valutativa in classe: una prospettiva trifocale**, *Concetta La Rocca* » 212
 5. **Promuovere competenze strategiche nella scuola**, *Massimo Margottini* » 216
 6. **L'atteggiamento scientifico a scuola: la prospettiva della Ricerca-Formazione in un gruppo di POSES**, *Nazarena Patrizi* » 222
 7. **Strategie di studio per gli allievi con DSA: alcuni risultati di ricerca**, *Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti* » 226
- Postfazione**, *Elisabetta Nigris* » 231

2. Valutare le soft skill a scuola, insegnanti e studenti a confronto

di *Cristiana De Santis**, *Émiliane Rubat du Mérac**

L'obiettivo della ricerca consiste nel confrontare le autovalutazioni delle *soft skill* degli studenti di II anno della scuola secondaria di 2° grado con le valutazioni dei loro insegnanti. Per spiegare la scelta degli strumenti utilizzati è necessario richiamare alcune definizioni.

Le competenze vengono definite come caratteristiche che implicano conoscenze, abilità cognitive e pratiche, comportamenti sociali, attitudini, emozioni, valori e motivazioni (Rychen, Salganik, 2001, 2003; OECD, 2003, 2015); come «strutture mentali interne nel senso di capacità, disposizioni o risorse incorporate nell'individuo», applicate a un compito (Consiglio UE, 1997, p. 44). Per Rychen (2004) e Tiana (2004), il concetto di competenza è più ampio e implica un livello superiore di cognizione, rispetto all'abilità; richiede di mettere in pratica conoscenze, *know-how* e abilità, di trasferire questa capacità in diverse situazioni (Chisholm, 2005, p. 1), adeguandosi al contesto (Raccomandazione UE, 2006, 2018).

In questa prospettiva, vanno considerati la pluralità degli approcci e contesti di apprendimento, il sostegno agli educatori ma anche – e di questo tratteremo – la valutazione e convalida (Comunicazione UE, 2008).

1. Soft Skills Self-evaluation Questionnaire (3SQ)

Lo strumento utilizzato è il questionario di autovalutazione delle *soft skill* 3SQ (Lucisano & du Mérac, 2019), validato su un campione di 1216 studenti di IV e V anno di scuola secondaria di 2° grado nel 2017-2018.

Il questionario è composto da 41 item su scala Likert a 5 passi. Le sue 10 dimensioni si ricollegano a categorie tratte dal documento UE del 2011, *Transferability of Skills across Economic Sectors*:

* Università La Sapienza di Roma.

- Fiducia in se stesso, Curiosità e Resilienza si collocano nelle *skill* di efficacia personale;
 - Apertura, Collaborazione ed Empatia sono relative alle *skill* relazionali e di servizio;
 - Leadership riguarda *skill* relative a impatto e influenza;
 - Impegno, Autonomia e *Problem solving* sono contenute nelle *skill* orientate alla realizzazione, all'azione, e alla realizzazione di attività.
- Le dimensioni sono composte da 4 item e da 5 solo per *Leadership* (du Méric, 2015).

Le proprietà psicometriche del 3SQ sono state esaminate attraverso le tecniche di EFA e CFA e il calcolo dell'alfa di Cronbach. Le statistiche sono state eseguite fissando una significatività alfa = .05, ipotesi inferenziali bidirezionali e calcolate usando il software IBM SPSS 22 e Mplus 7.1.

I dieci fattori, moderatamente correlati, mostrano una buona consistenza interna (α tra .73 e .91). Il modello di CFA presenta un buon livello di adattamento ai dati: χ^2 (734, N = 1216) = 2329.70, $p < 0.001$; RMSEA = .04 (90% CI = .040 -.044); CFI = .93; TLI = .92; SRMR = .04.

2. Parere degli insegnanti sui loro studenti

In questa sede, si presentano i risultati di una ricerca esplorativa condotta nel 2018, utilizzando il 3SQ per gli studenti e il Questionario insegnanti. Due scuole di Roma hanno partecipato con due classi ciascuna per un totale di 84 studenti, di cui il 46% è di sesso maschile e l'età media è di 15 anni.

Le medie di scala più alte si riscontrano in *Problem Solving* (4,1), *Apertura* (3,9), *Leadership* (3,9), *Resilienza* (3,9) e *Curiosità* (3,8); le medie più basse riguardano *Fiducia* (3,2), *Collaborazione* (3,3) e *Autonomia* (3,3). Le deviazioni standard più alte si registrano in *Empatia* (1), *Fiducia* (0,9) e *Collaborazione* (0,8).

Per confrontare le valutazioni degli studenti e insegnanti, si è utilizzato un questionario che chiedeva ai docenti di valutare i loro studenti sulle *soft skill*. Esso conteneva, accanto all'etichetta della *skill*, gli item che compongono la scala. Sono stati coinvolti insegnanti di italiano e matematica perché hanno più ore di presenza in classe e quelli di educazione fisica perché possono osservare altre modalità di interazione. Il Questionario prevede 2 scale: la prima, a 5 passi, chiede la valutazione delle *soft skill* dei singoli studenti, la seconda, a 3 passi, di dichiarare, per ogni studente, se gli elementi disponibili per valutare la singola abilità sono "pochi", "sufficienti" o "molti".

Ogni docente ha compilato il questionario per la propria classe. Una valutazione collegiale di una classe è stata, invece, esclusa dall'analisi;

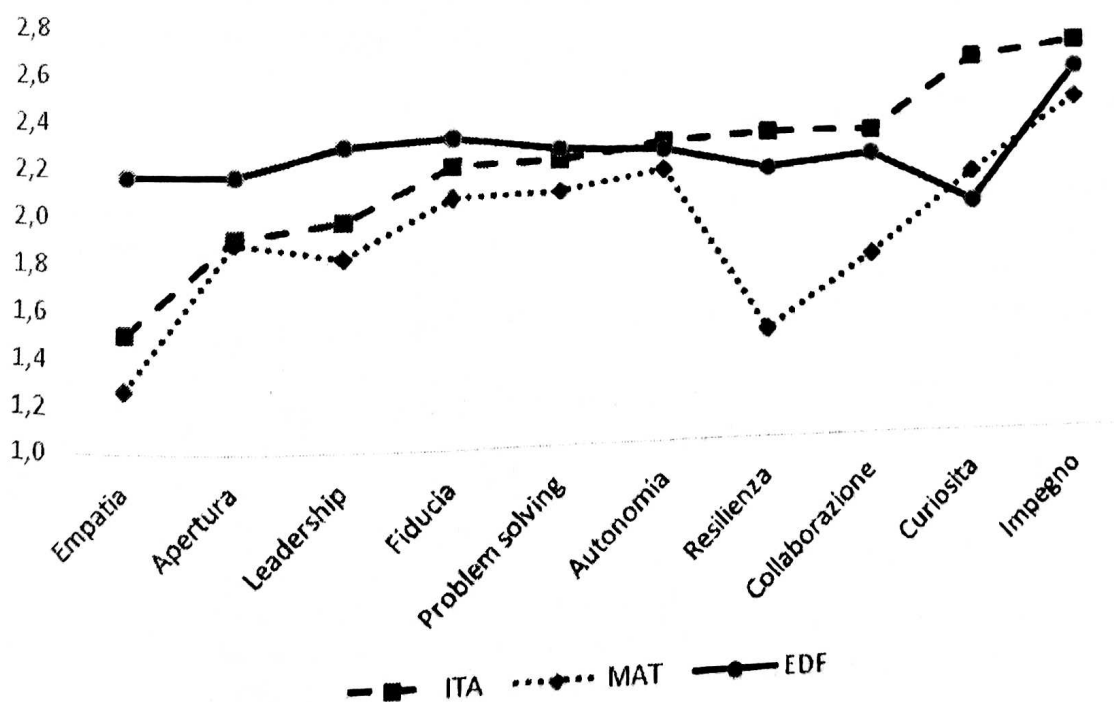
perciò le valutazioni analizzate riguardano 9 docenti per 3 classi, cioè 60 studenti. Dall'esame dei dati emerge che le valutazioni degli insegnanti non convergono tra loro e tantomeno con le autovalutazioni degli studenti. Nella stessa classe, a seconda dello studente, la loro dichiarazione varia da "molti" a "sufficienti" o "pochi" elementi di valutazione su una singola skill.

Le correlazioni (τ di Kendall $< .05$) tra le valutazioni dei docenti e degli studenti sono poche e con valori bassi; si riscontrano in Resilienza (per italiano: $r = .30$), Curiosità (per matematica: $r = .26$) e Apertura (per educazione fisica: $r = .24$). Per Impegno e Autonomia, le valutazioni dei docenti delle tre materie sono correlate tra loro (r tra $.30$ e $.50$). Impegno è la scala per cui i docenti affermano, in misura maggiore, di avere «molti» elementi di giudizio per i loro allievi (matematica 60%, italiano 55%, educazione fisica 53%).

Risulta difficile agli insegnanti di matematica valutare in particolare Empatia e Resilienza, per le quali dichiarano di avere "pochi" elementi di giudizio. La Collaborazione sembra più facile da cogliere per gli insegnanti di italiano (53% contro 22% per matematica e 37% per educazione fisica). Autonomia e Curiosità vengono valutate con più facilità dagli insegnanti di matematica e di italiano (graf. 1).

È stato analizzato il grado di accordo tra i giudizi degli insegnanti sulle abilità dei loro studenti. Abbiamo definito "accordo" la corrispondenza dei

Graf. 1 - Elementi di giudizio docenti - medie per le scale 3SQ



giudizi, “consenso” la differenza di 1 punto tra il valore più alto e più basso e “disaccordo” la differenza di 2 o più punti. Il massimo accordo tra gli insegnanti si realizza per Apertura (25% dei casi), il minimo su Curiosità (7%). La percentuale più bassa di disaccordo è sull’Impegno (22%), per tutte le altre scale il disaccordo supera il 30% dei casi, fino a raggiungere il 45% per *Leadership*. Questo porta a pensare che la percezione dello stesso studente varia da insegnante a insegnante.

3. Conclusioni

Il risultato della ricerca condotta indica che gli insegnanti, pur seguendo le classi da due anni, hanno poche occasioni per formarsi un giudizio sulle *soft skill* degli studenti e fanno fatica a trovare accordo sulla loro valutazione. Probabilmente, per farlo, dovrebbero adottare modalità didattiche diverse, dare maggiore rilievo alle loro osservazioni e confrontarle. Il trasferimento dell’apprendimento non avviene in modo automatico (Domenici *et al.*, 2014) e gli spazi per una partecipazione attiva, creativa e consapevole a scuola risultano insufficienti.

Rileviamo la difficoltà di trovare insegnanti che seguano i loro studenti per un tempo adeguato, il che costituisce un prerequisito nella scelta delle classi, in quanto le abilità in questione richiedono tempo per formarsi (Knight, Page, 2007).

La ricerca richiede ora una sperimentazione su un campione più ampio. Questo studio può essere un punto di partenza per delineare procedure e strumenti validi, utili agli insegnanti per valutare i loro allievi.

Riferimenti bibliografici

- Chisholm, L. (2005). Bridges for Recognition Cheat Sheet. *Proceedings of the SALTO Bridges for Recognition: Promoting Recognition of Youth Work across Europe*, Leuven-Louvain.
- Comunicazione della Commissione europea. Brussels, COM (2008) 876/3, 16.12.2008.
- Consiglio Europeo (1997). Key competencies for Europe. *Relazione al simposio di Berna*, 27-30.3.1996. Strasburgo.
- Domenici, G., Biasi, V., & Ciraci, A.M. (2014). Evaluation of Teaching and Relational Competencies For a Flexible Integrated Didactic Strategy: The CDVR Questionnaire. *Revista Congreso Universidad*, 3(1), 1-15.
- du Mérac, E.R. (2015). What we know about the impact of the school and Scouting context on the value-based leadership of the adolescents. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 11, 207-224.

- Knicht, P., & Page, A. (2007). *The assessment of "wicked" competences: a report to the practice-based professional learning centre for excellence in teaching and learning in the Open University*, Vol. 22.
- Lucisano, P., & du Mérac, E.R. (2019). Soft Skills Self-evaluation Questionnaire (3SQ), caratteristiche e proprietà psicometriche. *Italian Journal of Educational Research*, 21.
- OECD (2003). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society"*. Parigi: OECD.
- OECD (2015), Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. *OECD Skills Studies*. Parigi: OECD.
- Raccomandazione del Consiglio dell'UE del 18.12.2006 (2006/962/CE). *Gazzetta ufficiale dell'UE*, 30.12.2006.
- Raccomandazione del Consiglio dell'UE del 22.5.2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). *Gazzetta ufficiale dell'UE*, 22.5.2018.
- Rychen D.S., & Salganik, L.H. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a WellFunctioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (Eds.) (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D.S. (2004). Key competencies for all: an overarching conceptual frame of reference. In D.S. Rychen, & A. Tiana (Eds.), *Developing Key Competencies in Education: Some lessons from International and National Experience*. Genova: UNESCO / International Bureau of Education.
- Tiana, A. (2004). Developing key competencies in education systems. In D.S. Rychen, & A. Tiana (Eds.), *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experiences*. Genova: UNESCO.
- Unione Europea (2011). *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*. Lussemburgo: UPUCE.