8 2024 Quaderni del Dottorato Sird QdD

La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia

a cura di
Guido Benvenuto
Elif Gulbay
Alessandra La Marca
Giovanni Moretti
Arianna Morini

Pensa MultiMedia

Quaderni del Dottorato Sird

8 / 2024

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

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

I **Quaderni** intendono contribuire a fare "massa critica" e promuovere il confronto scientifico tra i dottorati di ambito educativo con riferimento particolare ai settori scientifici PAED-02/A (Didattica) e PAED-02/B (Pedagogia sperimentale).

Società Italiana di Ricerca Didattica

Quaderni del Dottorato Sird

collana diretta da Renata Viganò

Comitato scientifico | Editorial Board

Federico Batini • *Università di Perugia*
Guido Benvenuto • *Sapienza Università di Roma*
Jean-Marie De Ketele • *Université Catholique de Louvain*
Filippo Gomez Paloma • *Università degli Studi di Macerata*
Elif Gulbay • *Università degli Studi di Palermo*
Alessandra La Marca • *Università degli Studi di Palermo*
Marco Lazzari • *Università degli Studi di Bergamo*
Pierpaolo Limone • *Università Pegaso*
Pietro Lucisano • *Sapienza Università di Roma*
Maria Jose Martinez Segura • *University of Murcia*
Giovanni Moretti • *Università Roma Tre*
Arianna Morini • *Università Roma Tre*
Antonella Nuzzaci • *Università degli Studi di Messina*
Paolo Sorzio • *Università degli Studi di Trieste*
Roberto Trinchero • *Università degli Studi di Torino*
Vitaly Valdimirovic Rubtzov • *City University of Moscow*
Renata Viganò • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Luisa Zecca • *Università di Milano Bicocca*

Comitato editoriale | Editorial management

Giulia Andronico • *Università degli Studi di Palermo*
Bianca Briceag • *Università degli Studi Roma Tre*
Valeria Di Martino • *Università degli Studi di Palermo*
Francesca Gabrielli • *Università degli Studi Roma Tre*
Sara Germani • *Sapienza Università di Roma*
Irene Stanzione • *Sapienza Università di Roma*

La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia

a cura di
Guido Benvenuto, Elif Gulbay, Alessandra La Marca
Giovanni Moretti, Arianna Morini

Pensa MultiMedia

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

ISBN volume 979-12-5568-306-3

2025 © by Pensa MultiMedia®
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

INDICE

7 *Presentazione*
di **Guido Benvenuto, Elif Gulbay, Alessandra La Marca, Giovanni Moretti, Arianna Morini**

Parte prima

12 Un intervento contro l'abbandono scolastico precoce: dalle evidenze alla progettazione con l'*Educational Design Research* | *An Intervention to Tackle Early School Leaving: From Research Evidence to Design through Educational Design Research*
• **Carmen Pannone** • Università degli Studi di Cagliari

25 Il Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA: l'attivazione dei processi autoriflessivi e la formazione degli studenti-tutor alla pari nell'Ateneo Roma Tre | *The tutoring Service for students with disabilities and SLD: self-reflective processes and the training of student peer tutors in the Roma Tre University*
• **Andreina Orlando** • Università degli Studi Roma Tre

39 Il processo di professionalizzazione di educatrici e educatori socio-pedagogici nei CdS L-19 tra competenze e autoefficacia | *The professionalization process of socio-pedagogical educators in L-19 degree programs between competences and self-efficacy*
• **Maria Grazia Rionero** • Sapienza Università di Roma

54 Mettere in pratica il *Formative Assessment*: uno studio di caso sui fattori connessi all'implementazione del *Formative Assessment* negli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado | *Implementing Formative Assessment: A Case Study on Factors Related to the Adoption of Formative Assessment by Upper Secondary School Teachers*
• **Alessandro Oro** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna

66 Il participatory museum per lo sviluppo interculturale. Fruizione digitale ed innovativa delle collezioni d'arte del subcontinente indiano in Italia | *The participatory museum for intercultural development. Innovative enjoyment of South-Asian collection in Italy*
• **Luca Contardi** • Sapienza Università di Roma

77 Le competenze del docente specializzato per le attività di sostegno. Un modello di formazione integrata a partire dall'impiego della *Narrative Inquiry* nell'esperienza di tirocinio | *The Skills of a Specialized Teacher for Support Activities: An Integrated Training Model Based on the Use of Narrative Inquiry in Internship Experience*
• **Dorotea Rita Di Carlo** • Università degli Studi di Palermo

94 Narrare il Museo per valorizzare il patrimonio culturale attraverso la profilazione dell'utente e l'individualizzazione del messaggio. Il caso del Museo Nazionale Romano (MNR) | *Narrating the Museum to enhance cultural heritage through user profiling and individualisation of the message. The case of the National Roman Museum (MNR)*
• **Eliana Maria Torre** • Sapienza Università di Roma

108 Disegno dei bambini e patrimonializzazione delle culture dell'infanzia | *Children's drawing and the heritagization of childhood cultures*
• **Alessia Trivigno** • Università degli Studi di Milano-Bicocca

120 Interventi multicomponente per la promozione della salute e l'apprendimento delle competenze motorie, attraverso modelli didattici e metodologie sperimentali in diversi contesti formativi | *Multicomponent interventions for health promotion and learning of motor competencies, through teaching models and experimental methodologies in different training contexts*
• **Giacomo Pascali** • Università del Salento

129 Innovazione didattica e Faculty Development nelle Business School: un'indagine internazionale sull'apprendimento e l'employability degli studenti MBA | *Teaching Innovation and Faculty Development in Business Schools: An International Study on MBA Students' Learning and Employability*
• **Maria Clara Dicataldo** • Università di Foggia

146 Educazione alla Sessualità: Il punto di vista di docenti in servizio e personale educativo e docente in formazione nel Comune di Roma | *Sexuality Education: Perspective of In-Service Teachers, Educational Staff, and Pre-Service Teachers in the Municipality of Rome*
• **Valeria Bruno** • Sapienza Università di Roma

160 Interventi multicomponente nella Scuola Primaria e Secondaria di Primo Grado per la promozione della salute in età evolutiva: le Pause Attive | *Multicomponent interventions in Primary and Lower Secondary School for the promotion of health during developmental age: Active Breaks*
• **Sabrina Annoscia** • Università degli Studi di Cagliari

168 Un'indagine esplorativa sulle transizioni scolastiche, l'adattabilità professionale e la multiculturalità nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale | *School transitions, professional adaptability and multiculturalism in Vocational Education and Training (VET)*
• **Ilaria Barrilà** • Sapienza Università di Roma

181 Ibridare l'istruzione superiore con l'Intelligenza Artificiale per un Faculty Development orientato all'innovazione etica | *Hybridising higher education with Artificial Intelligence for ethical faculty development*
• **Annamaria Di Grassi** • Università degli Studi di Bari & Università di Foggia

197 Le Tecnologie Immersive come strumento di formazione: la Realtà Aumentata per la pratica didattica in Università | *Immersive Technologies as a training tool: Augmented Reality for teaching practice in Higher Education*
• **Antonella Leone** • Università degli Studi di Palermo & Università di Foggia

211 Il risky play come sfida educativa nella prospettiva di insegnanti e genitori | *Risky play as an educational challenge from the perspectives of teachers and parents*
• **Milena Masseretti** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna

222 Enti locali, scuole e comunità per prevenire la dispersione scolastica: un percorso di ricerca verso l'elaborazione di linee-guida | *Local authorities, schools and communities to prevent early school leaving: a research pathway for developing guidelines*
• **Ilaria Ravasi** • Università Cattolica del Sacro Cuore

230 Promuovere la competenza multilinguistica attraverso percorsi museali inclusivi digitali per studenti di scuola superiore di secondo grado | *Promoting Multilingual Competence through Digital Inclusive Museum Pathways for Upper Secondary School Students*
• **Maria Tolaini** • Università degli Studi di Genova

240 Semi di narrazione per germogli di ben-essere. Una ricerca sulle opportunità di fioritura nel contesto universitario attraverso l'Appreciative Inquiry | *Seeds of Narration for Sprouts of Well-Being. WONDERing Students' Narratives on Flourishing Opportunities within the University Context*
• **Laura Invernici** • Università degli Studi di Padova

257 Ludo ergo disco: Strategie *gameful* in contesti educativi formali | *Ludo ergo disco: Gameful strategies in formal educational contexts*
• **Michele Sardo** • Università degli Studi Guglielmo Marconi

267 Formare docenti di scuola secondaria di primo grado in servizio alla didattica della produzione scritta: valutazione d'efficacia e d'impatto | *Lower secondary school in service teachers' professional development on writing instruction: evaluating effectiveness and impact*
• **Charlotte Kohlloffel** • Università degli studi di Torino

285 Jazz'n School. Progettare un curriculum framework attraverso pratiche, politiche e culture | *Jazz'n School. Designing a Curriculum Framework through Practices, Policies and Cultures*
• **Sofia Boz** • Università degli Studi di Padova

299 Il punto di vista dei docenti italiani su sviluppo professionale, carriera e valutazione | *Italian teachers' current perception of professional enhancement, career and teachers' evaluation*
• **Marcello Soprani** • Libera Università di Bolzano

311 Sviluppo valoriale e competenze socio emotive in adolescenza: il ruolo dei videogiochi | *Value development and socioemotional skills in adolescence: the role of video games*
• **Angelo Mirra** • Università LUMSA

321 Multi. Uno studio multi-method e multi-informant: esplorare lavoro, formazione e benessere socio-lavorativo dei care leavers | *Multi. A multi-method and multi-informant study. Work, Training and well-being of care leavers*
• **Gianvincenzo Nicodemo** • Università Telematica Pegaso

Parte Seconda

339 Gli approcci educativo-animativi nelle strutture residenziali per anziani: una risposta non farmacologica | *Socio-educational approaches in residential facilities for older adults: a non-pharmacological response*
• **Elisa Bruni** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna

353 ePortfolio formativo professionale. Promuovere e favorire lo sviluppo di competenze orientative in ambiente digitale | *The ePortfolio formativo/professionale to promote and encourage the development of skills guidance in the digital environment*
• **Edoardo Casale** • Università degli Studi Roma Tre

366 Educazione alla cittadinanza digitale: percorsi per la formazione iniziale degli insegnanti | *Digital Citizenship Education: Programs for Initial Teachers Training*
• **Ylenia Falzone** • Università degli Studi di Palermo

377 L'e-portfolio come strumento digitale per supportare la riflessività | *The e-portfolio as a digital tool to support reflexivity*
• **Ludovica Fanni** • Università degli Studi di Cagliari

391 "Piani educativi pandemici": politiche di accesso, curriculum, e formazione iniziale insegnanti (1996-2024) | *"Educational pandemic plans": access, curriculum, and initial teacher training policies (1996-2024)*
• **Astrid Favella** • Sapienza Università di Roma

402 Il ruolo della leadership nella costruzione di ambienti democratici di apprendimento. I casi di Italia e Portogallo | *The role of leadership in the construction of democratic learning environments. The cases of Italy and Portugal*
• **Francesca Fioretti** • Università LUMSA (Roma) Universidade Católica Portuguesa (Porto)

418 La dispersione scolastica in Campania: il punto di vista di studenti, docenti e Dirigenti Scolastici | *School dropout in Campania: the perspective of students, teachers and school managers*
• **Deborah Gragnaniello** • Università degli Studi di Salerno

436 Educazione all'aperto in contesti scolastici multiculturali: una ricerca esplorativa sulle opinioni di insegnanti, alunni e genitori di scuola primaria | *Outdoor education in multicultural school contexts: An exploratory research on the opinions of primary school teachers, students and parents*
• **Alessandra Natalini** • Sapienza Università di Roma

451 Didattica a distanza: il punto di vista degli studenti universitari | *Distance learning: the university students' point of view*
• **Alessia Notti** • Università degli Studi di Salerno

465 L'innovazione nella formazione professionale per rispondere alle sfide dello sviluppo sostenibile | *The Innovation in Vocational Training to Address the Challenges of Sustainable Development*
• **Chiara Ostuni** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna

476 Formazione professionale continua: una ricerca azione per la valorizzazione del capitale umano nell'epoca dell'Industria 5.0 | *Continuing vocational training: a research action for the valorisation of human capital in the era of Industry 5.0*
• **Roberta Scarano** • Università degli Studi di Salerno

492 Educare a/per l'ambiente nella prima infanzia: il ruolo del personale educativo in un progetto di ricerca dottorale al nido | *Educating to/for the environment in early childhood: the role of educational staff in a Doctoral Research Project in infant toddler day-care center*
• **Mara Valente** • Università degli Studi Roma Tre

Presentazione

Guido Benvenuto, Elif Gulbay, Alessandra La Marca
Giovanni Moretti, Arianna Morini

Il volume, qui introdotto, raccoglie gli interventi di dottorande e dottorandi presentati nel corso del Seminario "La ricerca nelle scuole di dottorato in Italia. Dottorandi, dottori e docenti a confronto", organizzato dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica), arrivato alla XVIII edizione e tenutosi a Roma presso l'Università Roma Tre nel luglio 2024. Il volume dà conto della pluralità di voci che la ricerca dottorale in campo della ricerca didattica e della sperimentazione educativa esprime nel nostro Paese. Dottorande e dottorandi di secondo anno, nelle diverse sessioni organizzate, hanno presentato, discusso e approfondito tra pari e con *discussant* di molteplici collegi dottorali nazionali, le loro ricerche in progress, mentre i dottorandi di terzo anno hanno presentato in un'apposita sezione altrettanti poster sul completamento della loro ricerca, illustrando all'intera comunità partecipante le ricerche giunte a conclusione.

I contributi riportati in volume, venticinque del secondo anno e dodici del terzo anno sono la testimonianza dei loro percorsi di studio e ricerca, ma al tempo stesso l'insieme dei loro prodotti è testimonianza del confronto comunitario, interistituzionale di livello scientifico e accademico tra le diverse università di appartenenza[1].

Il Seminario organizzato dalla SIRD ha costituito in questi diciotto anni uno spazio di notevole importanza a livello nazionale per molti motivi.

Innanzitutto, perché nella continuità del tempo ha offerto la possibilità di un autentico confronto tra le esperienze di ricerca delle e dei giovani ricercatori, e ancor più, di promuovere gli scambi scientifici tra Dottorati di ambito educativo a livello nazionale, con particolare riferimento ai settori scientifici M-PED/03 e M-PED/04 (continuando ad usare la vecchia denominazione dei settori di Didattica e Pedagogia Speciale e Pedagogia Sperimentale). Il coinvolgimento di dottorande, dottorandi e docenti di più Università italiane è, di fatto, un tratto distintivo della costruzione e del dialogo di una comunità scientifica in ambito pedagogico. I diversi Seminari, in questi anni, hanno quindi permesso di costruire uno spazio di confronto formativo dei singoli percorsi dottorali e al tempo stesso di dialogo e di interazione tra sedi universitarie, coinvolgendo rappresentanze di docenti e di ricercatori/dottorandi iscritti a una comune società scientifica.

La numerosità e varietà dei contesti universitari coinvolti dal Seminario è la manifestazione, nella continuità, di una comunità che cresce. Una comunità riflessiva che attraverso l'incontro tra dottorande, dottorandi e docenti risponde da diversi anni a precisi obiettivi formativi.

La dimensione formativa per le dottorande e i dottorandi è, del resto, quella più visibile: accompa-

1 *Alma Mater Studiorum* Università di Bologna; Università degli Studi di Bari; Università degli Studi di Cagliari; Università Cattolica del Sacro Cuore; Università di Foggia; Università degli Studi di Genova; Università degli Studi Guglielmo Marconi; Università LUMSA; Università degli Studi di Milano-Bicocca; Università degli Studi di Padova; Università degli Studi di Palermo; Università Telematica Pegaso; Università Roma Tre; Università del Salento; Sapienza Università di Roma; Università degli studi di Torino; Libera Università di Bolzano.

gnare il processo di pianificazione e realizzazione di ricerche empiriche attraverso il confronto interno a comunità scientifiche locali e nazionali. Il disegno formativo degli annuali Seminari di confronto tra scuole di dottorato, infatti, promuove esplicitamente una logica di confronto, di riconoscimento e dialogo pubblico, di approfondimento di temi e metodologie, di incontro tra percorsi dottorali, di modelli e impianti di ricerca, di istituzioni formative.

La partecipazione delle dottorande e dei dottorandi di secondo e terzo anno ai Seminari rappresenta una tra le tappe formative per un futuro ricercatore. Nel corso del triennio di svolgimento dei cicli di dottorato, le giovani studiose e studiosi non solo devono predisporre e sviluppare piani di ricerca, ma anche saperli presentare in pubblico in contesti sia nazionali sia internazionali, discutere le richieste di approfondimento, confrontarsi con le diverse prospettive e approcci di ricerca.

Per i dottorandi di secondo anno il confronto è sostanzialmente volto a presentare l'ideazione e la costruzione del proprio disegno di ricerca. La dimensione formativa qui punta a riflettere sulle dimensioni metodologiche implicate nell'avviare le ricerche empiriche. In questa fase è indispensabile studiare le diverse prospettive per una ricognizione dello stato dell'arte sul tema oggetto della ricerca, realizzando anche una necessaria *systematic review*, per giungere coerentemente alla formulazione di domande e/o ipotesi di ricerca. L'obiettivo è predisporre un sostenibile piano di ricerca, con le diverse fasi di possibile intervento e gli strumenti che si utilizzeranno per la rilevazione dei dati. Ogni ricerca di dottorato, sin dalla sua fase di avvio è l'esito di scelte personali, ma anche di una costante e rigorosa collaborazione con i propri supervisori e del monitoraggio da parte del Collegio dottorale. Il Seminario nazionale diviene dunque indispensabile ambiente di lavoro congiunto tra dottorandi e supervisori di distinti percorsi dottorali all'interno di una più ampia comunità scientifica.

Un confronto quindi che, quanto più coinvolge una vasta e diversificata presenza di diversi contesti dottorali, tanto più porta a confrontarsi con temi di ricerca dei singoli curricoli presenti nei cicli di dottorato, ma anche con le identità metodologiche che le ricerche stesse presentano. Gli approcci di studio e di ricerca empirica diventano il punto di incontro tra identità e prospettive diverse.

Sempre più i disegni di ricerca dottorale puntano a una varietà di studi, e possibili approcci metodologi. In questi anni i Seminari di confronto tra scuole di dottorato hanno quindi offerto uno spaccato di quanto le prospettive metodologiche abbiano seguito una evoluzione, e, nella diversità delle progettazioni, presentino una ampia variabilità e una potenzialità verso la combinazione dei diversi approcci. Quello quantitativo, per puntare a generalizzare in una certa misura i risultati della ricerca, a validare strumenti di rilevazione, a confrontare livelli locali con standard di riferimento, o in casi specifici a procedere alla rilevazione di natura campionaria con caratteristiche metrologiche di tipo probabilistico. Quello qualitativo, diversamente, punta a cogliere le dimensioni e le caratteristiche di fenomeni educativi attraverso la descrizione, accurata e rigorosa di specifiche realtà, la documentazione dei processi didattici nel loro svolgimento, di dimensioni psicologiche e pedagogiche in determinati contesti, la presa in carico delle manifestazioni soggettive.

L'approccio misto (*Mixed Method*) negli ultimi decenni è andato consolidandosi, nelle ricerche di dottorato e nelle indagini psico-pedagogiche nel complesso. La flessibilità e integrazione metodologica che caratterizzano i vari disegni di ricerca misti servono a spiegare meglio la complessità dei fatti educativi e offrono prospettive di risoluzione dei problemi posti dalle domande di ricerche educative.

Per le dottorande e i dottorandi di terzo anno la partecipazione al Seminario di confronto tra scuole di dottorato assume una funzione diversa. Si tratta di un appuntamento riservato a chi nell'anno precedente ha presentato e discusso il piano di ricerca in una delle diverse sessioni. La funzione formativa, in questo caso risiede proprio nell'occasione di una riflessione più ampia, per individuare non solo i risultati, ma soprattutto per riflettere sui limiti registrati, sulla possibile riconfigurazione, sugli aggiustamenti e integrazioni che il prosieguo della ricerca ha comportato. A tale scopo si richiede non più una presentazione orale da presentare a colleghe, colleghi e *discussant*, come per i dottorandi di secondo

anno, ma la progettazione e la realizzazione di un poster per sintetizzare l'intera ricerca, quasi conclusa. Questa ulteriore dimensione formativa ha il duplice obiettivo di arrivare all'affinamento degli strumenti metodologici e delle competenze di analisi, e di porre le e i ricercatori/dottorandi in atteggiamento interpretativo e critico-riflessivo. In un percorso dottorale indubbiamente non solo sono implicate competenze di ordine epistemologico e metodologico, ma è necessario acquisire un habitus, che metta in condizione di ripercorrere il senso della ricerca, le dimensioni progettuali e di analizzarne i risultati con approccio argomentativo e interpretativo. Promuovere uno spazio di confronto tra le dottorande e i dottorandi, all'ultimo anno del percorso, significa promuovere proprio quest'azione riflessiva, di analisi e critica, in vista del prodotto finale di tesi di dottorato.

L'incontro tra dottorandi di ricerca con i pari, e del loro confronto con professori impegnati nei diversi collegi di dottorato, porta ad un secondo livello formativo. Oltre a quello esplicitamente rivolto ai dottorandi, i Seminari puntano anche ad un piano di dialogo formativo per l'intero sistema dei Dottorati. La ricerca empirica in educazione in tal modo trova nel contesto seminariale uno spazio di confronto tra le diverse organizzazioni dei percorsi formativi dei Dottorati. Per allargare tale spazio, oltre al dialogo sui piani di ricerca e sulle metodologie e sull'organizzazione dei dottorati stessi, i Seminari si sono arricchiti negli ultimi anni di una specifica sessione dedicata al "dialogo con i Maestri".

La ricostruzione e riflessione portata da allievi di quei Maestri, significa offrire ai giovani ricercatori l'opportunità di conoscere e riflettere su autori e teorie legate al pensiero pedagogico. D'altro canto, la scelta di tornare su alcuni autori e Maestri, nei diversi anni seminariali, indica una convergenza da parte del comitato organizzatore, interprete della comunità Sird, di dare voce e confronto con quegli autori e teorie. Tale appuntamento, nient'affatto commemorativo, assume il senso di una forte sottolineatura sulla centralità di quegli studi, di quelle scritture e del pensiero che ha reso forte e costruttivo il dialogo pedagogico a livello nazionale e internazionale. Un dialogo che deve rendere sempre più partecipi i dottorandi, per una necessità non solo storica, ma di apertura e approfondimento teorico a tutto campo. La raccolta delle testimonianze portate nelle sessioni "dialogo con i Maestri" di questi anni sarà a breve frutto di una specifica pubblicazione, per dare una maggiore diffusione alla comunità scientifica non solo di settore.

Confrontarsi con la storia della ricerca empirica in campo educativo permette un ulteriore livello formativo. Il pensiero e la riflessione in un determinato campo scientifico non possono essere decontestualizzati, ma collocati all'interno delle coordinate culturali e di politica dell'istruzione che negli anni hanno modifiche e rivolgimenti. Ecco che lo spazio dei Seminari si apre, sia nelle sessioni di presentazione dei lavori di ricerca in progress, sia nell'interlocuzione e dibattito che essi fanno scaturire, a un confronto tra le diverse opportunità che decreti e regolamenti offrono ai percorsi dottorali a livello nazionale.

A partire dal nuovo regolamento per l'accreditamento dei dottorati (DM 226/2021) si sono resi disponibili significativi finanziamenti a valere sulle risorse del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), portando ad un aumento delle borse a livello locale e nazionale. L'attenzione è andata in particolare ai Dottorati che vedono la collaborazione tra università e imprese, classificati in relazione al grado di intensità della collaborazione. L'impatto di quel decreto è stato determinante in quanto ha permesso di attivare, a partire dall'a.a. 2022/23, un sostanzioso numero di dottorati di interesse nazionale. Non solo percorsi dottorali legati a singole istituzioni universitarie ma corsi che si qualificano per il numero di istituzioni coinvolte (almeno 5, di cui una università), con un numero di borse di studio (almeno 30), coerenti, per le tematiche affrontate, con gli obiettivi del PNRR o del Piano nazionale della ricerca (PNR) e per la effettiva condivisione delle attività formative e di ricerca, comprese le infrastrutture. I dati di monitoraggio riportati nel Rapporto sul Sistema della Formazione Superiore e della Ricerca (ANVUR, 2023[2]) sono davvero importanti per il nostro discorso di dialogo e incontro tra piani,

2 Disponibile in: https://www.anvur.it/sites/default/files/2024-12/Sintesi-Rapporto-ANVUR-2023.pdf

strutture, e percorsi formativi di ricerca. Dei 1.149 corsi di dottorato accreditati in tutto il sistema nazionale "solo 22 (1,9%) si sono qualificati come di interesse nazionale, variamente distribuiti tra le aree CUN. Le aree con il maggior numero di dottorati di interesse nazionale sono l'area 9 (Ingegneria industriale e dell'informazione), che ne conta 6 (4% del totale di area), seguita dall'area 8 (Ingegneria civile e Architettura) e dell'area 11 (Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche), entrambe con 4."

Questa cornice amplia le prospettive di ricerca nell'area di competenza specifica nella quale si collocano i dottorati di area pedagogica, e al tempo stesso delinea le potenzialità di incontro e di confronto ulteriori, tra istituzioni e gruppi di ricerca.

In questi anni e per le ragioni che abbiamo ripercorso il Seminario è diventato un appuntamento atteso e qualificante per la comunità scientifica e per un pubblico sempre più ampio di giovani dottorande e dottorandi, provenienti dalle varie sedi, per il mondo della ricerca didattica. Lo spazio seminariale negli anni si è andato accrescendo di qualità e quantità. Il numero di partecipanti è l'esito di candidature e di referaggi accurati, volti a riconoscere a tutti i dottorandi di secondo e terzo anno, iscritti alla società scientifica SIRD, l'opportunità di poter condividere il proprio percorso di ricerca in questa sede.

Il volume qui presentato raccoglie, il frutto di quelle presentazioni che, opportunamente rivisitate e integrate con le sollecitazioni ricevute e alla luce di una riflessione successiva, sono adesso "contributi di ricerca" disponibili alla comunità scientifica. Contributi che danno valore, in termini di atti seminariali, non solo alla ricerca specifica, in progress o completata, ma alla comunità scientifica che a livello locale (Colleghe e Colleghi universitari) e societario (SIRD) ha saputo esprimere con questi cicli dottorali.

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

I.
Parte prima

Carmen Pannone
Andreina Orlando
Maria Grazia Rionero
Alessandro Oro
Luca Contardi
Dorotea Rita Di Carlo
Eliana Maria Torre
Alessia Trivigno
Giacomo Pascali
Maria Clara Dicataldo
Valeria Bruno
Sabrina Annoscia
Ilaria Barrilà
Annamaria Di Grassi
Antonella Leone
Milena Masseretti
Ilaria Ravasi
Maria Tolaini
Laura Invernici
Michele Sardo
Charlotte Kohlloffel
Sofia Boz
Marcello Soprani
Angelo Mirra
Gianvincenzo Nicodemo

I.1

Un intervento contro l'abbandono scolastico precoce: dalle evidenze alla progettazione con l'*Educational Design Research*

An Intervention to Tackle Early School Leaving: From Research Evidence to Design through *Educational Design Research*

Carmen Pannone
Università degli Studi di Cagliari, Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia
carmen.pannone@unica.it

Questo progetto di ricerca, sviluppato nell'ambito dell'*Educational Design Research* (EDR), si concentra sulla prevenzione dell'abbandono scolastico precoce nelle scuole secondarie di primo grado in Sardegna. L'indagine nasce dall'urgenza di identificare strategie educative sostenibili e contestualizzate per contrastare la dispersione scolastica, fenomeno particolarmente critico nell'isola. La ricerca mira a sviluppare e testare un intervento educativo informato su evidenze scientifiche, il quale integri pratiche internazionali adattate alle risorse locali, promuovendo così una formazione mirata per gli insegnanti. In particolare, il progetto si articola in tre fasi: una *scoping review* della letteratura internazionale per individuare le strategie di prevenzione più efficaci; la progettazione di un programma formativo destinato agli insegnanti, volto a rafforzare la loro capacità di identificare precocemente segnali di rischio negli studenti; infine, la valutazione dell'intervento attraverso test qualitativi condotti sul campo, includendo sia una fase pilota con esperti, sia un test in contesto scolastico reale. L'approccio EDR, che supporta un iter metodologico partecipativo e flessibile, risponde all'esigenza di un intervento adattato e sostenibile, mirato a rendere le scuole un ambiente più inclusivo e proattivo. I risultati attesi prevedono la creazione di una cultura scolastica sensibile alle dinamiche dell'abbandono, con il potenziale di influenzare futuri sviluppi nella progettazione educativa a livello locale e nazionale.

Parole chiave: abbandono scolastico precoce; *Educational Design Research*; educazione basata su evidenze; formazione insegnanti.

This research project, developed within the framework of Educational Design Research (EDR), focuses on the prevention of early school leaving in lower secondary schools in Sardinia. The study arises from the urgent need to identify sustainable and context-specific educational strategies to combat school dropout, a phenomenon particularly critical on the island. The research aims to develop and test an evidence-informed educational intervention that integrates international practices adapted to local resources, thereby promoting targeted teacher training.
Specifically, the project is structured in three phases: a scoping review of international literature to identify the most effective prevention strategies; the design of a training program for teachers aimed at enhancing their ability to detect early signs of risk in students; and, finally, the evaluation of the intervention through qualitative field tests, including both a pilot phase with experts and a test in real school settings. The EDR approach, which supports a participatory and flexible methodological process, addresses the need for an adapted and sustainable intervention designed to make schools more inclusive and proactive environments. The expected results include the creation of a school culture sensitive to the dynamics of school abandonment, with the potential to influence future developments in educational design at both local and national levels.

Keywords: Early School Leaving; Educational Design Research; Evidence-Informed Education; Teacher Professional Development.

1. Introduzione

L'abbandono scolastico precoce rappresenta una sfida preoccupante, sia a livello globale che europeo, per le sue profonde conseguenze, che si estendono ben oltre l'individuo e generano un impatto socioeconomico significativo. Sul piano economico, l'abbandono scolastico riduce il livello di competenze nella forza lavoro, compromettendo il capitale umano disponibile per ruoli qualificati e riducendo la competitività di un Paese (Rumberger, 2011; OCSE, 2023). A livello sociale, il fenomeno aggrava le disuguaglianze, colpendo in modo sproporzionato i giovani provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati e limitando le loro opportunità di mobilità sociale (Fadda et al., 2023; Lavrijsen & Nicaise, 2015; OCSE, 2020).

Non meno rilevanti sono le ripercussioni sul benessere individuale: studi longitudinali evidenziano una correlazione tra basso livello di istruzione e condizioni peggiori di salute fisica e mentale (Esch et al., 2014). I giovani che abbandonano precocemente la scuola risultano esposti a un rischio maggiore di isolamento sociale, depressione e ad abitudini poco salutari, (Cederberg & Hartsmar, 2013), nonché a un rischio aumentato di coinvolgimento in attività criminali, soprattutto in contesti caratterizzati da scarse opportunità lavorative e sociali, con conseguenti costi aggiuntivi per i servizi di giustizia e assistenza sociale (Cohen & Piquero, 2009; Commissione Europea et al., 2014; Rumberger, 2011). Inoltre, questi giovani restano spesso esclusi da percorsi di aggiornamento e riqualificazione, relegandosi a posizioni lavorative precarie e con scarse prospettive di crescita (OCSE, 2019; Schleicher, 2018).

Le società educanti sono chiamate a confrontarsi con questo problema, di natura complessa e radicata. Infatti, l'abbandono scolastico rappresenta spesso il risultato finale di un lungo percorso, iniziato ben prima dell'evento stesso, segnato da problematiche multidimensionali e intrecciate, che includono aspetti educativi, psicologici e sociali (Alexander et al., 2001). Ciò richiede interventi mirati e integrati affinché l'abbandono possa essere evitato (Bowers & Sprott, 2012; Rumberger, 2011).

A livello internazionale, il fenomeno viene descritto con terminologie e definizioni che variano a seconda del contesto di ricerca e agli obiettivi delle politiche adottate, contribuendo a una certa complessità che si ripercuote anche nella misurazione quantitativa del fenomeno. Ogni metrica scelta implica, infatti, una semplificazione che si concentra su uno o più aspetti, riducendone inevitabilmente la complessità reale (De Witte et al., 2013; Kim et al., 2015).

Un esempio di questa diversità emerge analizzando le iniziative intraprese da diverse organizzazioni, che dimostrano una crescente attenzione verso il contrasto dell'abbandono scolastico. L'UNESCO, ad esempio, nel 2012 ha concentrato i propri sforzi sull'ampliamento dell'accesso all'istruzione primaria a livello globale, adottando il tasso di *dropout* come indicatore del completamento dell'ultimo anno della scuola primaria (UNESCO Istituto di Statistica, 2012).

Dal 2015 l'UNESCO ha aderito alla *Dichiarazione di Incheon*, che introduce obiettivi e indicatori più articolati per monitorare il completamento scolastico. La *Dichiarazione* ha stabilito un obiettivo strategico (l'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 - SDG4), volto a garantire un'istruzione inclusiva, equa e di qualità per tutti, per il quale sono stati definiti diversi traguardi specifici e misurabili. In particolare, l'Obiettivo 4.1 prevede che, entro il 2030, tutti i bambini e le bambine completino un percorso d'istruzione primaria e secondaria gratuito, equo e di qualità (UNESCO; 2016).

Il monitoraggio di questi obiettivi è previsto in ciascun Paese mediante vari indicatori, come il tasso di completamento scolastico ai diversi livelli di istruzione (primaria, secondaria inferiore e superiore; indicatore 4.1.2) e il tasso di giovani fuori dalla scuola (Indicatore 4.1.4), che misura la percentuale di bambini e giovani, nell'età di riferimento per il livello educativo specifico, non iscritti a nessuna istituzione scolastica (UNESCO; 2016).

I traguardi stabiliti dalla *Dichiarazione* sono oggetto di attenzione anche da parte dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), che ha avviato una serie di iniziative per sostenere l'avanzamento degli obiettivi educativi globali e monitorare i progressi nei Paesi membri. Ogni anno, l'OCSE pubblica una raccolta di indicatori sullo stato dell'istruzione nei Paesi membri e in alcuni

Paesi partner. Nel rapporto più recente, l'organizzazione ha evidenziato come solo un numero limitato di Paesi OCSE e partner (11) abbia stabilito target per l'Indicatore 4.1.4, relativo ai tassi di giovani fuori dalla scuola a livello di istruzione secondaria superiore, da raggiungere entro il 2030 (OCSE, 2023).

Riguardo l'Unione Europea, questa ha inizialmente adottato il termine *Early School Leavers* (ESL) per indicare i giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni che hanno completato al massimo l'istruzione secondaria inferiore e non sono impegnati in percorsi educativi o formativi, successivamente ridefinito come *Early Leavers from Education and Training* (ELET) (Consiglio dell'Unione Europea, 2003; 2011). La crescente consapevolezza della necessità di contrastare l'abbandono scolastico precoce ha spinto l'UE a elaborare dichiarazioni strategiche e a definire un quadro d'azione con obiettivi chiave per la riduzione degli ELET. La strategia *Europa 2020*, ad esempio, aveva inizialmente fissato l'obiettivo di ridurre il tasso di ELET al 10% entro il 2020 nei Paesi membri. Con la più recente *Risoluzione 2021/C 66/01,* tale target è stato aggiornato, puntando a una riduzione al 9% entro il 2030 (Commissione Europea, 2010; Risoluzione del Consiglio, 2021).

Gli ultimi dati *Eurostat*, aggiornati a novembre 2024, mostrano che nel 2023 la percentuale media di ELET era pari al 9,5%, superiore di 0,5 punti percentuali rispetto all'obiettivo per il 2030 (Eurostat, 2024).

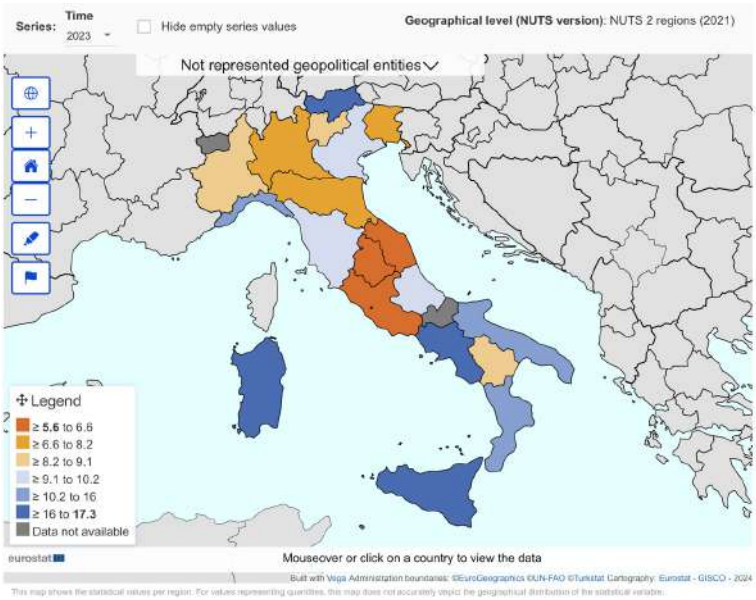


Figura 1 - Regioni italiane per percentuale di Early School Leaving, Eurostat 2024, https://doi.org/10.2908/EDAT_LFSE_16

La Figura 1 illustra la situazione in Italia, dove il tasso di abbandono scolastico, pari al 10,5%, supera la media europea e presenta significative variazioni regionali, oscillando tra il 5,6% dell'Umbria e il 17,3% della Sardegna. Questi dati evidenziano la necessità di azioni di prevenzione e intervento mirate a contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico, che continua a rappresentare una sfida rilevante per il sistema educativo e per la società intera.

2. Quadro teorico di riferimento

2.1 Politiche e strategie europee per il contrasto all'abbandono scolastico precoce

Come già evidenziato, l'abbandono scolastico precoce ha suscitato crescente preoccupazione nell'ambito delle politiche educative europee. In risposta a questa sfida e con l'obiettivo di ridurre il tasso di abbandoni al target fissato, l'Unione Europea ha sviluppato una serie di politiche e raccomandazioni che promuovono strategie integrate, articolate in misure preventive, interventive e compensative.

Nel 2011, l'UE ha adottato una *Raccomandazione del Consiglio* che delinea politiche concrete per affrontare l'abbandono scolastico precoce (Consiglio dell'Unione Europea, 2011), sottolineando l'importanza per gli Stati membri di sviluppare strategie integrate basate su tre principali aree di intervento.

- Le misure preventive mirano a ridurre il rischio di abbandono scolastico prima che il problema emerga, ottimizzando l'offerta educativa ed eliminando gli ostacoli al successo scolastico di tutti gli studenti. Queste misure includono la riforma dei curricula, l'adozione di metodi didattici più inclusivi e il supporto per gli insegnanti, per favorire un ambiente di apprendimento stimolante e inclusivo.
- Le misure di intervento si concentrano sulla risposta tempestiva ai segnali di allarme, attraverso l'identificazione precoce degli studenti a rischio e il loro coinvolgimento in programmi di supporto personalizzati. Tra queste rientrano tutoraggi individuali, attività di orientamento e consulenza psicologica per prevenire l'abbandono e facilitare l'integrazione degli studenti in percorsi educativi di successo.
- Le misure compensative si rivolgono a coloro che hanno già lasciato il sistema educativo, offrendo opportunità di reinserimento tramite programmi di formazione per adulti, corsi di recupero e altre iniziative finalizzate al rientro nel circuito educativo e alla riqualificazione delle competenze. Queste misure sono essenziali non solo per chi ne beneficia direttamente, ma anche per la società nel suo complesso, poiché favoriscono il recupero del capitale umano e promuovono l'inclusione sociale.

Nel corso degli anni, sono stati compiuti ulteriori sforzi sia a livello europeo che nazionale per tradurre in pratica la *Raccomandazione del Consiglio*. Tali sforzi hanno portato alla creazione di una varietà di risorse, strumenti e materiali di supporto. Una valutazione sull'implementazione della *Raccomandazione*, pubblicata nel 2019, ha rivelato che questa, insieme agli strumenti politici europei associati, ha innescato cambiamenti significativi all'interno delle istituzioni educative, pur evidenziando la necessità di ulteriori interventi in alcune aree specifiche (Commissione Europea et al., 2019).

La versione più recente della *Raccomandazione*, che sostituisce formalmente quella del 2011, riafferma l'urgenza di sviluppare strategie complete per affrontare il fenomeno e introduce l'allegato *Quadro strategico per il successo scolastico*, che raccoglie buone pratiche di prevenzione, intervento e compensazione derivate dagli Stati membri e dalle ricerche più aggiornate (Consiglio dell'Unione Europea, 2022). Questi aggiornamenti non solo consolidano gli approcci già adottati, ma promuovono anche l'adozione di pratiche innovative per rispondere in modo efficace alle sfide in continua evoluzione legate all'abbandono scolastico.

Il quadro teorico appena delineato, insieme alle ricerche e teorie precedentemente sviluppate sul processo di abbandono scolastico, costituisce la base per l'elaborazione del framework concettuale su cui si fonda l'intera ricerca dottorale, rappresentato nella Figura 2.

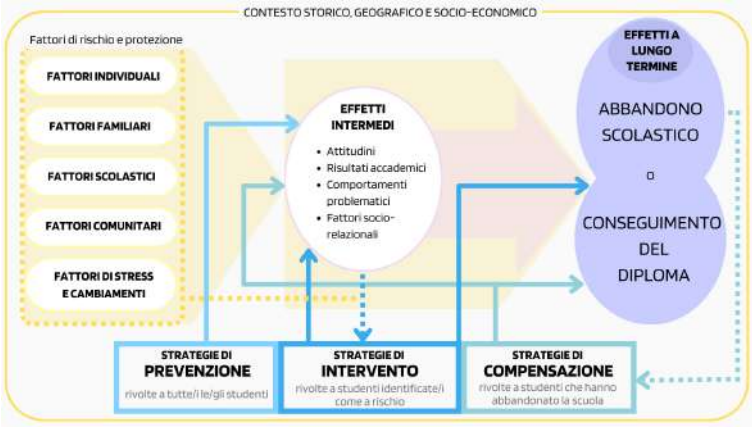


Figura 2 - Framework concettuale di riferimento

2.2 L'evidence-informed education

Negli ultimi anni, l'educazione basata sull'evidenza (*evidence-informed education*) ha acquisito una crescente rilevanza nelle politiche educative europee. Questo approccio, che integra ricerca e pratica educativa, mira a migliorare l'efficacia dei sistemi educativi guidando le decisioni politiche e le strategie scolastiche con dati concreti e risultati di ricerca scientifica. L'obiettivo è formulare politiche scolastiche più informate e orientate ai risultati, rispondendo in modo mirato alle sfide dell'abbandono scolastico e promuovere una didattica inclusiva ed equa (Commissione Europea, 2020).

A livello europeo, l'*evidence-informed education* è stata progressivamente integrata nelle politiche educative grazie all'impegno dell'Unione Europea, che ha riconosciuto che il miglioramento della qualità educativa e la riduzione dell'abbandono scolastico precoce richiedono interventi basati su un solido fondamento empirico. A tal fine, sono stati pertanto sviluppati strumenti di monitoraggio e valutazione su vasta scala, sia a livello europeo che nazionale, per monitorare il progresso verso gli obiettivi educativi, come il tasso di abbandono scolastico e il successo accademico degli studenti. Dati provenienti da indagini comparative internazioni come il Programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA) dell'OCSE, offrono una base solida per l'elaborazione di politiche educative più efficaci (OCSE, 2019; Pellegrini & Vivanet, 2021).

L'approccio *evidence-informed* si basa sull'uso di dati quantitativi e qualitativi provenienti da ricerche scientifiche, ma anche sull'esperienza diretta degli insegnanti, dei dirigenti scolastici e delle famiglie. Le politiche educative informate dall'evidenza considerano l'analisi critica dei dati per identificare le pratiche più efficaci, affrontare le disuguaglianze educative e promuovere l'inclusione. Gli Stati membri dell'UE sono sempre più incentivati a implementare sistemi che favoriscano l'utilizzo di evidenze nella progettazione e valutazione delle politiche scolastiche (Commissione Europea et al., 2017).

L'integrazione dell'*evidence-informed education* nelle politiche educative europee ha sollevato anche la questione della formazione dei professionisti dell'educazione. È essenziale che insegnanti, dirigenti scolastici e decisori politici siano formati non solo per interpretare i dati, ma anche per tradurre le evidenze in pratiche didattiche efficaci e orientate ai risultati. La Commissione Europea ha promosso diverse iniziative per rafforzare le competenze dei professionisti dell'istruzione, affinché siano in grado di selezionare un approccio basato sull'evidenza e adottarlo efficacemente nel sistema educativo (Consiglio dell'Unione Europea, 2024).

2.3 L'Educational Design Research (EDR)

In un contesto di educazione informata da evidenze, più che basata su di esse, l'approccio dell'*Educational Design Research* (EDR) si configura come uno strumento particolarmente utile e in linea con le strategie dell'Unione Europea. Questo approccio, che combina elementi della *design-based research*, della *design-based implementation research*, del *design experiment*, e della *development research*, si fonda sulla convergenza di input provenienti sia dalla letteratura scientifica che dal contesto educativo specifico in cui la ricerca viene condotta. L'obiettivo principale dell'EDR è offrire un doppio contributo:

– Sul lato pratico, attraverso la creazione di programmi o strategie educative adattabili e contestualizzate;
– Sul piano teorico, mediante la sintesi di risultati di ricerca, la definizione di principi di progettazione e la valutazioni degli interventi sviluppati (McKenney & Reeves, 2019).

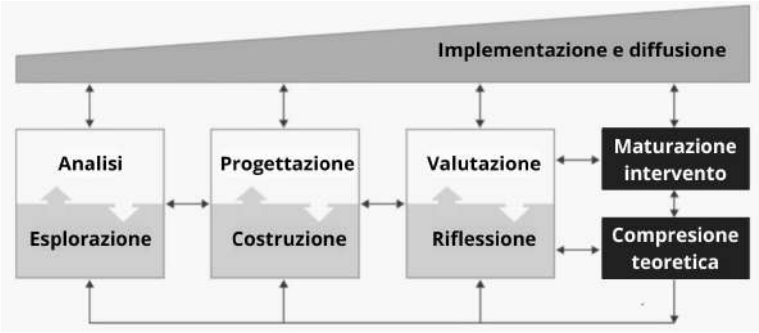


Figura 3 - Fasi dell'Educational Design Research (adattamento e traduzione da McKenney & Reeves, 2019)

La Figura 3 illustra le fasi principali di un progetto di *Educational Design Research*:

1. *Analisi* ed *Esplorazione*: L'analisi è una fase generalmente più strutturata, caratterizzata da una revisione approfondita della letteratura e dalla raccolta di dati dal contesto educativo. L'esplorazione, invece, è un processo più flessibile e orientato all'indagine preliminare, finalizzato a definire il problema educativo da affrontare.
2. *Progettazione* e *Costruzione*: La progettazione riguarda l'ideazione dell'intervento, con la definizione della sua struttura e degli obiettivi da raggiungere. La costruzione, invece, si riferisce alla fase pratica in cui l'intervento viene realizzato concretamente.
3. *Valutazione* e *Riflessione*: Questa fase include varie modalità di valutazione dell'efficacia dell'intervento progettato, spesso condotte in modo continuo e formativo, per raccogliere feedback e guidare eventuali modifiche e ottimizzazioni durante la fase di implementazione.

Sebbene queste tre fasi possano essere presentate come una sequenza logico-temporale, sono in realtà iterative, non solo nel loro complesso, ma anche all'interno di ciascuna di esse, come mostrato nella Figura 4. Infatti, durante la fase di progettazione, è frequente che emerga la necessità di raccogliere dati aggiuntivi non previsti inizialmente, o che si renda necessaria una revisione della letteratura non contemplata nelle fasi precedenti. Allo stesso modo, le valutazioni, che possono essere formative, sono integrate nel processo progettuale, contribuendo a informare le successive fasi di progettazione e costruzione dell'intervento.

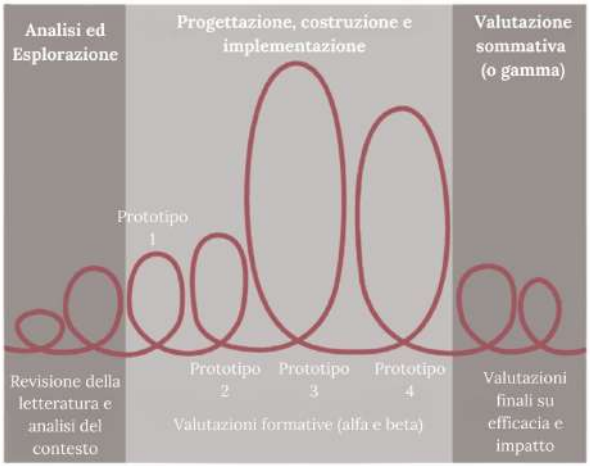


Figura 4 - Processi ricorsivi all'interno dell'EDR (adattamento e traduzione da McKenney & Reeves, 2019)

Questo approccio flessibile e adattativo consente di creare soluzioni educative rispondenti alle esigenze specifiche dei contesti scolastici, tenendo sempre conto dei risultati emersi dalla letteratura (van den Akker, 1999; McKenney & Reeves, 2019).

L'EDR si inserisce in un contesto educativo europeo sempre più orientato verso l'utilizzo di approcci basati sull'evidenza e sulla continua valutazione dei risultati. L'integrazione di questo approccio nelle politiche educative mira a rispondere a sfide complesse, proponendo soluzioni pratiche e scalabili, fondate su dati concreti e applicabili in contesti diversi (Consiglio dell'Unione Europea, 2024). In questo modo, l'*Educational Design Research* rappresenta un ponte tra la ricerca educativa e la pratica, promuovendo un miglioramento continuo e informato dei sistemi scolastici a livello europeo.

3. Interrogativi di ricerca

All'interno del framework dell'*Educational Design Research*, gli interrogativi di ricerca che guidano il presente progetto di dottorato sono concepiti per esplorare diversi aspetti del contrasto all'abbandono scolastico precoce. Questi interrogativi si articolano su più livelli, al fine di comprendere le strategie internazionali, adattarle al contesto locale e valutarne gli impatti e la sostenibilità, considerando le risorse disponibili e le specificità territoriali. Le domande di ricerca sono le seguenti:

1. Quali sono le evidenze disponibili riguardo le strategie volte a contrastare l'abbandono scolastico precoce a livello internazionale, e cosa ci dicono?
2. Quale forma può assumere un intervento informato da evidenze per contrastare l'abbandono scolastico precoce nel contesto sardo (in particolare, nelle scuole secondarie di I grado) tenendo conto delle risorse disponibili?
3. In che misura l'intervento progettato secondo l'approccio EDR può risultare solido (in termini di efficacia), fattibile (sia nel breve che nel lungo periodo), sostenibile (a livello locale e finanziario) e facilmente istituzionalizzabile (come parte integrante delle politiche educative locali)?
4. Quali sono i punti di forza e le criticità dell'approccio EDR come metodologia di progettazione per interventi educativi informati da evidenze, considerando le specifiche esigenze e risorse del contesto sardo, e come queste criticità potrebbero influenzare il progetto di dottorato?

L'obiettivo principale del progetto è implementare almeno un'attività per ciascuna delle fasi dell'*Educational Design Research*, come illustrato dalla Figura 5. Questo approccio consentirà di testare l'applicazione delle evidenze nel contesto educativo italiano, con particoalre attenzione al contrasto dell'abbandono scolastico precoce, e di sviluppare un intervento informato da evidenze che risponda alle specificità del contesto.

Figura 5 - Corrispondenza metodi adottati nel progetto di dottorato (in grassetto) e fasi dell'EDR

4. Scelte metodologiche e procedurali

Nel presente progetto, le scelte metodologiche e strutturali sono orientate a garantire che l'intervento educativo sia informato da evidenze scientifiche, solido nella sua progettazione e adatto al contesto specifico della Sardegna. A tal fine, il progetto si sviluppa attraverso l'applicazione del framework dell'*Educational Design Research*, che fornisce le linee guida per la progettazione, l'implementazione e la valutazione dell'intervento educativo.

4.1 Sintesi delle evidenze disponibili

Per la fase di sintesi delle evidenze, si è scelto di adottare un approccio sistematico nella selezione e nell'analisi della letteratura, con l'obiettivo di identificare le lacune nelle conoscenze esistenti e guidando la successiva fase di progettazione. In particolare, è stata condotta una *scoping review*, una sintesi che consente di mappare ampiamente le principali evidenze scientifiche relative alle strategie di contrasto all'abbandono scolastico precoce. La *scoping review* è stata preferita per la sua capacità di sintetizzare evidenze provenienti da studi di diversa natura, permettendo di esplorare in modo estensivo un ambito multidisciplinare (Peters et al., 2015).

La *scoping review* è stata condotta seguendo il protocollo di ricerca determinato e preregistrato su *Open Science Framework* (OSF) per garantire trasparenza, replicabilità e affidabilità del processo di revisione (Moher et al., 2009).

Sono stati definiti chiari criteri di inclusione ed esclusione basati sul *framework* MUTOS, acronimo di *Method, Unit, Treatment, Outcomes*, e *Setting* (Becker & Aloe, 2019), insieme a criteri relativi al linguaggio e all'anno di pubblicazione. Il *framework* MUTOS ha permesso di focalizzare la ricerca sugli elementi chiave: *Method* (approccio metodologico), *Unit* (gruppi target come studenti e scuole), *Treatment* (strategie implementate), *Outcomes* (risultati raggiunti), e *Setting* (contesti geografici e culturali).

Una ricerca basata su parole chiave è stata condotta in vari database (come *Academic Search Ultimate* e *Education Source*), ed è stata integrata con ricerche su siti web di organizzazioni rilevanti (ad esempio, *Institute of Education Sciences* e *National Dropout Prevention Center*). La selezione degli studi è stata poi portata avanti su *Covidence*, una piattaforma che supporta le revisioni sistematiche, garantendo un processo strutturato e trasparente. Questo processo ha previsto due fasi successive: uno *screening* iniziale per titolo e abstract, seguito da una revisione *full-text* degli studi selezionati, condotta da due revisori indipendenti.

I dati relativi agli studi inclusi sono stati estratti seguendo un modulo strutturato che raccoglieva informazioni per ogni elemento del *framework* MUTOS, assicurando la coerenza e la completezza delle informazioni rilevanti. Anche in questa fase, il software *Covidence* è stato utilizzato per facilitare la gestione dei dati e per garantire una procedura di estrazione trasparente e rigorosa.

La *scoping review* contribuisce alla fase progettuale successiva, identificando lacune ed evidenziando le migliori pratiche internazionali che possono essere adattate al contesto locale, fornendo un'ampia gamma di strategie di intervento.

4.2 Progettazione dell'intervento informato da evidenze

Nel corso della fase progettuale, l'approccio EDR offre strumenti pratici per la definizione dell'intervento. In particolare, si farà riferimento alla necessità di formulare *requirements* (esigenze) e *propositions* (proposte), che guideranno la creazione dell'intervento educativo. Il processo prevede anche l'uso di tecniche di generazione e considerazione di idee innovative, come *brainstorming* e co-creazione con i principali stakeholders. La fase successiva sarà quella della progettazione dello *skeleton* dell'intervento, che definisce la struttura e i principali obiettivi, seguita dalla creazione di prototipi educativi che possano essere testati nel contesto reale.

4.3 Valutazione dell'intervento

La valutazione dell'intervento si articolerà principalmente nella fase del test *alfa* (McKenney & Reeves, 2019).

Il test *alfa* riguarda la fase iniziale di progettazione dell'intervento e si concentra principalmente sulla raccolta di feedback da parte di esperti del settore. Questi esperti saranno coinvolti per valutare la solidità e la fattibilità dell'intervento prima della sua implementazione. Durante questa fase, si prevede di raccogliere opinioni su aspetti come la coerenza teorica, la chiarezza degli obiettivi e la potenziale applicabilità nel contesto sardo. Il test alfa consentirà di affinare l'intervento, apportando modifiche necessarie prima di una sua eventuale implementazione su larga scala, in modo da garantire che risponda alle esigenze del contesto educativo locale.

4.4 Potenzialità e limiti dell'approccio EDR

Infine, una riflessione critica riguarderà le potenzialità e i limiti dell'EDR come metodologia di progettazione. Sebbene l'EDR offra un approccio dinamico e flessibile per progettare e testare interventi educativi informati da evidenze, è necessario considerare le specificità del contesto sardo e le possibili difficoltà legate alla sostenibilità e all'istituzionalizzazione dell'intervento. La riflessione sui limiti dell'approccio EDR contribuirà a delineare i miglioramenti possibili nella progettazione degli interventi educativi, tenendo conto delle risorse e delle sfide locali.

5. Stato dell'arte della ricerca

5.1 Scoping Review

La *scoping review* si è conclusa, e l'articolo relativo è stato proposto per la pubblicazione a una rivista internazionale. La ricerca degli articoli, condotta secondo le modalità già menzionate, ha portato al repe-

rimento di 20.519 studi. La successiva selezione degli studi, effettuata secondo i criteri di inclusione definiti dal protocollo di ricerca, ha portato a includere 205 studi, di cui 9 revisioni sistematiche e 196 studi primari.

Tra i principali risultati emersi, si segnala che, tra gli studi primari, 145 sono di tipo quantitativo, 29 qualitativo e 22 adottano metodi misti. Inoltre, quasi il 70% degli studi si concentra su strategie implementate a livello di scuola secondaria di II grado, mentre gli altri gradi scolastici sono risultati coinvolti in meno del 30% degli studi. La stragrande maggioranza delle strategie studiate (90%) si rivolge a studenti. Circa la metà degli studi è focalizzata su strategie di sola prevenzione, mentre quelle di compensazione sono studiate solo dal 7% degli studi inclusi. Gli effetti intermedi sono stati investigati da quasi l'80% degli studi, mentre gli effetti a lungo termine sono stati analizzati solo dal 62% degli studi.

Dai risultati delle revisioni sistematiche, emerge che i sistemi di allarme precoce (*early warning system*) si sono rivelati efficaci nel migliorare sia gli esiti intermedi che quelli a lungo termine, soprattutto quando supportati da un coinvolgimento attivo della comunità scolastica. Questo suggerisce che l'implementazione di strategie di monitoraggio e supporto tempestivo, che includano anche il coinvolgimento delle famiglie e degli insegnanti, rappresenta una leva significativa per ridurre il rischio di abbandono scolastico precoce (Bowers & Sprott, 2012). Tuttavia, la letteratura evidenzia una carenza di studi che valutano programmi di sviluppo professionale per docenti dedicati alla conoscenza del fenomeno dell'abbandono scolastico precoce, ai relativi segnali di allarme e alla necessità di intervenire in maniera proattiva per evitarlo.

5.2 Successive fasi del progetto

Alla luce della lacuna riscontrata nella letteratura riguardo la formazione del personale scolastico sui segnali di abbandono scolastico precoce, l'intervento che sto progettando si propone di colmare questo vuoto. Il programma di formazione sarà destinato ai docenti e si concentrerà sui fattori di rischio legati all'abbandono scolastico precoce, fornendo loro le competenze necessarie per identificare tempestivamente i segnali di allarme. Gli insegnanti potranno così pianificare e mettere in atto un supporto specifico per gli studenti risultati a rischio di abbandono. In questo modo, il progetto contribuirà a sviluppare una cultura scolastica più attenta e proattiva nella gestione dei rischi associati al fenomeno.

Per quanto riguarda la fase di progettazione, i contenuti e la struttura generale dell'intervento sono stati delineati nel suo insieme. La progettazione si basa sull'approccio informato da evidenze, che integra i risultati della *scoping review* con le necessità specifiche del contesto sardo. Tuttavia, la definizione dettagliata dei contenuti del programma, inclusi i materiali educativi, è ancora in fase di sviluppo.

Il passo successivo consisterà nel completare la progettazione in dettaglio, con particolare attenzione all'adattamento delle strategie emerse dalla revisione della letteratura al contesto. Questo processo includerà la collaborazione con del personale scolastico, al fine di garantire che l'intervento non solo rispetti le evidenze scientifiche, ma risponda anche alle esigenze specifiche del territorio, in termini di risorse e caratteristiche socio-culturali.

In parallelo, si stanno progettando gli strumenti di valutazione per monitorare l'efficacia dell'intervento durante la fase di implementazione. Questi strumenti saranno finalizzati nella fase successiva del progetto, dopo aver completato la definizione dell'intervento e aver avviato le attività.

6. Punti di forza e di criticita della ricerca

Il progetto di ricerca qui presentato si propone di affrontare una problematica educativa complessa e profondamente radicata, come quella dell'abbandono scolastico precoce, attraverso un approccio *evi-*

dence-informed. Nella costruzione del percorso metodologico e nella progettazione dell'intervento educativo, ho adottato l'approccio dell'EDR, che si fonda su evidenze scientifiche e considera le specificità del contesto locale. Questa sezione riflette sui punti di forza e sulle criticità della mia ricerca, con un'attenzione particolare alle implicazioni per il contesto educativo e per la pratica didattica.

Uno dei principali punti di forza del progetto è l'adozione del framework dell'*Educational Design Research* (EDR), che mi ha permesso di sviluppare un intervento educativo strutturato su tre fasi distinte: sintesi delle evidenze, progettazione dell'intervento e valutazione. L'EDR è una scelta valida perché consente una continua iterazione tra teoria e pratica, aspetto particolarmente utile per rispondere alle sfide di un contesto educativo specifico. La *scoping review* ha fornito un quadro ampio delle strategie esistenti, evidenziando però una significativa lacuna nella letteratura, ovvero la mancanza di programmi di formazione specifici per il personale scolastico sui fattori di rischio e sugli indicatori di abbandono. Questa scoperta ha ispirato l'obiettivo principale dell'intervento proposto: fornire agli insegnanti le competenze per identificare tempestivamente i segnali di rischio e intervenire preventivamente.

Al contempo, la scelta dell'EDR presenta anche alcune limitazioni, soprattutto nella fase di progettazione dei materiali formativi e delle metodologie didattiche. La necessità di adattare le strategie emerse dalla *scoping review* al contesto locale e alle risorse effettivamente disponibili rappresenta una sfida significativa.

Un'altra area che non sarà coperta direttamente dal presente progetto, ma che potrebbe rivelarsi un valido strumento per supportare l'insegnante, riguarda la mappatura delle risorse territoriali alle quali è possibile indirizzare gli studenti per soddisfare bisogni specifici non soddisfatti dal personale scolastico o dalla scuola. La creazione di una raccolta facilmente accessibile delle iniziative territoriali esistenti favorirebbe un collegamento diretto con risorse di supporto che possano offrire assistenza concreta a studenti e famiglie.

Un ulteriore limite del progetto riguarda il fatto che alcune fasi non sono state gestite interamente in autonomia. Per attività come l'analisi approfondita del territorio è stato e sarà necessario fare affidamento sul lavoro di altre persone. Questa collaborazione implica una certa dipendenza dai tempi e dalle modalità con cui tali contributi saranno forniti. Sebbene la sinergia sia cruciale per l'adattamento del progetto alle esigenze locali, presenta delle sfide organizzative.

Un'altra criticità sta nella valutazione dell'intervento. A causa delle tempistiche molto ristrette del progetto di dottorato, non sarà possibile implementare una ricerca che vada a verificare i cambiamenti nella capacità degli insegnanti di rilevare i segnali di rischio. Sarà, invece, possibile raccogliere feedback dai partecipanti alla costruzione del programma al fine di migliorare l'intervento stesso. Questo limite potrebbe essere superato in future ricerche, dove si suggerisce di adottare un approccio longitudinale per monitorare l'efficacia dell'intervento a lungo termine.

Nonostante le criticità riscontrate, questo progetto pone solide basi per futuri sviluppi, non solo nell'ambito della ricerca accademica, ma anche nelle applicazioni pratiche per la formazione degli insegnanti. Fornire competenze di prevenzione agli educatori rappresenta infatti uno strumento per incidere positivamente sul fenomeno dell'abbandono scolastico. La continua iterazione tra analisi delle evidenze e progettazione adattativa rappresenta un ulteriore punto di forza, poiché permette di mantenere un intervento dinamico e sensibile alle nuove esigenze che possono emergere.

In conclusione, questo progetto si distingue per la sua attenzione all'*evidence-informed education* e per la sua capacità di rispondere a una sfida educativa importante e poco esplorata. Pur con alcuni margini di miglioramento, le scelte metodologiche adottate offrono una direzione promettente per la prevenzione dell'abbandono scolastico e contribuiscono alla creazione di un modello educativo più inclusivo e responsivo alle necessità di studenti e scuole.

Riferimenti bibliografici

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, *103*(5), 760-822. https://doi.org/10.1111/0161-4681.00134

Becker, B. J., & Aloe, A. M. (2019). Model-based meta-analysis and related approaches. In H. Cooper, L. V. Hedges & J. C. Valentine (Eds.), *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis* (pp. 339-363). Russell Sage Foundation.

Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012). Examining the multiple trajectories associated with dropping out of high school: A growth mixture model analysis. *The Journal of Educational Research*, *105*(3), 176-195. https://doi.org/10.1080/00220671.2011.552075

Cederberg, M. & Hartsmar, N. (2013), Some aspects of early school leaving in Sweden, Denmark, Norway and Finland. *European Journal of Education*, *48,* 378-389. https://doi.org/10.1111/ejed.12036

Cohen, M. A., & Piquero, A. R. (2009). New evidence on the monetary value of saving a high risk youth. *Journal of Quantitative Criminology*, *25*, 25-49. https://doi.org/10.1007/s10940-008-9057-3

Commissione Europea. (2010). *Europa 2020: Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?-uri=COM:2010:2020:FIN:it:PDF

Commissione Europea. (2020). *Education and Training Monitor 2020. Executive Summary*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea. https://data.europa.eu/doi/10.2766/581621

Commissione Europea, Direzione generale dell'Istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura, Donlevy, V., Day, L., Andriescu, M., & Downes, P. (2019). *Assessment of the implementation of the 2011 Council recommendation on policies to reduce early school leaving: final report*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea. https://data.europa.eu/doi/10.2766/88044

Commissione Europea, EACEA, Eurydice, & Cedefop (2014). *Lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa: strategie, politiche e misure.* Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea. https://data.europa.eu/doi/10.2797/785210

Commissione Europea, EACEA, Eurydice, Böhm, F., Delhaxhe, A., & Riiheläinen, J. (2017). *Support mechanisms for evidence-based policy- making in education*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea. https://data.europa.eu/doi/10.2797/575942

Consiglio dell'Unione Europea. (2003). *Conclusioni del Consiglio del 5 maggio 2003 in merito ai livelli di riferimento del rendimento medio europeo nel settore dell'istruzione e della formazione (parametri di riferimento) 2003/C 134/02.* Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/-?uri=CELEX:52003XG0607(01)

Consiglio dell'Unione Europea. (2011). *Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico 2011/C 191/01*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32011H0701(01)

Consiglio dell'Unione Europea. (2021). *Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030) 2021/C 66/01*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT-/?uri=CELEX:32021G0226(01)

Consiglio dell'Unione Europea. (2022). *Raccomandazione del Consiglio del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico che sostituisce la raccomandazione del Consiglio, del 28 giugno 2011, sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico (Testo rilevante ai fini del SEE) 2022/C 469/01*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32022H1209%2801%29

Consiglio dell'Unione Europea. (2024). *Conclusioni del Consiglio sulla promozione di politiche e pratiche improntate su dati concreti nel settore dell'istruzione e della formazione per realizzare lo spazio europee dell'istruzione C/2024/3642.* Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea. http://data.europa.eu/eli/C/2024/3642/oj

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review, 10*, 13-28. https://doi.org/10.1016/-j.edurev.2013.05.002

Esch, P., Bocquet, V., Pull, C., Couffignal, S., Lehnert, T., Graas, M., Fond-Harmant, L., & Ansseau, M. (2014). The downward spiral of mental disorders and educational attainment: A systematic review on early school leaving. *BMC psychiatry*, *14*, 1-13. https://doi.org/10.1186/s12888-014-0237-4

Eurostat. (2024, maggio). *Early leavers from education and training*. Statistics Explained. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

Fadda, D., Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2023). Disuguaglianze nella scuola italiana. Cosa dice la ricerca. *Quaderni Fondazione Cariplo*, *43*. https://www.fondazionecariplo.it/it/strategia/osservatorio/quaderni/le-disuguaglianze-nella-scuola-italiana-cosa-dice-la-ricerca-quaderno-n-43.html

Kim, S., Chang, M., Singh, K., & Allen, K. R. (2015). Patterns and Factors of High School Dropout Risks of Racial and Linguistic Groups. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, *20*(4), 336–351. https://doi.org/10.1080/10824669.2015.1047019

Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015). Social Inequalities in Early School Leaving: The Role of Educational Institutions and the Socioeconomic Context. *European Education*, *47*(4), 295–310. https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1098265

McKenney, S., & Reeves, T. (2019). *Conducting educational design research*. Routledge.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS medicine*, *6*(7), e1000097. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

OCSE (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en

OCSE (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/69096873-en

OCSE (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing https://doi.org/10.1787/e13bef63-en

Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2021). Evidence-Based Policies in Education: Initiatives and Challenges in Europe. *ECNU Review of Education, 4*(1), 25-45. https://doi.org/10.1177/2096531120924670

Peters, M. D., Godfrey, C. M., Khalil, H., McInerney, P., Parker, D., & Baldini Soares, C. (2015). Guidance for conducting systematic scoping reviews. *International Journal of Evidence-Based Healthcare, 13*(3), 141-146. https://doi.org/10.1097/xeb.0000000000000050

Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it.* Harvard University Press. https://psycnet.apa.org/doi/10.4159/harvard.9780674063167

Schleicher, A. (2018), *World Class: How to Build a 21st-Century School System*, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264300002-en.

UNESCO Istituto di Statistica. (Ed.). (2012). *Global Education Digest 2012. Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving*. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/opportunities-lost-the-impact-of-grade-repetition-and-early-school-leaving-en_0.pdf

UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.* 86. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

van den Akker, J. (1999). Principles and Methods of Development Research. In J. van den Akker, R.M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, T. Plomp (Eds.), *Design Approaches and Tools in Education and Training* (pp. 1-14). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4255-7_1

I.2

Il Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA: l'attivazione dei processi autoriflessivi e la formazione degli studenti-tutor alla pari nell'Ateneo Roma Tre

The tutoring Service for students with disabilities and SLD: self-reflective processes and the training of student peer tutors in the Roma Tre University

Andreina Orlando
Università di Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione
andreina.orlando@uniroma3.it

Il presente studio esplora l'importanza della formazione degli studenti-tutor alla pari per il supporto agli studenti con disabilità e con DSA all'interno dell'Università Roma Tre. La ricerca si fonda sulle normative nazionali e internazionali (UNESCO, 1994; ONU, 2006, 2015; L.104/92, L.17/99, L.170/2010) e sulle Linee guida della CNUDD (2014), enfatizzando l'uso delle pratiche di autoriflessione per migliorare le competenze dei tutor. Il progetto indaga se una formazione mirata all'autoriflessione possa ampliare l'efficacia dell'intervento di tutoraggio e la professionalizzazione dei tutor in una prospettiva inclusiva. L'approccio metodologico è di tipo quali-quantitativo e integra questionari, interviste semi-strutturate, focus group e strumenti autoriflessivi appositamente progettati. I risultati attesi prospettano un aumento delle competenze autoriflessive e un miglioramento della qualità del tutorato. Tale ricerca offre un contributo al potenziamento delle pratiche inclusive nei contesti universitari, valorizzando il ruolo degli studenti-tutor come facilitatori di un ambiente di apprendimento inclusivo.

Parole chiave: autoriflessione; formazione universitaria; Servizio di tutorato; studenti con disabilità e DSA; studenti-tutor alla pari.

This study examines the significance of peer-tutors training supporting students with disabilities and SLD at Roma Tre University. The research is grounded in national and international regulations (UNESCO, 1994; UN, 2006, 2015; Law 104/92, Law 17/99, Law 170/2010) and CNUDD Guidelines (2014), emphasizing self-reflective practices to enhance tutors' competencies. This project investigates whether targeted reflective training can improve tutors' effectiveness and professionalization in an inclusive perspective. The methodological approach is qualitative-quantitative, integrating surveys, semi-structured interviews, focus groups, and custom-designed reflective tools. Expected outcomes indicate an increase in reflective competencies and enhanced tutoring quality. This research offers a contribution to enhancing inclusive practices within university settings, emphasizing the role of peer-tutors as facilitators of an inclusive learning environment.

Keywords: Self-reflection; university training; tutoring Service; students with disabilities and SLD; peer-tutors.

1. L'inclusione degli studenti con disabilità e DSA nell'alta formazione

Il presente contributo intende illustrare un progetto di ricerca focalizzato su un percorso formativo rivolto agli studenti-tutor alla pari del Servizio di Tutorato per studenti con disabilità e Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) dell'Università Roma Tre, con l'obiettivo di promuovere processi autoriflessivi che possano aiutare i tutor a incrementare l'efficacia del loro ruolo di supporto agli studenti tutorati. L'indagine si colloca nel contesto della promozione di un'istruzione superiore inclusiva ed equa per tutte le studentesse e tutti gli studenti, in un'ottica universalistica (CAST, 2024).

La conferenza mondiale di Salamanca (UNESCO, 1994) ha delineato un quadro d'azione incentrato

sull'inclusione, promuovendo una politica chiara e incisiva volta al diritto allo studio e ponendo le basi per la comparsa della parola "inclusione" in quasi tutti i principali documenti internazionali e nei rapporti della maggior parte degli organismi sovranazionali. Ulteriori documenti di rilevanza internazionale che delineano il diritto allo studio sono la *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* del 2006 e l'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (ONU, 2015), in particolare l'obiettivo 4 che promuove azioni rivolte alla garanzia di un'istruzione di qualità inclusiva ed equa, al fine di garantire opportunità di apprendimento continuo per tutte e tutti. Le normative nazionali, dalla legge 104 alla legge 170/2010, sono allineate a tali documenti e mirano a garantire l'accesso e la partecipazione attiva degli studenti con disabilità e con DSA al mondo scolastico e ai percorsi universitari. Inoltre, la Legge 17/1999 che integra e modifica la legge-quadro del 5 febbraio 1992, n. 104, costituisce un documento normativo di rilevanza significativa nell'ambito della formazione universitaria. Tra le disposizioni che essa introduce si evidenziano: l'istituzione del tutorato specialistico (integrazione art. 13 legge 104/92); il trattamento individualizzato per il superamento degli esami previa intesa col docente, che può prevedere sia l'ausilio di appositi Servizi di tutorato specializzato, sia l'impiego di specifici mezzi tecnici in relazione alla tipologia di disabilità; la possibilità di svolgere prove equipollenti su proposta del Servizio di tutorato specializzato (integrazione art. 16 legge 104/92); l'istituzione del docente Delegato dal Rettore con funzioni di coordinamento, monitoraggio e supporto di tutte le iniziative concernenti l'integrazione nell'ambito accademico (integrazione art. 16 legge 104/92). La figura del Delegato, presente in ogni Ateneo, è stata introdotta per garantire l'attuazione delle politiche universitarie mirate alle esigenze delle studentesse e degli studenti con disabilità, DSA e con bisogni speciali. Successivamente, è stata istituita la Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD) la quale, nel 2014, ha proposto delle Linee Guida che forniscono un quadro di riferimento omogeneo per gli Atenei italiani al fine di sviluppare servizi efficaci a favore delle studentesse e degli studenti con disabilità e con DSA, recentemente aggiornate e approvate il 25 settembre 2024. In conformità con tali direttive, le Università allo scopo di offrire Servizi di qualità si sono impegnate attivamente nella progettazione e implementazione di attività organizzative e didattiche, che tengano conto della soggettività dello studente o della studentessa non solo da un punto di vista didattico ma cercando di occuparsi dello sviluppo della persona nella sua globalità.

Tuttavia, nonostante l'attenzione normativa per la tematica dell'inclusione, Muttini e Marchisio nel 2005 hanno segnalano che gli studenti universitari con disabilità sono esposti a un rischio elevato di emarginazione sia dal punto di vista del curriculum di studio che da quello dell'inclusione sociale nell'ambiente formativo. Inoltre, Paribuono (2013) sostiene che le persone appartenenti alle categorie più deboli possono affrontare ostacoli di duplice natura negli Atenei, sia di carattere personale (gravità del deficit, problematiche psicologiche, dinamiche iperprotettive del contesto familiare, ecc.) che di tipo contestuale (scarsa fruibilità delle strutture, inadeguata preparazione dei docenti riguardo ai processi inclusivi, ecc.). Tali difficoltà possono tradursi in impedimenti nel proseguimento degli studi e, successivamente, nell'inserimento professionale. In risposta a queste criticità, è rilevante sottolineare quanto emerso dall'indagine internazionale condotta nel 2021 da Moriña e Biagiotti, la quale è stata presa in considerazione anche nel rapporto sull'inclusione dell'ANVUR (2022): secondo tale ricerca tra i fattori prioritari che influenzano il successo formativo degli studenti con disabilità e DSA nell'Alta Formazione, vi è la presenza di studenti-tutor alla pari all'interno dei Servizi dedicati. Tale ruolo occupa un posto strategico non solo in termini di miglioramenti nell'apprendimento, ma anche rispetto alla promozione della partecipazione sociale all'interno dell'ambito universitario. Di conseguenza, al fine di promuovere una cultura inclusiva e fornire strumenti pratici per renderla effettiva, gli interventi formativi rivolti agli studenti-tutor assumono una rilevanza primaria. L'Università degli Studi Roma Tre rappresenta un contesto particolarmente rilevante per attivare uno studio riguardante la formazione degli studenti-tutor alla pari, grazie al suo forte impegno nell'inclusione e nella formazione dei tutor alla pari. In linea con le Linee Guida della Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD, 2014) e con le normative nazionali e internazionali (Legge 104/1992, Legge 170/2010, Convenzione

ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006), l'Ateneo si è dedicato a promuovere un ambiente di apprendimento accessibile a tutte le studentesse e tutti gli studenti. In particolare, Il Sistema Inclusione, che organizza e gestisce il Servizio di tutorato, coinvolge diverse figure chiave, tra cui la Delegata del Rettore per la disabilità e l'inclusione, l'Ufficio Studenti con disabilità e DSA di Ateneo, i coordinatori del Servizio Tutorato per studenti con DSA e i referenti dei vari Dipartimenti. Centrale in questo Sistema è il ruolo degli studenti-tutor alla pari, che svolgono una funzione essenziale di mediazione inclusiva e contribuiscono al successo formativo degli studenti con disabilità e DSA dopo aver fruito di una formazione specifica rivolta all'acquisizione di metodologie, strumenti e tecniche che possano contribuire a renderli capaci di far fronte alle esigenze dei loro colleghi tutorati. Tra queste, si evidenziano abilità relazionali, empatiche e di problem-solving, ritenute fondamentali per riconoscere e ridurre le barriere che possono ostacolare il percorso formativo e l'integrazione degli studenti con disabilità e DSA.

In questo quadro, migliorare le competenze e l'approccio degli studenti-tutor si traduce in un potenziamento del contesto universitario inclusivo, contribuendo a rendere effettivo il diritto allo studio per tutti. Promuovere una formazione approfondita e mirata per i tutor significa non solo offrire un supporto accademico più qualificato, ma anche sostenere lo sviluppo di una cultura inclusiva che consideri la persona nella sua globalità, in linea con i principi di equità e accessibilità dell'istruzione superiore. La formazione che tale progetto di ricerca propone è strutturata per stimolare nei tutor una maggiore consapevolezza dei bisogni individuali e promuovere pratiche autoriflessive, consentendo loro di adattare in maniera flessibile il proprio intervento alle esigenze di ogni studentessa e di ogni studente.

1.1 Il Tutorato nell'Alta Formazione

Negli ultimi quarant'anni, la funzione tutoriale ha conosciuto una significativa espansione nella formazione universitaria (Pedicchio & Fontana, 2000; Gemma, 2010; Zago et al., 2014; Arco-Tirado, 2020; Guaraldi, 2025). A partire dagli anni '80, si è registrato, infatti, un crescente interesse verso iniziative di tutorato mirate a potenziare la formazione degli studenti universitari attraverso strategie di supporto personalizzate e percorsi di orientamento formativo e professionale. L'obiettivo è stato, ed è tuttora, quello di valorizzare le capacità e accrescere il potenziale intellettuale di ogni studentessa e ogni studente (Antelo, 2011).

Con l'emanazione della legge 341 del 1990, ogni Università italiana ha dovuto istituire un Servizio di tutorato, definito come un insieme di azioni volte a orientare e assistere gli studenti, rendendoli partecipi del processo formativo e rimuovendo gli ostacoli a una frequenza proficua dei corsi universitari. Un Tutorato, dunque, come azione di supporto allo sviluppo globale della persona, che può essere individuale o di gruppo, al fine di migliorare aspetti relazionali e comunicativi, e facilitare l'assunzione di responsabilità e la partecipazione attiva di tutte le studentesse e di tutti gli studenti all'interno del processo formativo (De Angelis, Botes & Orlando, 2024).

In riferimento ai Servizi di tutorato specializzato per studenti con disabilità e DSA è la legge 17/99 ad aver introdotto la figura del tutor dedicato. Ruolo che, secondo le linee guida della CNUDD (2014; 2024), è importante che venga assunto da studenti-tutor alla pari, che, dopo un adeguato percorso formativo, possono, tra le altre cose, favorire l'apprendimento delle/dei loro colleghe e colleghi attraverso la strategia didattica del peer tutoring (Scandella, 1995; Dalle Carbonare et al., 2004; Álvarez Pérez, 2006; Ricchiardi & Torre, 2014; Moeyaert et al., 2021; Di Vita, 2021; De Angelis et al., 2024; De Angelis et al., in press). I vantaggi di questa strategia includono una comunicazione sia orizzontale (tra pari) sia verticale (con tutto l'apparato universitario) facilitata dalla vicinanza anagrafica e da una comprensione empatica delle difficoltà che possono emergere nel percorso di formazione accademico, promuovendo la partecipazione attiva alla vita universitaria delle studentesse e degli studenti con disabilità e DSA (De Angelis et al., 2024; Orlando, 2024). Il tutoraggio alla pari, dunque, si configura come una pratica educativa di mediazione e supporto alle attività formative istituzionali, facilitando l'apprendi-

mento e il percorso educativo verso l'autonomia formativa e professionale che va a vantaggio non solo del tutee ma anche del tutor che ne beneficia in termini di competenze cognitive, metacognitive, emozionali e sociali (Hattie, 2009, 2012; Bowman-Perrot et al., 2013; De Angelis et al., 2024; De Angelis et al., in press).

In linea con quanto esposto fin ora, e prendendo a riferimento alcuni studi internazionali (Cargiulo & Blaskowitz, 2022; Vindigni et al., 2022) che mettono in evidenza l'importanza di potenziare la qualità didattica e professionale dei tutor alla pari, sottolineando come un adeguato sviluppo delle loro competenze sia fondamentale per favorire il successo accademico, l'inclusione sociale e la partecipazione attiva degli studenti, il progetto di ricerca qui presentato mira a potenziare la formazione degli studenti-tutor alla pari, affinché possano sviluppare competenze pedagogiche e didattiche inclusive in grado di migliorare l'efficacia del loro intervento nel supporto agli studenti con disabilità e DSA. Nello svolgere l'attività di tutor alla pari tali figure agiscono da mediatori educativi inclusivi, facilitando la partecipazione attiva degli studenti con disabilità e DSA e contribuendo a ridurre il rischio di isolamento accademico e sociale.

Per tale ragione, la formazione specifica offerta ai tutor mira, in questo contesto, a sviluppare competenze riflessive che possano incidere anche sulle competenze relazionali, fondamentali per svolgere il loro ruolo in modo efficace e consapevole, promuovendo così un contesto universitario inclusivo che favorisca il successo formativo e l'autonomia professionale degli studenti (De Angelis et al., 2024).

1.2 Il ruolo della riflessione nella formazione professionale

L'Università, in quanto istituzione deputata alla formazione di professionisti di alto livello, è chiamata a preparare le studentesse e gli studenti ad affrontare l'indeterminatezza delle situazioni con cui i futuri professionisti interagiranno quotidianamente nei diversi ambiti lavorativi. Non a caso la letteratura scientifica riconosce l'importanza della pratica riflessiva nell'istruzione superiore e nei contesti professionali, sottolineando come essa faciliti il collegamento tra la formazione universitaria e la vita lavorativa. Osterman (1998) e Moon (2004), inoltre, sottolineano come l'autoriflessione possa migliorare l'integrazione delle conoscenze e favorire un apprendimento più profondo e duraturo, mentre Ross (2011) mette in luce il potenziale di tali pratiche nel rafforzare il senso di responsabilità professionale.

La pratica riflessiva, infatti, risulta importante per l'integrazione delle conoscenze teoriche con le esperienze pratiche, e per il consolidamento di un apprendimento profondo legato all'esperienza autoriflessiva (Osterman, 1998; Loughran, 2002; Moon, 2004; Hobbs, 2007; Beatson & Larkin, 2010; Ross, 2011; Trede & Smith, 2012; Boud et al., 2013; Kori et al., 2014). I problemi del mondo reale raramente si presentano come strutture ben definite; piuttosto, appaiono come situazioni caotiche e indeterminate nelle quali i professionisti devono costruire le soluzioni utilizzando il "pensiero intelligente" (Dewey, 1910), ossia il pensiero riflessivo. La riflessione aumenta, infatti, la consapevolezza dei professionisti riguardo alle loro azioni, ai criteri adottati per formulare giudizi, alle procedure attuate e ai risultati raggiunti permettendo di valutare l'efficacia dell'azione professionale messa in atto all'interno del contesto lavorativo. Il processo riflessivo guida l'azione verso la risoluzione dei problemi e permette di verificare e correggere le scelte non congruenti, gli errori commessi e gli interventi mancati.

Schön (1987) distingue principalmente due tipologie di riflessione che si sviluppano in due momenti distinti rispetto all'azione, ossia discrimina tra "riflessione nell'azione" (*reflection-in-action*) e "riflessione sull'azione" (*reflection-on-action*). La prima si verifica quando il professionista affronta un caso specifico e monitora gli effetti del suo intervento, mentre la seconda avviene a posteriori, analizzando l'intervento e valutando eventuali cambiamenti necessari. Entrambe le forme di riflessione sono fondamentali per il processo di apprendimento e miglioramento professionale. A queste due tipologie di riflessione van Manen (1993) aggiunge anche la "riflessione anticipatoria" (*anticipatory reflection*), che riguarda la proiezione e l'anticipazione di azioni future. Questo tipo di riflessione analizza ipotesi di azione in situazioni professionali problematiche, vagliando approcci di gestione e soluzione della realtà critica.

La pratica riflessiva è, in sintesi, un processo euristico che, guidato dal pensiero riflessivo, consente ai professionisti di sviluppare nuove conoscenze e modalità operative, adattandosi alle situazioni uniche che incontrano nella loro pratica professionale.

Sulla base di tali premesse teoriche il progetto di ricerca attribuisce particolare rilevanza alla pratica riflessiva come strumento fondamentale nella formazione professionale e nello sviluppo delle competenze trasversali degli studenti-tutor alla pari dell'Ateneo Roma Tre. La riflessione critica e autoriflessiva potrebbe rappresentare, infatti, una competenza chiave per la formazione accademica, soprattutto quando applicata al contesto del tutorato universitario per studenti con disabilità e DSA. Formare gli studenti-tutor a esercitare la riflessione non solo potrebbe aiutarli a migliorare le loro pratiche di supporto, ma potrebbe renderli più consapevoli delle dinamiche relazionali e delle scelte pedagogiche e didattiche, permettendo loro di adattare i propri interventi alle esigenze specifiche dei colleghi che supportano.

L'introduzione della riflessione nell'azione e, in particolare, sulla propria azione, secondo il modello prospettato da Schön, potrebbe offrire agli studenti-tutor strumenti per monitorare in tempo reale l'efficacia dei propri interventi e, successivamente, per analizzare criticamente le azioni svolte, individuando eventuali margini di miglioramento. La "riflessione anticipatoria" descritta da van Manen, inoltre, potrebbe consentire loro di prefigurare strategie di intervento future, immaginando soluzioni a situazioni complesse che potrebbero verificarsi.

Questo approccio riflessivo si allinea con l'obiettivo di potenziare le capacità di problem-solving e l'adattabilità degli studenti-tutor, competenze fondamentali per rispondere efficacemente alle esigenze dinamiche e complesse di un contesto universitario che voglia fattivamente dirsi inclusivo. Pertanto, il progetto intende sviluppare un percorso formativo che promuova la riflessione come pratica costante, guidata da un pensiero critico e consapevole, per facilitare la costruzione di nuove conoscenze e competenze operative, orientate a una professionalità inclusiva e responsabile e, si auspica, uno strumento spendibile anche nei diversi ambiti professionali di formazione dei tutor, i quali non sempre afferiscono al Dipartimento di Scienze della Formazione.

2. Obiettivi, interrogativi e ipotesi di ricerca

La presente ricerca, partendo dall'analisi della letteratura nazionale e internazionale e dalle premesse teoriche individuate, si pone l'obiettivo di indagare come una formazione mirata, basata su pratiche autoriflessive, possa incidere innanzitutto sulle competenze autodichiarate e autopercepite dagli studenti-tutor alla pari nell'affrontare situazioni complesse, tipiche del loro ruolo di supporto agli studenti con disabilità, DSA o BES ed anche sulla formazione delle loro competenze professionali future. Lo studio si propone due obiettivi principali: in primo luogo, osservare e valutare l'impatto di un percorso formativo, concepito per stimolare i processi autoriflessivi, sulla percezione che gli studenti-tutor dei vari Dipartimenti di Roma Tre hanno del proprio ruolo e sulla loro autovalutazione in termini di autoefficacia nell'attività di tutorato e nella gestione di situazioni critiche; in secondo luogo, indagare i miglioramenti percepiti dai tutor sia nell'ambito delle attività di tutorato, sia nello sviluppo di competenze trasversali rilevanti per le loro future carriere professionali.

Si ipotizza che l'adozione costante di pratiche autoriflessive possa non solo potenziare le competenze operative dei tutor all'interno del Servizio di tutorato, ma anche favorire una maggiore consapevolezza critica e riflessiva, con effetti positivi sulla percezione della propria autoefficacia in prospettiva professionale. Tuttavia, tali effetti richiederebbero una valutazione attraverso uno studio di tipo longitudinale. L'ipotesi alla base del progetto è che una formazione fondata su teorie e pratiche autoriflessive possa significativamente incrementare le capacità autodichiarate e autopercepite dai tutor alla pari, permettendo loro di affrontare con maggiore efficacia e consapevolezza situazioni complesse, sia nell'ambito del loro ruolo accademico che in quello lavorativo nelle proprie professioni future.

La ricerca viene, dunque, mossa da due interrogativi, ossia, come una formazione specifica possa

migliorare le capacità autoriflessive e risolutive dei tutor, e come tali capacità possano influire positivamente sulla loro attività di supporto agli studenti con disabilità e DSA e sul proprio sviluppo professionale nei diversi ambiti di appartenenza.

3. Scelte metodologiche e procedurali

La ricerca si sta sviluppando attraverso la metodologia della ricerca-formazione (Mezirow, 2003; Rossi, 2011) secondo un approccio mixed methods (Trinchero & Robasto, 2019; Cottini, 2020).

La fase di sperimentazione ha previsto un corso di formazione della durata di 5 incontri da 5 ore ciascuno rivolto ai 60 studenti-tutor alla pari, nello specifico 43 studentesse e 17 studenti, con un'età compresa tra i 22 e i 45 anni, afferenti ai tredici Dipartimenti dell'Ateneo Roma Tre vincitori di una borsa di collaborazione erogata dall'Ateno Roma Tre che ha un monte ore che oscilla tra le 50 e le 400 ore per anno accademico a seconda delle esigenze specifiche di ogni Dipartimento in relazione all'utenza di studentesse e studenti con disabilità o con DSA che fanno richiesta del Servizio di tutorato.

La formazione dei tutor, condotta dalla scrivente[1], è stata organizzata in sessioni settimanali, suddivise in momenti teorici e pratici, con l'obiettivo di rafforzare le competenze autoriflessive e la capacità di gestire in modo autonomo situazioni complesse attraverso tali competenze apprese. Durante le sessioni teoriche sono stati forniti contenuti relativi all'autoriflessione, alla gestione delle situazioni critiche e alle tecniche di comunicazione efficace con studenti disabili e DSA.

In seguito a ogni sessione, i tutor sono stati invitati a compilare i loro strumenti di autoriflessione e, successivamente, a partecipare a quattro focus group condotti con 8/10 partecipanti per volta allo scopo di valutare l'impatto della formazione. Gli incontri sono stati moderati dalla scrivente che ha guidato la conversazione attraverso domande aperte focalizzate sulle esperienze di tutorato, le difficoltà incontrate, le strategie adottate e l'utilizzo della pratica autoriflessiva. Le sessioni sono state registrate e trascritte per un'analisi tematica successiva, volta a individuare pattern ricorrenti nelle risposte dei partecipanti. In ogni fase, è stata posta particolare attenzione all'osservazione del livello di partecipazione, dell'interesse e del coinvolgimento attivo dei tutor.

Le attività del corso di formazione sono state monitorate e valutate attraverso strumenti quantitativi e qualitativi, tra cui questionari, interviste, focus group e strumenti autoriflessivi progettati appositamente per questo progetto. Questi strumenti hanno consentito una valutazione dettagliata e multidimensionale degli effetti della formazione autoriflessiva sullo sviluppo delle competenze degli studenti-tutor alla pari, evidenziando sia i punti di forza sia le aree di miglioramento del percorso formativo. Nello specifico, si è voluto valutare l'aumento della capacità autoriflessiva dei tutor (misurata attraverso indicatori di consapevolezza critica e analisi delle esperienze di tutorato), la loro percezione dell'efficacia del percorso formativo in termini di utilità e applicabilità pratica, e il miglioramento dell'intervento di tutorato, monitorato tramite indicatori relativi alla capacità di gestire situazioni complesse e di rispondere in modo inclusivo ai bisogni degli studenti con disabilità e DSA.

La scelta metodologica riflette l'obiettivo di comprendere a fondo l'esperienza dei tutor e l'impatto della formazione autoriflessiva sullo sviluppo di competenze specifiche (come l'empatia, la capacità di problem-solving, e la gestione relazionale) necessarie per svolgere efficacemente il loro ruolo, oltre che sull'autopercezione della propria efficacia e preparazione a ricoprire tale incarico.

Per raccogliere i dati sono stati utilizzati, nello specifico:

1 Si precisa che la formazione è stata supervisionata dalla docente tutor di dottorato, la Prof.ssa Barbara De Angelis, Delegata del Rettore alla disabilità, ai disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e al supporto all'inclusione.

- Questionari semi-strutturati: i questionari sono stati somministrati in due fasi, prima e dopo il percorso formativo, per valutare i cambiamenti percepiti nelle competenze autoriflessive dei tutor (Trinchero, 2002). I questionari iniziali includevano sezioni dedicate alla conoscenza preliminare della pratica autoriflessiva e alla gestione delle situazioni critiche. Il questionario post-formazione si concentrava sull'efficacia percepita delle competenze apprese.
- Interviste semi-strutturate: sono state condotte interviste approfondite seguendo il modello di Zammuner (1998) per esplorare le percezioni individuali dei tutor riguardo alla formazione ricevuta, alla gestione delle situazioni problematiche e all'uso delle tecniche di autoriflessione apprese.
- Focus group: per facilitare il confronto tra pari e la riflessione collettiva, sono stati organizzati focus group periodici (Zammuner, 1998). Questi incontri hanno permesso di esplorare le dinamiche di gruppo, fornendo ai tutor l'opportunità di condividere esperienze, strategie di problem-solving e feedback sul percorso formativo.
- Osservazione semi-strutturata: durante le attività di formazione e nelle sessioni di tutorato, è stata condotta un'osservazione semi-strutturata basata sul modello di Dovigo (2003). Questa metodologia ha consentito di raccogliere dati sul comportamento e sull'interazione dei tutor con gli studenti disabili e con DSA, focalizzandosi sulle reazioni emotive, sulle strategie messe in atto e sull'efficacia delle pratiche autoriflessive all'interno delle sessioni di formazione dove gli studenti hanno avuto modo di sperimentare delle simulazioni di tutorato grazie a delle esperienze raccolte dai tutor senior degli anni precedenti.

Per promuovere lo sviluppo della capacità autoriflessiva all'interno del percorso formativo, inoltre, sono stati elaborati due strumenti, uno ad uso individuale e uno ad uso collettivo, progettati ad hoc per stimolare una riflessione sistematica sulle esperienze di tutorato svolte:

- Strumento individuale: i tutor hanno compilato cinque schede di autoriflessione, distribuite lungo l'intero percorso formativo, con una cadenza bimestrale. In ciascuna scheda, i tutor descrivevano dettagliatamente le esperienze di tutorato, le situazioni critiche incontrate, le strategie adottate per gestirle e il livello di soddisfazione percepito riguardo alla risposta messa in atto. Le schede erano suddivise in quattro sezioni principali: (1) valutazione dell'efficacia della formazione teorica ricevuta; (2) descrizione delle strategie di reperimento delle informazioni, in particolare relative alle risorse didattiche e alle modalità di supporto per studenti con disabilità e DSA; (3) preparazione emotiva per affrontare le situazioni complesse, basata sia sulla formazione ricevuta durante il corso sia su competenze sviluppate precedentemente; (4) riflessione generale sugli aspetti migliorabili e sugli apprendimenti personali emersi. Questo strumento ha permesso di raccogliere dati significativi non solo sulla riflessione individuale e sulle difficoltà affrontate dai tutor, ma anche sull'evoluzione delle loro competenze nel rispondere a situazioni critiche.
- Strumento collettivo: per favorire l'autoriflessione di gruppo, è stato sviluppato uno strumento basato sulle dimensioni emerse dalle schede individuali. Questo strumento è stato utilizzato nei focus group, facilitando una discussione strutturata che permetteva ai tutor di condividere e confrontare le proprie esperienze, identificando pattern comuni e differenze nelle modalità di gestione delle situazioni critiche. Grazie a questo approccio, i tutor hanno potuto riflettere in modo collaborativo, rinforzando competenze di problem-solving e di supporto tra pari.

Nella tabella che segue, per una maggiore chiarezza, viene fornita una sintesi del cronoprogramma della ricerca, evidenziando le fasi temporali relative alla formazione e alla somministrazione degli strumenti utilizzati (Tab. 1).

Fase	Periodo	Attività
Somministrazione Pre-Test	Marzo - Aprile	Questionari ex-ante, interviste individuali
Formazione autoriflessiva	Marzo - Aprile	4 incontri di formazione per gli studenti tutor (4 ore ciascuno)
Somministrazione Post-Test	Aprile - Ottobre	Questionari ex-post, interviste finali
Sperimentazione	Giugno - Ottobre	Attività di tutorato, raccolta dati attraverso schede di autoriflessione, interviste semi-strutturate, focus group,

Tabella 1: Cronoprogramma della ricerca

La valutazione della percezione dei tutor riguardo all'efficacia del corso di formazione si è concentrata su due aspetti principali. In primo luogo, sulla capacità di risposta alle situazioni difficili: è stata valutata la capacità dei tutor di affrontare situazioni complesse o critiche, sia dal punto di vista emotivo (gestione delle proprie emozioni e di quelle degli studenti), sia relazionale (capacità di instaurare un rapporto di fiducia e supporto con gli studenti); inoltre, è stata presa in considerazione la capacità autopercepita dei tutor di facilitare e sostenere il percorso di studio degli studenti con disabilità e DSA attraverso strategie di supporto all'apprendimento mirate. In secondo luogo, sulla percezione dell'utilità e applicabilità pratica della formazione ricevuta: i tutor hanno valutato l'efficacia della formazione nel fornire strumenti e competenze applicabili nelle loro attività di tutorato quotidiane. Questa valutazione ha incluso la capacità di utilizzare tecniche di autoriflessione per migliorare le proprie pratiche, oltre a strumenti di problem-solving specifici per le esigenze degli studenti con fragilità.

4. Stato dell'arte della ricerca

I dati quantitativi raccolti con i questionari sono stati analizzati tramite test statistici descrittivi per valutare i cambiamenti nelle competenze autopercepite e nelle pratiche autoriflessive dei tutor. L'analisi tematica è stata applicata ai dati qualitativi provenienti dalle interviste, dai focus group e dagli strumenti di autoriflessione, per identificare temi emergenti relativi all'impatto della formazione, alle difficoltà incontrate dai tutor e alle strategie utilizzate per superarle.

Questa combinazione di analisi quantitative e qualitative ha permesso di ottenere una visione olistica dei risultati, evidenziando sia i miglioramenti nelle competenze autoriflessive dei tutor sia i punti di forza e di debolezza della proposta formativa.

Lo stato dell'arte dei dati raccolti sino a ora è il seguente:

- *Conoscenza e consapevolezza dell'autoriflessione (questionario ex-ante)*

I dati raccolti tramite il questionario ex-ante indicano un livello di conoscenza diversificato riguardo alle pratiche autoriflessive tra gli studenti-tutor. La maggior parte dei partecipanti ha mostrato una conoscenza teorica di base sull'autoriflessione, con una percentuale inferiore di tutor che hanno dichiarato un'applicazione pratica consistente nella loro attività di tutorato. Questi risultati preliminari evidenziano una disparità tra conoscenza e pratica, suggerendo una necessità di approfondimento durante il percorso formativo (Tabella 2).

Livello di conoscenza sull'autoriflessione	Frequenza (%)	Descrizione
Basso	35%	Comprensione teorica limitata; nessuna applicazione pratica.
Medio	40%	Conoscenza teorica di base; applicazione irregolare.
Alto	25%	Comprensione completa; utilizzo coerente nelle pratiche di tutorato.

Tabella 2: Conoscenza e consapevolezza dell'autoriflessione

- *Identificazione di situazioni critiche e risoluzione di problemi (questionario ex-ante e interviste)*

Le risposte ottenute sia dal questionario ex-ante sia dalle interviste iniziali hanno evidenziato che i tutor si trovano spesso ad affrontare situazioni critiche, come la gestione di casi di emergente disagio emotivo o di difficoltà di apprendimento legate alla disabilità. Solo una minoranza ha dichiarato di sentirsi adeguatamente preparata a risolvere autonomamente tali situazioni, mentre la maggioranza ha espresso il bisogno di un supporto formativo per migliorare la propria capacità di affrontare complessità nelle interazioni con gli studenti (Grafico 1).

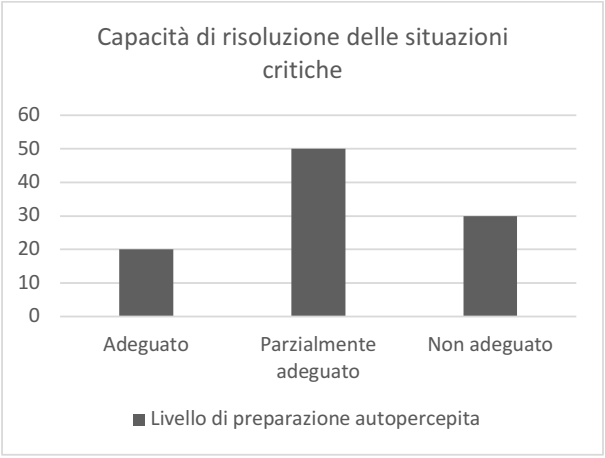


Grafico 1: Capacità autopercepita di risoluzione delle situazioni critiche

- *Evoluzione della capacità autoriflessiva (osservazioni e strumenti di autoriflessione)*

Dai primi dati raccolti attraverso l'osservazione diretta e l'utilizzo dello strumento di autoriflessione individuale è emerso un aumento della capacità dei tutor di identificare e analizzare in modo critico le proprie esperienze di tutorato. L'osservazione ha rilevato una progressiva consapevolezza da parte dei tutor rispetto al proprio ruolo e alla responsabilità nell'affrontare situazioni critiche. Inoltre, è stata riscontrata una percezione di miglioramento nella gestione dello stress e nella capacità di adattamento a contesti e situazioni mutevoli, competenze che risultano particolarmente rilevanti in ambiti professionali complessi. Questo miglioramento è documentato nelle schede di autoriflessione, dove è evidente una maggiore capacità di analizzare le situazioni in modo strutturato (Tabella 3).

Aspetti della capacità autoriflessiva	Valutazione iniziale	Valutazione finale	Incremento (%)
Identificazione delle situazioni critiche	Bassa	Alta	+30%
Analisi delle esperienze	Media	Alta	+20%
Consapevolezza del ruolo e delle proprie responsabilità	Media	Alta	+25%

Tabella 3: Evoluzione della capacità autoriflessiva autopercepita

- *Coinvolgimento e partecipazione nei focus group*

L'analisi dei focus group ha mostrato un alto livello di partecipazione e interesse da parte dei tutor, con una crescente condivisione di esperienze e strategie di gestione delle criticità. Durante gli incontri, i tutor hanno manifestato un atteggiamento collaborativo, suggerendo un incremento del senso di comunità tra pari. I dati dei focus group evidenziano inoltre l'utilità della condivisione collettiva per il consolidamento delle competenze autoriflessive (Grafico 2). I tutor hanno evidenziato, inoltre, una maggiore abilità nel lavorare in team, nella gestione del tempo e nella risoluzione dei conflitti interpersonali.

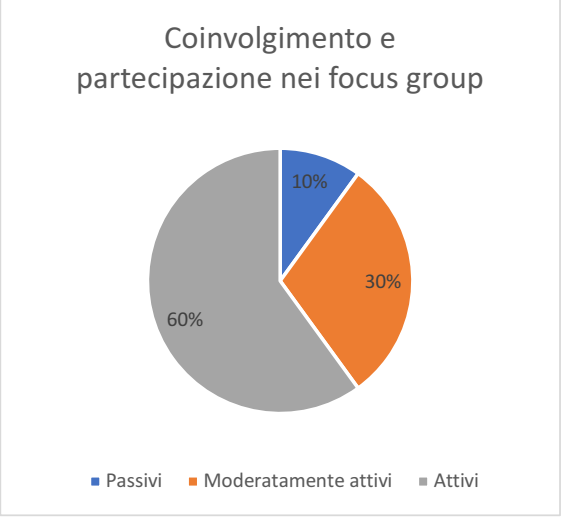


Grafico 2: Coinvolgimento e partecipazione attiva nei focus group

- *Grado di soddisfazione e percezione dell'efficacia formativa*

I risultati preliminari del questionario di gradimento mostrano un feedback positivo sulla formazione ricevuta, con i tutor che hanno valutato positivamente sia la rilevanza teorica sia l'applicazione pratica degli strumenti di autoriflessione. I dati evidenziano inoltre che la maggior parte dei tutor ha percepito un miglioramento nelle proprie capacità di gestione delle situazioni complesse, sebbene alcuni abbiano segnalato la necessità di un ulteriore approfondimento su specifiche tematiche, come la gestione dell'ansia e delle emozioni degli studenti (Tabella 4).

Area di formazione	Valutazione positiva (%)	Valutazione neutrale (%)	Valutazione negativa (%)
Costrutto teorico	85%	10%	5%
Applicazione pratica	80%	15%	5%
Gestione delle emozioni e ansia	70%	20%	10%

Tabella 4: Grado di soddisfazione e percezione dell'efficacia formativa autopercepita

Sono stati presentati i dati quantitativi raccolti tramite i questionari, i quali hanno permesso di valutare i cambiamenti nelle competenze autopercepite e nelle pratiche autoriflessive dei tutor. Per quanto riguarda i dati qualitativi ottenuti da interviste, focus group e strumenti autoriflessivi, è prevista un'analisi tematica per identificare temi emergenti relativi all'impatto della formazione, alle difficoltà incontrate dai tutor e alle strategie utilizzate per superarle. Tuttavia, tale analisi è ancora in corso e sarà completata nella fase successiva della ricerca, con l'obiettivo di ottenere una visione più approfondita e integrata dei risultati.

I dati raccolti fino a questo punto indicano un progresso nella consapevolezza e nell'applicazione dell'autoriflessione tra i tutor, con evidenze di un impatto positivo derivante dal percorso formativo e dalla collaborazione tra pari. Questi risultati rappresentano una base significativa per analizzare ulteriormente l'efficacia delle strategie di formazione nella fase successiva della ricerca.

Va infine precisato che benché nella sezione introduttiva del presente contributo il progetto sia stato presentato come un'indagine sulla formazione degli studenti-tutor alla pari per potenziare le competenze riflessive e inclusive, con l'obiettivo di migliorare l'efficacia del supporto agli studenti con disabilità e DSA, durante la fase di formazione, è emersa la necessità di includere anche la gestione emotiva come indicatore rilevante, in quanto i tutor si trovano frequentemente a dover affrontare situazioni che richiedono non solo competenze tecniche ma anche un'adeguata preparazione emotiva. Di conseguenza, la formazione ha incluso moduli specifici dedicati allo sviluppo della consapevolezza e alla gestione delle emozioni, per migliorare l'interazione con gli studenti e rispondere in modo efficace alle situazioni difficili. Parallelamente, è stato mantenuto un focus sulla formazione professionale come parte integrante del percorso: il progetto mira a trasferire competenze trasversali che i tutor potranno applicare non solo nel contesto del tutorato, ma anche nelle loro future carriere. Tale formazione include abilità relazionali, problem-solving e la capacità di riflettere criticamente sulle proprie pratiche, competenze che saranno misurate e analizzate nella fase finale dell'indagine per valutare l'efficacia complessiva del percorso formativo. Tuttavia, tale dato emerge principalmente dalle interviste e dai focus group, nei quali i tutor hanno espresso il loro consenso rispetto all'efficacia della formazione ricevuta.

Per quanto riguarda lo sviluppo di competenze applicabili in ambito professionale futuro, i partecipanti hanno riportato una percezione positiva dell'utilità delle soft skills promosse durante il corso, come la capacità di riflettere criticamente sulle proprie azioni e di sviluppare una comunicazione più efficace e mirata. Non essendo ancora inseriti nel mondo lavorativo, i tutor non hanno potuto fornire dati aggiuntivi riguardo all'applicazione delle competenze acquisite in contesti professionali reali. Pertanto, l'impatto della formazione sulle competenze professionali future potrà essere verificato solo attraverso ulteriori studi longitudinali che valutino l'efficacia di tali competenze in ambito lavorativo.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Uno dei principali punti di forza di questa ricerca è rappresentato dall'adozione di un approccio integrato quantitativo e qualitativo. Questo ha permesso e permetterà, a fine revisione dei dati raccolti di ottenere una visione ampia delle capacità autoriflessive sviluppate dei tutor.

Uno dei principali limiti dell'indagine riguarda il campione, costituito da 60 tutor selezionati nei dipartimenti di un singolo Ateneo (Università Roma Tre). I tutor sono stati scelti tramite un campionamento di convenienza, basato sulla loro disponibilità a partecipare al percorso formativo e sul ruolo specifico di supporto agli studenti con disabilità e DSA. Questo tipo di campionamento, non randomizzato, limita la generalizzabilità dei risultati ad altri contesti universitari con dinamiche differenti, rendendo i risultati principalmente applicabili alla realtà di Roma Tre. Inoltre, la durata relativamente breve della ricerca potrebbe non essere sufficiente per valutare gli effetti a lungo termine della formazione sulla pratica autoriflessiva dei tutor, poiché la rilevazione si è concentrata principalmente sul periodo immediatamente successivo all'intervento. In prospettiva futura, sarebbe utile somministrare nuovamente la formazione al campione di tutor alla pari per l'anno accademico 2024-25, integrando uno strumento quantitativo standardizzato (strumento codificato, nome da specificare) per valutare il livello di autoriflessione dei partecipanti pre-intervento.

I risultati ottenuti fino ad ora sembrano coerenti con studi precedenti, come quelli di Moriña e Biagiotti (2021), che evidenziano tra i fattori di successo per studenti con disabilità il supporto formativo e la capacità riflessiva dei tutor. Tuttavia, il nostro studio si differenzia nel livello di applicazione pratica delle competenze, in linea con il modello riflessivo di Schön (1987), ma meno evidente in contesti meno strutturati, dove la riflessione pratica e la consapevolezza emotiva dei tutor emergono con minore intensità.

La ricerca non ha direttamente valutato il successo accademico degli studenti con disabilità, ad esempio tramite i risultati in termini di voti o progressi accademici, aspetto che potrebbe essere incluso in studi futuri per approfondire l'efficacia complessiva del supporto fornito. Tali elementi suggeriscono che un sostegno formativo continuativo e una supervisione costante dei tutor potrebbero migliorare ulteriormente l'efficacia del Servizio di tutorato accademico.

Questo studio potrebbe avere implicazioni significative per i contesti educativi universitari, suggerendo che l'implementazione di percorsi formativi per tutor, con enfasi sull'autoriflessione, possa non solo migliorare il supporto agli studenti con disabilità, ma anche rafforzare la capacità dei tutor di affrontare sfide complesse e gestire criticità emotive. L'utilizzo di strumenti di autoriflessione, individuali e collettivi, può facilitare una cultura di apprendimento e supporto reciproco, favorendo la creazione di comunità di pratica. Le comunità di pratica offrono ai tutor uno spazio strutturato per condividere esperienze, riflettere sulle sfide comuni e sviluppare strategie collaborative, promuovendo così una crescita professionale continua.

Considerando i risultati preliminari, ricerche future potrebbero concentrarsi sull'estensione di questo approccio ad altri contesti universitari, coinvolgendo tutor di diverse università per esplorare l'applicabilità delle pratiche autoriflessive su scala più ampia. Prolungare la durata del periodo di osservazione potrebbe, inoltre, fornire dati più completi sugli effetti a lungo termine della formazione, specialmente sulla capacità di gestione emotiva. Ulteriori studi potrebbero anche approfondire il ruolo della supervisione continua e della formazione periodica come supporto alle competenze riflessive, esplorandone l'efficacia in diversi contesti educativi e formativi. I risultati della ricerca potrebbero, inoltre, essere rilevanti anche in altri contesti educativi, suggerendo l'utilità di percorsi formativi riflessivi per il personale scolastico e formativo, inclusi docenti, educatori e assistenti.

Riferimenti bibliografici

Antelo, B. G. (2011). *Tutoring development: teachers perceptions of university of santiago de compostela*. IATED.

Álvarez Pérez, P.R. (2006). La tutoria y la orientaciòn universitaria en la nueva coyuntura de la ensenanza superior: el programa "Velero". *Revista Contextos Educativos*, 8, 281-293. https://doi.org/10.18172/con.569

ANVUR (2022). *Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare.*

Arco-Tirado, J., Fernández-Martín, F., & Hervás-Torres, M. (2020). Evidence-based peer-tutoring program to improve students' performance at the university. *Studies in Higher Education*, 45, 2190 - 2202. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1597038

Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Franco Angeli.

Beatson, A. & Larkin, I. K. (2010). *Developing reflective practitioners online: the business of blogs in work integrated learning*. Hong Kong: International Conference on Work Related Learning: University-Industry Collaboration for Real Life Education' 2010 World Association of Collaborative Education (WACE) Conference.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (2013). *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge.

Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School psychology review*, *42*(1), 39-55. https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087490

Cargiulo, M., & Blaskowitz, M. (2022). Training Peer Mentors to Support Students With Intellectual Disability in Higher Education. *The American Journal of Occupational Therapy*. https://doi.org/10.5014/ajot.2022.76s1-po64.

CAST (2024). Universal Design for Learning. *Guidelines version 3.0*

Cottini, L. (2020). La ricerca empirica in pedagogia e didattica speciale. In R. Caldin (Eds.). *Pedagogia speciale e didattica speciale*. Erickson.

CNUDD (2014). Linee guida. https://www.aiditalia.org/storage/files/la-normativa/LINEE_GUIDA_CNUDD.pdf

CNUDD (2024). Linee guida CNUDD. https://www.uniss.it/sites/default/files/2024-10/Linee%20Guida-_testo%20approvato.pdf

Dalle Carbonare, E., Ghittoni, E. & Rosson, S. (2004). *Peer educator. Istruzioni per l'uso*. Franco Angeli.

De Angelis, B., Rizzo, A., Greganti, P., Orlando, A., & Schiavone, A. (2024). Il Servizio di tutorato per gli studenti con disabilità e DSA: l'esperienza del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre. *Nuova Secondaria*, 7(XLI), 200-213. https://hdl.handle.net/11590/467809

De Angelis, B., Rizzo A.L., Orlando, A., & Schiavone, A. (2024). *Tutor alla pari e supervisione come strumenti per realizzare il diritto allo studio a Roma Tre. Un modello di formazione inclusivo.* RomaTrePress (in press).

De Angelis B., Botes P., & Orlando A. (2024). Il tutor come mediatore nei gruppi di studio misti in ambito accademico per la promozione di contesti di apprendimento inclusivi. *QTimes*, 2, 70-81. https://doi.org-/10.14668/QTimes_16208

Dewey, J. (1910). *How we think.* D C Heath.

Di Vita, A. (2021). Tutoraggio didattico tra pari a distanza: una ricerca-intervento svolta con gli studenti universitari. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, (2021/2). https://doi.org/10.3280/exioa2-2021oa13020

Dovigo, F. (2003). *Osservazione e formazione. Manuale per l'osservazione dei contesti educativi*. Franco Angeli.

Gemma, C. (ed.). (2010). *Percorsi di orientamento e pratiche di tutorato, l'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione di Bari.* Pensa MultiMedia.

Guaraldi, G. (ed.). (2025). *Verso una cultura della disabilità: Storia, metodi e pratiche per tutor universitari*. Erickson.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.

Hobbs, V. (2007). Faking it or hating it: can reflective practice be forced? *Reflective Practice*, 8(3), 405–417. https://doi.org/10.1080/14623940701425063

Kori, K., Pedaste, M., Leijen, Ä., & Mäeots, M. (2014). Supporting reflection in technology-enhanced learning. *Educational Research Review*, *11*, 45-55. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.003

Loughran, J. (2002). Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching, *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43. https://doi.org/10.1177/0022487102053001004

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina.

Moon, J. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: theory and practice*. RoutledgeFalmer.

Moeyaert, M., Klingbeil, D., Rodabaugh, E., & Turan, M. (2021). Three-Level Meta-Analysis of Single-Case

Data Regarding the Effects of Peer Tutoring on Academic and Social-Behavioral Outcomes for At-Risk Students and Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 42, 94-106. https://doi.org/-10.1177/0741932519855079.

Moriña, A., Biagiotti, G. (2021). Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. European Journalof SpecialNeeds Education, 37(5), 729-746. https://doi.org/10.1080/-08856257.2021.1940007

Muttini, C., & Marchisio, C. (2005). La qualità della didattica universitaria nei confronti del disabile. In C. Coggi (ed.), *Domande di qualità. Le istanze degli studenti universitari*. Pensa MultiMedia.

Orlando, A. (2024). Il Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA: il pensare autoriflessivo. In A. Gramigna, R. Minello (eds.), *Le Emergenze nella Formazione. L'innovazione della ricerca educativa: i drammi del presente e le sue risorse*. Pansa MultiMedia.

ONU (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.

Osterman, K. F. (1998). *Using constructivism and reflective practice to bridge the theory/practice gap*. Annual Meeting of the American Educational Research Association.

ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*.

Paribuono, C. (2013). Laureati con disabilità e inserimento lavorativo. Esperienze e prospettive. In P. Valerio, M. Striano, S. Oliverio (eds.), *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*. Liguori.

Pedicchio, M.C., & Fontana, I. (2000). *Tutoring in European Universities*. Commissione Europea.

Ricchiardi, P. & Torre, E. (2014). Progetti di tutoring per contrastare l'insuccesso scolastico e favorire la motivazione ad apprendere nella scuola secondaria. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(3), 285-306. https://hdl.handle.net/2318/148307

Ross, J. (2011). Traces of self: online reflective practices and performances in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 113-126. https://doi.org/10.1080/13562517.2011.530753

Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva*. FrancoAngeli.

Scandella, O. (1995). *Tutorship e apprendimento: nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*. La Nuova Italia.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossy Bass.

Trede, F., & Smith, M. (2012). Teaching reflective practice in practice settings: students' perceptions of their clinical educators. *Teaching in higher education*, *17*(5), 615-627. https://doi.org/10.1080/1356-2517.2012.658558

Trinchero R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.

Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Università.

UNESCO (1994). *World conference on special needs education*.

van Manen, M. (1993). *The Tact of Teaching*. The Althouse Press.

Vindigni, F., Lasala, T., Giraudo, C., Furiassi, C., Caramagna, M., Bosco, M., & Baratto, G. (2022). Implementing Universal Design for Learning: An Online Training Course for Peer Tutors to Students with Disabilities and Specific Learning Disorders: Implementing UDL: An Online Training Course for Peer Tutors to Disabled and SLD Students. *Proceedings of the 2022 6th International Conference on Education and E-Learning*. https://doi.org/10.1145/3578837.3578860.

Zago, G., Girado, A., & Clerici, R. (eds.). (2014). *Successo e insuccesso negli studi universitari.* Il Mulino.

Zammuner, V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Il Mulino.

I.3

Il processo di professionalizzazione di educatrici e educatori socio-pedagogici nei CdS L-19 tra competenze e autoefficacia

The professionalization process of socio-pedagogical educators in L-19 degree programs between competences and self-efficacy

Maria Grazia Rionero

Sapienza, Università di Roma, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione

mariagrazia.rionero@uniroma1.it

Con il riconoscimento della professione decretato con la L. 205/2017 e l'istituzione dell'Ordine Professionale con la L. 55/2024, l'inquadramento della professione di educatrice e educatore socio-pedagogico richiede una riflessione approfondita sui modelli di formazione iniziale che ne sostengono la preparazione. La riflessione sui percorsi e sulla programmazione dell'offerta formativa dei CdS L-19 diventa una delle azioni necessarie nel processo di ridefinizione di una professionalità in ascesa. In questo contesto emergono tre principali nodi problematici che riguardano: la definizione delle competenze essenziali per una pratica educativa efficace, la necessità di integrare teoria e pratica in un percorso formativo coerente e la capacità di sviluppare competenze metodologiche e riflessive per affrontare situazioni complesse. Il disegno di ricerca prevede una strategia multilivello formulata secondo processi di indagine esplorativa e di tipo sequenziale con l'applicazione di metodi misti articolata in due fasi. Nella prima fase sono stati realizzati due studi qualitativi: la revisione sistematica della letteratura pubblicata su riviste nazionali di Fascia A e la ricognizione dell'offerta formativa e analisi delle schede SUA dei CdS L-19 di Atenei statali. La seconda fase della ricerca prevede due azioni finalizzate alla conduzione di uno studio di caso multiplo esplorativo con la partecipazione di studentesse e studenti iscritti al 3° anno e delle e dei presidenti di 6 CdS L-19 di Atenei nazionali. Da una prima lettura dei dati emerge che studentesse e studenti al termine del percorso si percepiscono abbastanza efficaci e competenti.

Parole chiave: Autoefficacia; Competenze professionali; Corso di Studio L-19; Educatrici e educatori socio-pedagogici; Formazione professionale.

The recognition of the profession established by Law 205/2017 and the creation of the Professional Order through Law 55/2024 call for a thorough reflection on the initial training models that shape the preparation of socio-pedagogical educators. Reflecting on the training paths and the programming of the educational offerings in the L-19 degree programs becomes one of the necessary actions in the process of redefining a growing profession. In this context, three main problematic areas emerge: the definition of essential skills for effective educational practice, the need to integrate theory and practice in a coherent training pathway, and the ability to develop methodological and reflective competencies to handle complex situations. The research design includes a multilevel strategy formulated according to exploratory and sequential investigation processes, using mixed methods, structured into two phases. In the first phase, two qualitative studies were conducted: a systematic review of the literature published in national Class A journals and a survey of the educational offerings and analysis of the SUA forms of L-19 degree programs from public universities. The second phase of the research includes two actions aimed at conducting an exploratory multiple case study with the participation of third-year students and the presidents of six L-19 degree programs from national universities. A preliminary reading of the data reveals that, at the end of their program, students perceive themselves as fairly effective and competent.

Keywords: Self-efficacy; Professional competencies; Bachelor degree L-19; Socio-pedagogical educators; Professional training.

1. Quadro teorico di riferimento

Nel panorama internazionale della società contemporanea, i bisogni educativi e sociali sono sempre più complessi e richiedono la costruzione di una rete di professionisti che lavorano per offrire interventi mirati e di qualità sempre maggiore (WHO, 2016). In questo contesto investire su una formazione di qualità per educatrici e educatori professionali socio-pedagogici competenti diventa un fattore chiave (Euridyce, 2019). La dimensione europea delle e degli educatori professionali socio-pedagogici è assai complessa da inquadrare e il motivo è strettamente connesso ai tre punti focali che riguardano il riconoscimento normativo e sociale della figura professionale, gli ambiti di intervento e il tipo di formazione. La stessa denominazione della professione riflette una realtà altamente diversificata anche sul piano delle tradizioni normative, sociali e culturali dei paesi europei che incide sulla molteplicità di titoli, ruoli e funzioni. Pur avendo un nucleo comune legato alla pratica educativa, le specifiche esigenze sociali e normative hanno portato allo sviluppo di percorsi formativi, competenze e ruoli che spaziano dal supporto alla persona alla progettazione educativa in contesti formali e non formali (Euridyce, 2023; 2019).

Con lo scopo di facilitare la mobilità delle e dei professionisti e di consentire il riconoscimento delle competenze acquisite in diversi contesti di apprendimento, il Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli (EQF) (EC, 2008) , riconosce 8 livelli definiti in base a tre parametri principali: conoscenze, abilità e competenze. In Italia, l'EQF è stato adottato nel 2013, dando vita al Quadro Nazionale delle Qualifiche (QNQ), che ha permesso di allineare il sistema italiano alle direttive europee. Grazie a questo quadro, è stato possibile posizionare le qualifiche italiane lungo i diversi livelli dell'EQF, facilitando la loro comparabilità con quelle degli altri paesi UE. Nel caso specifico dell'educatore professionale socio-pedagogico, che raggiunge un riconoscimento normativo e giuridico con percorsi di formazione accademica specifici e regolamentati dalla legge, la laurea triennale in Scienze dell'Educazione L-19 si colloca al livello 6 dell'EQF. Questo livello richiede una solida base di conoscenze teoriche, competenze pratiche e capacità di gestire in autonomia la progettazione e realizzazione di interventi educativi al fine di promuovere percorsi di crescita personale, autonomia e inclusione nell'ottica di un maggiore benessere personale e sociale.

Nell'anno corrente (2024), la legge n. 55 del 15 aprile che istituisce l'ordine delle professioni educative e pedagogiche segna un ulteriore passo di svolta. In questo clima di transizione normativa aumenta l'attenzione sulla definizione del curriculo formativo dei corsi di laurea in Scienze dell'Educazione L-19 luogo privilegiato per la formazione e costruzione della professionalità di educatrici e educatori professionali socio-pedagogici (Boffo, 2020). In questo senso, l'offerta formativa deve essere definita con l'obiettivo di favorire traiettorie di sviluppo professionale nell'ottica di un miglioramento continuo e di una valorizzazione delle competenze che favoriscano l'adattabilità e la capacità di rispondere alle nuove sfide sociali (Sposetti et al., 2022; Biasin & Serbati, 2020).

La definizione di competenza nel Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli (2008) è connessa alla capacità di saper individuare e rispondere alle richieste individuali e/o sociali al fine di intervenire in modo specifico. Adottare questa prospettiva di *competenza situata* nella pratica educativa significa puntare alla costruzione di competenze e strumenti flessibili da adattare ai diversi contesti in cui un'educatrice o un educatore professionale socio-pedagogico opera in autonomia e con responsabilità (Trinchero, 2023). Tra le competenze necessarie per educatrici e educatori maggiormente descritte in letteratura appaiono quelle relative alla conoscenza dei principi e dei fenomeni educativi, al metodo e alla progettazione della pratica educativa, alla gestione delle relazioni nel gruppo interprofessionale e con l'utenza e la loro rete socio-affettiva (Sposetti et al., 2022; AIEJI, 2006). Esercitare la propria competenza in situazioni evitando il ricorso alla mera riproduzione di procedure apprese significa saper cogliere gli aspetti centrali della situazione educativa e adattare il bagaglio di saperi nell'individuare i bisogni educativi e nella progettazione e pianificazione dell'intervento (Villa Sánchez, Poblete Ruiz, 2008).

In questo processo appare necessario il pieno controllo sulla situazione educativa e sulla scelta degli

strumenti da utilizzare. Perché avvenga in modo ottimale è importante che l'educatrice e l'educatore professionale socio-pedagogico si senta efficace nella pratica perché la percezione di efficacia ha un impatto diretto sulla qualità del lavoro educativo e sul benessere degli utenti. Sentirsi efficaci alimenta la motivazione intrinseca, una componente essenziale per mantenere l'impegno nel lungo termine in una professione complessa come quella educativa. Quando un'educatrice o un educatore si percepisce capace di raggiungere gli obiettivi educativi e di influire positivamente sulla crescita e lo sviluppo delle persone con cui lavora, aumenta il suo senso di soddisfazione personale e professionale (Raven & Pels, 2008). L'autoefficacia (Bandura, 2000) è strettamente connessa alla capacità di utilizzare metodi educativi in situazione con un alto livello di consapevolezza (Trinchero, 2023). Inoltre, educatrici e educatori autoefficaci sono in grado di riflettere in modo critico sulla propria pratica professionale per il raggiungimento di soluzioni creative nell'ottica di un potenziamento continuo delle proprie competenze (Fermani & Taddei, 2020). Dal punto di vista dell'utenza, l'efficacia professionale si traduce in interventi educativi di maggiore qualità, basati su una relazione educativa autentica e su strategie di supporto personalizzate. In questo modo, le educatrici e gli educatori professionali socio-pedagogici diventano un punto di riferimento stabile e competente, capace di promuovere il benessere e lo sviluppo personale degli individui di cui si occupano (Euridyce, 2023; 2019).

Il miglioramento continuo del profilo professionale passa attraverso una formazione che non si limiti all'acquisizione di conoscenze teoriche, ma che promuova lo sviluppo di competenze pratiche, riflessive e progettuali (Frison, 2020). Il percorso di studio non è solo uno spazio di apprendimento, ma il luogo in cui si forgiano le basi per un lavoro educativo di qualità, capace di rispondere alle complessità della società contemporanea (Rigamonti & Formenti, 2020). Solo attraverso una formazione ben strutturata e orientata al miglioramento delle competenze sarà possibile valorizzare appieno la figura di educatrici e educatori socio-pedagogici come professionisti specializzati e qualificati nella conduzione di interventi educativi (Batini, 2023). La formazione della professionalità di educatrici e educatori e la costruzione delle loro competenze si avvia nei corsi di studio L-19, che svolgono un ruolo strategico nel delineare percorsi formativi strutturati sulla base dei concetti pedagogici fondamentali. Questi corsi oltre a favorire l'integrazione di esperienze pratiche necessarie per mettere alla prova le competenze acquisite sostengono un apprendimento orientato alla strutturazione di un'azione educativa efficace (Fioretti, 2023).

Prima fra tutte, l'esperienza di tirocinio assolve un ruolo chiave nello sviluppo di una progressiva capacità di riflettere sull'esperienza nel momento in cui si compie un'azione. In questo senso, il tirocinio svolge una funzione formativa e trasformativa fondamentale nel favorire l'apprendimento di una pratica professionale che si avvale di strumenti, linguaggi e metodi specifici. In altre parole, permette di inserirsi attivamente in una comunità di pratiche, dove il sapere professionale viene costruito in contesti concreti. L'opportunità di sperimentare un ambiente professionale reale, sebbene protetto e sotto la supervisione di esperti, consente di acquisire competenze trasversali essenziali, come la capacità di risolvere problemi e di organizzare in modo efficace tempo e lavoro (Szpunar et al., 2019). In questo senso, la formazione iniziale nel corsi di studio L-19 ha la responsabilità di garantire percorsi formativi coerenti e incentrati sull'esperienza e il confronto con la pratica educativa per forgiare una solida identità professionale. Adottare questa prospettiva significa predisporre ambienti e momenti formativi basati sul dialogo tra saperi pedagogici e saperi espressi nell'agire educativo. Solo in questo modo, educatrici e educatori professionali socio-pedagogici, al termine del percorso accademico, saranno pronti e preparati a esercitare una professione che richiede alti livelli di competenze. Inoltre, per lo stesso principio, saranno capaci di dimostrare una notevole flessibilità nel trasformare le conoscenze in azioni educative personalizzate, rispondendo ai bisogni dell'utenza senza affidarsi a soluzioni predefinite e definitive (Perillo, 2023; 2015).

2. Obiettivi, domande e ipotesi di ricerca

L'inquadramento della professione e la necessità di una qualifica per educatrici e educatori socio-pedagogici si presenta come una sfida cruciale per la conclamata esigenza di una formazione su misura per la costruzione delle competenze professionali con un approccio formativo ben strutturato (Sposetti et. al, 2022; Fioretti, 2023; Biasin & Serbati, 2020). La complessità della pratica educativa contemporanea richiede competenze non solo tecniche e metodologiche, ma anche capacità di relazione e autonomia critica e riflessiva sulla pratica e sul proprio sviluppo professionale, che permettano di affrontare le sfide poste dai contesti educativi dinamiche nel tempo (WHO, 2016; Euridyce, 2023; 2019).

L'indagine proposta si inserisce nel filone di ricerche che esplorano le dimensioni e i fattori che giocano un ruolo determinante nella costruzione della professionalità di educatrici e educatori. A partire dalla riflessione sulle competenze chiave per affrontare la pratica educativa, il progetto di ricerca si propone di comprendere quali aspetti dei percorsi di formazione iniziale possono contribuire a formare educatrici e educatori competenti sul piano riflessivo e relazionale e con un progressivo senso di autoefficacia e consapevolezza del ruolo. La ricerca si propone di esplorare e riflettere sui modelli di formazione iniziale per educatrici e educatori socio-pedagogici, cercando di comprendere come tali modelli possano supportare lo sviluppo delle competenze professionali. L'obiettivo principale è contribuire al dibattito sulla qualità della formazione e sulla necessità di una sua personalizzazione in base ai bisogni emergenti della professione.

Le domande di ricerca che guidano lo studio sono:

– Entro quali competenze si identifica la professionalità di educatrici e educatori socio-pedagogici?
– Con quali metodi e strategie l'Università può contribuire a costruire un progressivo senso di autoefficacia e consapevolezza in future educatrici e futuri educatori socio-pedagogici in formazione?
– Quali aspetti dei percorsi di formazione iniziale incoraggiano e supportano lo sviluppo delle competenze per future educatrici e futuri educatori socio-pedagogici in formazione?

3. Scelte metodologiche e procedurali

La ricerca prevede una strategia multilivello formulata secondo processi di indagine esplorativa e di tipo sequenziale con l'applicazione di metodi misti (Trinchero & Robasto, 2019) articolata in due fasi che prevedono la realizzazione di tre studi (Figura 1).

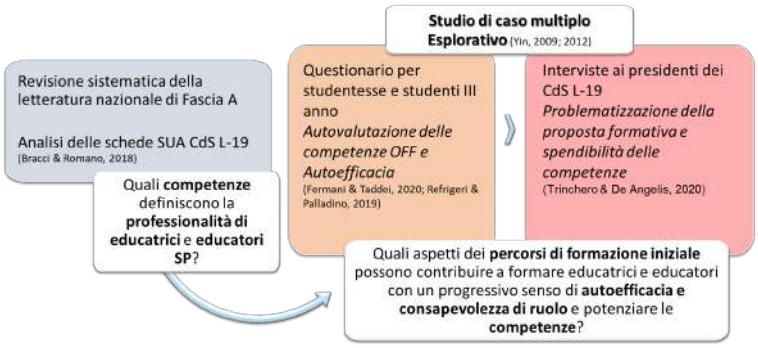


Figura 1: Disegno di ricerca

Nella prima fase sono stati realizzati due studi qualitativi paralleli: revisione sistematica della letteratura pubblicata su riviste nazionali di Fascia A con l'obiettivo di esplorare i temi che ruotano attorno alla costruzione delle competenze e allo sviluppo della professionalità di educatrici e educatori socio-pedagogici; ricognizione dell'offerta formativa e analisi delle Schede Uniche Annuali (SUA) dei CdS L-19 di Atenei statali per indagare gli obiettivi formativi finali previsti. Entrambi gli studi, sono formulati con il fine di rispondere alla prima domanda di ricerca, ovvero *Entro quali competenze si identifica la professionalità di educatrici e educatori socio-pedagogici*?. La seconda fase della ricerca prevede due azioni finalizzate alla conduzione di uno studio di caso multiplo esplorativo (Yin, 2012) con la partecipazione di un campione di convenienza composto da 6 CdS L-19 di Atenei nazionali. L'azione 1 (studio quali-quantitativo) ha previsto la somministrazione di un questionario a studentesse e studenti iscritti al 3° anno dei 6 CdS L-19 per indagare le esperienze formative accademiche, rilevare l'autovalutazione delle conoscenze e competenze dichiarate nelle SUA e il livello di autoefficacia percepita al termine degli studi (Fermani & Taddei, 2020; Refrigeri & Palladino, 2019). L'azione 2 (studio qualitativo), attraverso interviste in profondità con le e i presidenti dei 6 CdS L-19, ha l'obiettivo di esplorare come l'università può favorire processi di innovazione didattica e riformulare l'offerta formativa in coerenza con i bisogni formativi di studentesse e studenti (De Angelis & Trinchero, 2020). Le due azioni dello studio empirico sono determinanti per rispondere alle ultime due domande di ricerca: *Con quali metodi e strategie l'Università può contribuire a costruire un progressivo senso di autoefficacia e consapevolezza in educatrici e educatori in formazione?* e *Quali aspetti dei percorsi di formazione iniziale incoraggiano e supportano lo sviluppo delle competenze per educatrici e educatori in formazione?*.

3.1 Studi qualitativi paralleli – Revisione della letteratura e Analisi degli Obiettivi Formativi Finali dichiarati dagli Atenei Statali

Lo studio della letteratura è stato formulato con l'obiettivo di esplorare in che modo sono declinati i temi che riguardano la figura professionale di educatrici e educatori professionali socio-pedagogici, con un occhio di riguardo alla formazione e allo sviluppo della professionalità e alla costruzione delle competenze. L'idea iniziale di produrre una revisione sistematica in ambito internazionale, a causa della difficile definizione della professionalità di educatrici e educatori in ambito internazionale (Euridyce, 2023; 2019; Scarpa & Corrente, 2003), è stata scartata in favore di una revisione sistematica della produzione scientifica nazionale pubblicata su riviste di fascia A. Per garantire il tracciamento dell'intero processo di revisione della letteratura è stato adottato il metodo PRISMA (2020).

L'identità professionale di educatrici e educatori si costruisce all'interno di percorsi di formazione orientati allo sviluppo e all'acquisizione di competenze e abilità indispensabili per saper agire all'interno dei contesti educativi e formativi (Cornacchia, 2020). Dal momento che l'obiettivo principe della ricerca è quello di riflettere sui modelli di formazione iniziale per educatrici e educatori socio-pedagogici, la ricognizione dell'offerta formativa dei CdS L-19 è risultata essere un'azione necessaria per individuare gli Obiettivi Formativi Finali a partire dall'analisi dei contenuti delle schede SUA. Dal censimento degli Atenei Statali sono state analizzate e selezionate un totale complessivo di 51 SUA dei CdS L-19 dalle quali sono state escluse 10 schede dei CdS L-19 erogati in modalità telematica. Questo criterio di esclusione è stato scelto per ragionare su metodi e strategie didattiche attivate in aula. Per l'analisi dei quadri A4a, A4b.1, A4b.2 e A4c, contenenti gli obiettivi formativi in termini di conoscenze, competenze e abilità delle e dei laureati nei corsi di laurea L-19, è stato utilizzato un modello di analisi categoriale con un approccio di tipo bottom-up (Batini et al., 2020; Braun & Clarke, 2006; Gale et al., 2013). Dalla lettura delle schede sono stati evidenziati elementi indispensabili per la costruzione degli strumenti di ricerca. In particolare, per la costruzione di una scala per l'autovalutazione delle competenze di educatrici e educatori professionali socio-pedagogici in uscita dai CdS L-19.

3.2 Fase quali-quantitativa della ricerca - Questionario per Studentesse e Studenti III anno

Nello specifico, a partire dal mese di aprile 2024 è stato somministrato un questionario indirizzato a studentesse e studenti iscritti regolarmente al terzo anno di corso di laurea L-19 per indagare le esperienze significative di formazione del percorso di studi, comprendere le motivazioni per cui studentesse e studenti hanno deciso di iscriversi al corso, rilevare l'autovalutazione delle competenze dichiarate nelle schede SUA e il livello di autoefficacia personale percepita al termine del percorso.

Il questionario si compone di domande miste (scala likert, dicotomica e aperte) divise in 6 sezioni: scheda anagrafica; percorso formativo, tirocinio e esperienze professionali; autovalutazione delle competenze; autoefficacia personale percepita; motivazione allo studio e riflessioni conclusive. Per rilevare il livello di autovalutazione delle competenze è stata costruita una scala a partire dall'analisi qualitativa delle schede SUA dei CdS L-19 (cfr. Paragrafo 4.2) che esplora i seguenti gruppi: conoscenze e competenze relative all'area educativa; conoscenze e competenze di carattere organizzativo, metodologico e didattico; competenze di comunicazione; competenze di relazione e riflessione.

L'autoefficacia sarà misurata con la scala EPP per l'*Autoefficacia personale percepita* (Barbaranelli & Capanna, 2001; Fermani & Taddei, 2020) a 5 passi (1= per nulla capace; 5= molto capace). Le dimensioni esplorate costituiscono l'insieme delle pratiche e/o dei comportamenti a supporto della pratica educativa, la gestione del proprio stato emotivo in situazioni particolarmente stressanti, la condivisione e la collegialità e la capacità di aggiornarsi e acquisire nuove competenze per lo svolgimento della professione che si sintetizzano in 2 fattori: quello relativo all'efficacia nella gestione e coordinamento della pratica educativa (Item es: Assolvere con tempestività alle richieste di aiuto degli utenti) e quello relativo all'Efficacia nella gestione della dimensione emotiva sul lavoro (Item es: Dominare la tensione in situazioni difficili e di emergenza). La motivazione sarà rilevata con la versione italiana della Academic Motivation Scale (Manganelli et al., 2019) che misura le componenti di motivazione autonoma, intrinseca, estrinseca e la regolazione interna verso lo studio.

3.3 Analisi dei dati della fase quali-quantitativa

L'analisi dei dati relativi al questionario per studentesse e studenti L-19 prevede l'utilizzo di metodi misti (Trinchero, 2019) con un approccio sia di tipo quantitativo sia di tipo qualitativo. Per la parte quantitativa del questionario si procederà come segue: dopo aver condotto le analisi preliminari volte a fare luce sulle caratteristiche delle informazioni raccolte (e.g., forma della distribuzione, missing data, outliers, analisi descrittive), successivamente, saranno testati diversi modelli di ANOVA a una via per esplorare le differenze nell'autovalutazione delle competenze tra diversi gruppi determinati da: ateneo di appartenenza, fasce d'età, fasce di CFU sostenuti, esperienze professionali pregresse, tirocinio e esperienze laboratoriali in università. Questo tipo di analisi consente di esplorare quanto la percezione delle competenze varia in relazione ai fattori elencati.

Considerata l'ipotesi di coinvolgere nella ricerca almeno 2 CdS L-19 per ogni area geografica (nord, sud, centro e isole) si è deciso di condurre una a-priori power analysis (Cohen, 2013; Soper, 2020) considerando 8 come il massimo numero di gruppi da inserire per l'ANOVA a una via. Fissato il livello di significatività pari a (α) 0.05 e un effect size f = 0.25 risulta necessaria una dimensione campionaria minima di 240 partecipanti (ciascun gruppo: 30), per garantire una potenza statistica di 0,80. Prima di interpretare i risultati dell'ANOVA, sarà verificato se le assunzioni di base sono rispettate attraverso il test di Shapiro-Wilk e il test di Levene: il primo garantirà di stabilire la normalità della distribuzione della variabile dipendente; il secondo garantisce di capire se è rispettata l'omoschedasticità (o omogeneità delle varianze dei gruppi). Dopo aver verificato le assunzioni di base, si procederà all'interpretazione dei risultati dell'ANOVA. Nel caso in cui il fattore abbia 2 o più livelli (gruppi) e il risultato dell'ANOVA sia statisticamente significativo, si procederà con il Test Post-hoc per individuare quali differenze tra i

gruppi sono significative. Inoltre, verrà eseguita una correlazione (r di Pearson) per verificare se esiste una relazione tra l'autoefficacia, l'autovalutazione delle competenze e la motivazione di studentesse e studenti.

Le analisi saranno effettuate con l'utilizzo del software statistico IBM SPSS Statistics 27. Per i dati di tipo qualitativo ricavati dalle domande a risposta aperta del questionario, sarà utilizzato un modello categoriale di analisi dei dati, fondato sulla costruzione di un modello di categorie con approccio di tipo bottom-up a partire dalle evidenze (Braun & Clarke, 2006). L'obiettivo è quello di produrre le statistiche descrittive di tutti i temi comuni emersi nelle risposte a domande aperte.

3.4 Fase qualitativa della ricerca - Interviste in profondità alle e ai Presidenti dei CdS L-19

A partire dai risultati della prima fase quali-quantitativa dello studio, seguirà la fase qualitativa che richiederà il coinvolgimento di presidenti dei CdS L-19 delle università che saranno selezionate per lo studio di caso multiplo. L'obiettivo di questa fase è esplorare in che modo l'università può formulare proposte formative efficaci per i corsi in Scienze dell'Educazione (L-19) favorendo processi di innovazione della didattica in risposta alle richieste del lavoro educativo e ai bisogni formativi di studentesse e studenti. Attraverso le interviste in profondità saranno indagati i temi che riguardano l'organizzazione dei corsi, dell'offerta formativa, della didattica e l'insieme delle pratiche impiegate nel rispetto del patto formativo con il mondo del lavoro.

3.5 Analisi dei dati della fase qualitativa

I dati della fase qualitativa saranno analizzati utilizzando il modello di analisi categoriale formulato secondo processi evidence based, con un approccio bottom-up (Braun & Clarke, 2006; Gale et al., 2013). La lettura delle risposte ottenute avrà come esito l'individuazione dei significati comuni espressi dalle e dai partecipanti che verranno sistematizzati nel modello di categorie e sottocategorie di significato. Ogni categoria sarà definita secondo criteri specifici e puntuali che le renderà distinguibili e non sovrapponibili (Batini et al., 2020). Questo metodo di analisi renderà possibile la valorizzazione della pluralità dei significati comuni espressi dalle e dai presidenti dei CdS L-19, permettendo la produzione di statistiche descrittive che evidenzieranno la ripetizione dei temi sui quali si sviluppa la riflessione delle e dei partecipanti. L'analisi verrà svolta con il supporto del software MAXQDA (2024).

4. Stato dell'arte della ricerca e primi risultati

Allo stato attuale risultano concluse la prima fase della ricerca, ovvero revisione sistematica della letteratura e analisi degli Obiettivi Formativi Finali (OFF) dichiarati nelle Schede Uniche Annuali, e la prima azione della seconda fase con la somministrazione del questionario a studentesse e studenti del 3° anno di CdS L-19. Riguardo quest'ultima, terminata la costruzione del questionario per studentesse e studenti al termine del percorso in L-19 e la creazione di una prima bozza delle aree tematiche da affrontare nell'intervista per le e i presidenti dei CdS L-19 (che subirà delle modifiche dopo aver analizzato l'intero dataset di risposte al questionario per studiare peculiarità e differenze di ogni caso a partire dalla voce di studentesse e studenti), è stato scritto in protocollo di ricerca da sottoporre al Comitato Etico per la Ricerca Transdisciplinare di Sapienza (CERT).

Solo dopo l'approvazione da parte del CERT (marzo 2024, id: CERT_18E0517FF97), sono state selezionate le Università secondo criteri di convenienza: Sapienza, Università di Roma; Fisciano, Università degli Studi di Salerno; Università degli Studi di Urbino, Carlo Bo; Università degli Studi di Trieste; Università degli Studi di Perugia; Università degli Studi di Ferrara. Sono in corso le analisi dei dati

e primi risultati suggeriscono temi in accordo con la letteratura di riferimento, soprattutto riguardo la necessità di costruire percorsi di formazione nei quali un rapporto sinergico tra teoria e pratica supporta il processo di professionalizzazione di educatrici e educatori socio-pedagogici attraverso la pratica di indagine riflessiva e il potenziamento delle competenze (Fortin, 2021; Chello et al., 2020). In questa sede saranno presentati estratti della revisione sistematica della letteratura (aggiornata al 2022) e dell'analisi delle schede SUA con una panoramica dei primi risultati del questionario somministrato a studentesse e studenti al termine del percorso di studi L-19. È in corso la costruzione e personalizzazione della traccia di intervista per le università in cui è stato soddisfatto il requisito del 40% della popolazione di riferimento necessario per rientrare nei criteri dello studio di caso, come previsto dal disegno di ricerca (cfr. Paragrafo 3.3). La conduzione delle interviste sarà programmata e conclusa entro gennaio 2025.

4.1 Revisione della letteratura scientifica nazionale di Fascia A

Al termine del censimento delle riviste di fascia A nazionali in Open Access pubblicate negli elenchi ANVUR aggiornati alla data 01/06/2023, sono state individuate 38 riviste. La navigazione sugli archivi online delle riviste e la ricerca delle parole chiavi *educat*, competen*, formazione** con l'inserimento del filtro con data a partire dal 2012, per considerare l'evoluzione della produzione scientifica sul tema negli ultimi 10 anni, ha permesso una prima identificazione di 1368 risultati.

Ogni contributo è stato sottoposto a verifica e revisione per controllare la pertinenza secondo i criteri di inclusione ed esclusione che si riportano di seguito:

– Criteri di esclusione: professionalità educativa dei soli pedagogisti (figure specialistiche di secondo livello) o insegnanti; educatori sanitari.
– Criteri di inclusione: professionalità educativa in servizio o in formazione; competenze chiave educatori socio-pedagogici; percorsi di formazione iniziale (L-19) e in servizio.

Dopo una prima lettura di abstract e parole chiave, che ha permesso la selezione di 137 articoli letti in versione integrale, sono 123 i contributi inclusi per la revisione (Figura 2).

Sono 3 i temi emersi dall'analisi della letteratura in analisi. Primo fra tutti lo sviluppo e il riconoscimento della professionalità di educatrici e educatori professionali socio-pedagogici che attraversa una fitta storia normativa (Calaprice, 2017; Iori, 2017; 2015;) in parallelo all'aumento delle responsabilità della formazione iniziale che devono garantire il consolidamento di una solida identità professionale necessario per il raggiungimento di un riconoscimento anche sociale (Fedeli & Bracci, 2023; Rosati & De Santis, 2020). In quest'ultima riflessione si inserisce il tema della formazione iniziale e in servizio che ha l'obiettivo di garantire alti standard di professionalità al fine di ottimizzare la pratica educativa per offrire interventi e servizi di qualità sempre maggiore (Tammaro, Ferrantino, Iannotta, 2020; Bracci & Romano, 2018). Nello specifico, i percorsi di formazione iniziale devono necessariamente rispondere alle esigenze di ruolo, funzioni e ambiti d'intervento di educatrici e educatori socio-pedagogici. La costruzione di un'identità professionale, la formazione di competenze e i requisiti per affrontare la pratica educativa rappresentano le coordinate formative e professionali da adottare in chiave logica e sistemica per la formulazione di percorsi di formazione iniziale coerenti (Fioretti, 2023; Rigamonti & Formenti, 2020; Sposetti et al., 2022; Perillo, 2023; 2015). Per quanto riguarda le competenze chiave per affrontare la pratica educativa, emergono: le competenze relazionali e comunicative, indispensabili per lavorare nei servizi educativi con utenti e nelle équipe interprofessionali (Boffo, 2020; Buccolo, 2020; Chello, Corbi & Perillo, 2020; Presti & Tafuri, 2019; Lombardi, 2017); le competenze riflessive e il loro ruolo nell'assumere una postura riflessiva nella pratica professionale (Bobbo, 2020; Cinque & Dessardo, 2020; Saglietti & Cerantola, 2020; Tramma, 2017) e, in ultimo, le competenze metodologiche e progettuali, per svolgere azioni finalizzate all'agire educativo e alla lettura delle situazioni reali (Aleandri & Fiorentini, 2022; Saglietti, 2020; Palmieri, 2018).

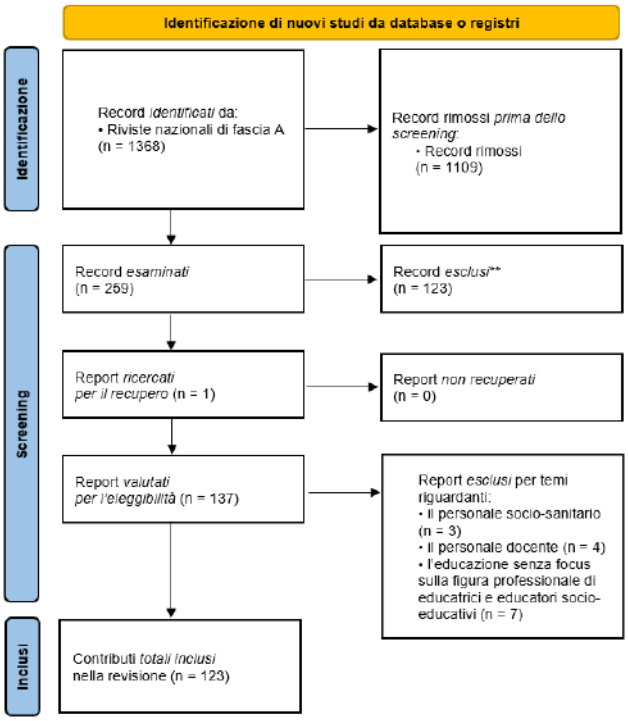


Figura 2: Modello diagramma di flusso di PRISMA 2020 per revisioni sistematiche

Entro queste coordinate teoriche si definiscono i bisogni di ricerca che sottolineano la ridefinizione dei percorsi di formazione iniziale specifici e nell'ottica di una valorizzazione delle competenze professionali allo scopo di potenziare il processo di professionalizzazione (Boffo, 2020; Perla & Agrati, 2020, Sposetti et al., 2022; Fioretti, 2023, 2022;) in funzione di una ricaduta sul piano della costruzione un'identità professionale precisa (Fedeli & Bracci, 2023; Rosati & De Santis, 2020; Perillo, 2023; 2015) e sul miglioramento pratica educativa (Tammaro, Ferrantino, Iannotta, 2020; Bracci & Romano, 2018).

4.2 Analisi degli Obiettivi Formativi Finali dichiarati dagli Atenei Statali

A fronte di un censimento degli Atenei Statali sul territorio nazionale (38), sono state analizzate e selezionate un totale complessivo di 51 SUA dei CdS L-19 dalle quali sono state escluse 10 schede dei CdS L-19 erogati in modalità telematica, con l'obiettivo di rispondere alla seconda domanda di ricerca *Quali Obiettivi Formativi Finali (OFF) dichiarano di formare i CdS L-19 al termine del percorso di formazione iniziale?*. La ricognizione dell'offerta formativa dei CdS L-19 risulta, dunque, uno studio necessario al fine di indagare quali sono le conoscenze e competenze da acquisire al termine del percorso di studio in Scienze dell'educazione L-19. I gruppi di conoscenze e competenze da acquisire nei corsi di laurea L-19 individuati sono relative a:

– Area delle conoscenze dei principi pedagogici, dei fenomeni educativi e del funzionamento delle istituzioni educative;
– Area metodologico-didattica e organizzativa;
– Competenze comunicative;

– Competenze relazionali;
– Competenze riflessive.

Gli obiettivi formativi finali per studentesse e studenti includono il raggiungimento di solide conoscenze teoriche sui quadri normativi, sul funzionamento delle istituzioni educative e formative, nonché sulle discipline psicopedagogiche e correlate, che consentano di orientare consapevolmente la pratica educativa e di comprendere i fenomeni educativi. Le future educatrici e i futuri educatori socio-pedagogici devono, inoltre, sviluppare competenze metodologiche e didattiche che permettano di adattarsi ai bisogni educativi e formativi specifici e alle strategie di intervento. Questo implica la capacità di selezionare e utilizzare tecniche e strumenti adeguati per progettare interventi educativi rivolti a individui e gruppi di varie età, integrando media digitali e analogici nella progettazione didattica. Tra gli obiettivi vi è anche l'acquisizione di abilità di osservazione e analisi critica per comprendere i bisogni educativi, competenze di scrittura per documentare gli interventi e una buona padronanza del linguaggio specialistico. Un ulteriore obiettivo formativo è il potenziamento delle competenze comunicative, indispensabili per gestire l'organizzazione e le attività educative con un linguaggio appropriato nelle comunicazioni istituzionali e con i colleghi. Queste competenze sono fondamentali anche per instaurare relazioni interpersonali funzionali alla pratica educativa. Infine, è essenziale che studentesse e studenti acquisiscano la capacità di leggere le dinamiche affettivo-relazionali dei contesti educativi per stabilire relazioni di cura efficaci e per collaborare in équipe multidisciplinari. Devono, inoltre, essere in grado di svolgere un'analisi riflessiva continua sul proprio operato, di gestire situazioni in modo autonomo e flessibile e di orientare la propria formazione continua per lo sviluppo professionale.

4.3 I primi risultati del questionario per studentesse e studenti III anno

Il questionario è stato compilato da 348 studentesse e studenti iscritti al III anno di corso delle Università selezionate per lo studio empirico. Da una prima lettura e analisi dei dati del questionario nei 3 Atenei di Sapienza, Università di Roma; Fisciano, Università degli Studi di Salerno; Università degli Studi di Trieste, è stato raggiunto oltre il 40% della popolazione di riferimento (studentesse e studenti iscritti al terzo anno nell'a.a. 2023-2024). Nei restanti Atenei di Università degli Studi di Urbino, Carlo Bo; Università degli Studi di Perugia; Università degli Studi di Ferrara, è stata inviata una mail alle e ai coordinatori, o delegati, per richiedere la possibilità di inviare un ultimo sollecito a studentesse e studenti. Nello specifico, il questionario ha raggiunto 130 studentesse e studenti dell'Università degli Studi di Salerno che, insieme all'Università degli Studi di Trieste (90 risposte), rappresentano il gruppo di rispondenti con più alto tasso di risposta (Grafico 1).

Grafico 1: Distribuzione risposte per Ateneo

Su 348 risposte il sesso biologico prevalente è quello femminile che raggiunge il 94,8% e 4 persone su 5 (75,3%) risultano essere iscritte al III anno in corso (Grafico 2).

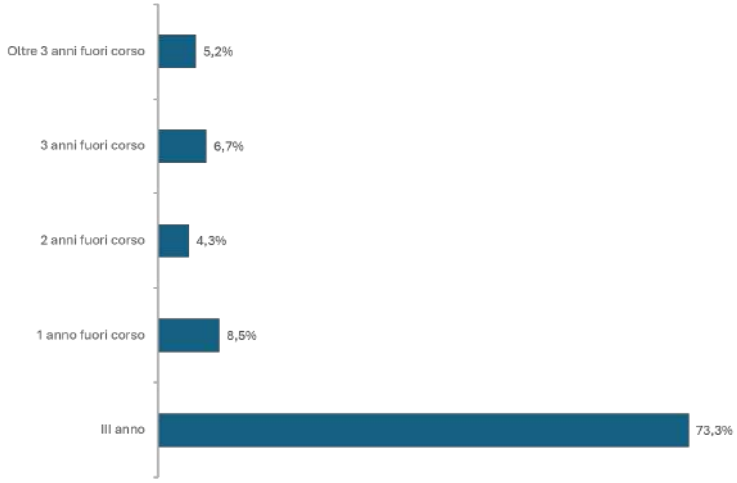


Figura 3: Distribuzione anno di iscrizione al corso di Laurea L-19

Al termine del questionario, a studentesse e studenti è stata somministrata la scala per l'*autoefficacia personale percepita* (Barbaranelli & Capanna, 2001) (vfr. Paragrafo 3.2) nella pratica educativa ed è stato chieso loro *quanto, a questo punto del loro percorso formativo, ritengono di essere competenti nel riconoscere e saper applicare i principi psicopedagogici per affrontare le situazioni educative e guidare la pratica?*. Per quanto riguarda i risultati della somministrazione della scala, studentesse e studenti si percepiscono abbastanza efficaci nella dimensione legata alla *gestione e al coordinamento della pratica educativa* (M=3.62) e alla *gestione della dimensione emotiva sul lavoro* (M=3.37) (Tabella 2).

Dimensione	*Media*	*DS*	*α*
Efficacia nella gestione e coordinamento della pratica educativa (Item es: Assolvere con tempestività alle richieste di aiuto degli utenti)	3.62	0.71	0.89
Efficacia nella gestione della dimensione emotiva sul lavoro (Item es: Dominare la tensione in situazioni difficili e di emergenza)	3.37	0.73	0.85

Tabella 1: Descrittive e affidabilità delle due dimensioni dell'auto efficacia

Risultati simili si ottengono alla domanda su scala Likert relativa alla *competenza nel riconoscere e saper applicare i principi psicopedagogici per affrontare le situazioni educative e guidare la pratica* (M=3.7) (Tabella 2).

	Competenza gestione della pratica educativa
Media	3.37
DS	0.82

Tabella 2: Descrittive della domanda sulla competenza nella gestione della pratica educativa

I dati mostrano correlazioni significative tra la competenza nella gestione della pratica educativa e le due dimensioni dell'autoefficacia personale percepita nella pratica educativa. I valori indicano la forza della relazione tra queste variabili: Competenza nella gestione della pratica educativa e efficacia gestione coordinamento pratica educativa: la correlazione è pari a 0.396 (***), indicando una relazione positiva moderata e significativa tra le due variabili. Ciò suggerisce che, con l'aumentare della competenza nella gestione della pratica educativa, aumenta anche l'efficacia percepita nel coordinamento della stessa. Per la competenza nella gestione della pratica educativa e l'efficacia percepita nella gestione emotiva la correlazione è di 0.404 (***), anch'essa positiva e significativa. Questa relazione moderata evidenzia che, migliorando le competenze nella gestione della pratica educativa, migliorano anche i livelli di autoefficacia nella gestione delle dinamiche emotive, una capacità essenziale per l'interazione nel gruppo interprofessionale e con gli utenti. Le due dimensioni dell'autoefficacia raggiungono una correlazione pari a 0.731 (***), una relazione positiva molto forte e significativa. Questo risultato suggerisce che l'efficacia nel coordinamento della pratica educativa è strettamente associata alla capacità di gestire le emozioni. Questa interdipendenza può riflettere come il coordinamento efficace richieda una buona gestione emotiva per mantenere relazioni interpersonali efficaci e creare un ambiente educativo equilibrato. In sintesi, i dati indicano che la competenza nella gestione della pratica educativa è correlata all'efficacia personale percepita nella gestione e coordinamento della pratica stessa e alla gestione emotiva (Tabella 3). Questo sottolinea l'importanza di sviluppare simultaneamente competenze gestionali ed emotive nel contesto educativo.

	Competenza nella gestione della pratica educativa	Efficacia gestione coordinamento pratica educativa	Efficacia gestione emotiva
Competenza nella gestione della pratica educativa	-		
Efficacia gestione coordinamento pratica educativa	0.396***	-	
Efficacia gestione emotiva	0.404***	0.731***	-

Tabella 3: Matrice di correlazione tra le due dimensioni dell'autoefficacia e la competenza nella gestione della pratica educativa

5. Punti di forza e di criticita della ricerca

La potenzialità della ricerca è rappresentata dalla possibilità di esplorare la formulazione dei percorsi di formazione iniziale attraverso la voce di studentesse e studenti in formazione e delle e dei presidenti dei CdS L-19. L'obiettivo è comprendere quanto e in che modo la proposta formativa contribuisce allo sviluppo della professionalità di educatrici e educatori autoefficaci e alla costruzione delle competenze chiave per la pratica. A partire dall'approfondimento teorico e dall'analisi degli Obiettivi Formativi Finali, fino ad arrivare alla raccolta dei dati empirici la ricerca consente di approfondire gli aspetti che

ruotano attorno allo sviluppo di professionalità e alla costruzione delle competenze per educatrici e educatori socio-pedagogici all'interno dei corsi di formazione iniziale. Attraverso il questionario si possono indagare e comprendere i motivi per cui studentesse e studenti si sono iscritti e hanno frequentato il corso di studi in Scienze dell'educazione, qual è la percezione delle competenze che le università dichiarano di formare per future educatrici e futuri educatori e quanto, al termine del percorso di formazione, i e le future professioniste si percepiscano efficaci nell'affrontare la pratica educativa. Altro aspetto rilevante riguarda la possibilità di esplorare la problematicità della proposta formativa (De Angelis e Trinchero, 2020) anche da un punto di vista della spendibilità delle competenze nel mondo del lavoro educativo con le interviste in profondità alle e ai presidenti dei CdS L-19.

I limiti di questa ricerca possono essere individuati in diversi aspetti legati alla metodologia, alla generalizzabilità e all'interpretazione dei dati. Primo fra tutti la limitatezza del campione ristretto e non rappresentativo dell'intera popolazione di studentesse, studenti e presidenti dei CdS L-19, che ostacola la generalizzabilità dei risultati e non riflette l'intera eterogeneità dei percorsi formativi offerti nei diversi atenei. La raccolta dei dati attraverso questionari e interviste potrebbe essere influenzata dalla soggettività delle risposte. Le percezioni di efficacia e competenza di studentesse e studenti potrebbero non riflettere le reali competenze acquisite o la loro futura efficacia nella pratica professionale, ma piuttosto essere influenzate da fattori personali come l'autostima o le esperienze pregresse. Inoltre, la ricerca si limita a rilevare dati sul momento conclusivo del percorso formativo, trascurando l'evoluzione delle competenze nel tempo e la crescita professionale successiva. L'autoefficacia percepita durante il percorso di studio potrebbe cambiare con l'ingresso nel mondo del lavoro, e una valutazione limitata a un singolo momento potrebbe non fornire una visione completa dello sviluppo professionale. Per quanto riguarda la spendibilità delle competenze nel mondo del lavoro educativo, questa potrebbe variare notevolmente in base al contesto locale, al tipo di istituzioni educative coinvolte o alle normative regionali. Pertanto, i risultati potrebbero non essere generalizzabili a tutte le realtà professionali. Dal punto di vista data-analitico, l'analisi delle criticità del percorso formativo potrebbe essere influenzata dal punto di vista soggettivo dei presidenti dei 6 CdS L-19 intervistati, portando a una visione parziale delle problematiche esistenti e non fornire una panoramica completa delle difficoltà che affrontano studentesse e studenti nel corso degli studi.

Tuttavia, nonostante questi limiti possano influenzare la portata della ricerca e la solidità delle conclusioni, lo studio rappresenta un'opportunità per esplorare la complessità del tema della formazione delle competenze di educatrici e educatori professionali socio-pedagogici, per aprire nuove piste di ricerca sullo sviluppo della loro professionalità e consapevolezza di ruolo, per migliorare la progettazione di future indagini e per offrire spunti di riflessione utili al rafforzamento dell'identità professionale, al riconoscimento sociale della categoria e alla valorizzazione del suo contributo nei diversi contesti educativi.

Riferimenti bibliografici e sitografia

Aleandri, G., & Fiorentini, C. (2022). Le competenze di ricerca pedagogica per l'educazione permanente e continua. *CQIIA Rivista*, 37, 35-55.

AIEJI - International Association of Social Educators (2006), *Le competenze professionali dell'educatore sociale. Piattaforma concettuale*, traduzione di P. Scarpa, M. Testi.

Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Erickson.

Barbaranelli C., Capanna, C., *EPP* (2001). in Caprara, G. V. (Ed.). (2001). *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*.Erickson.

Batini, F., (2023). Storie, biografie e autobiografie: ripensare le competenze fondamentali della professionalità delle educatrici e degli educatori. In *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori* (Vol. 1, pp. 53-64). FrancoAngeli.

Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzione, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., L. Morini, A., & Scipione, L. (2020). Un

modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercAzione*, *12*(2), 47-71.
Biasin, C., & Serbati, A. (2020). La formazione universitaria alla competenza relazionale e comunicativa dell'educatore socio-pedagogico. Evidenze e riflessioni da un'analisi documentale nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Padova. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *17*(2), 197-219.
Bobbo, N. (2020). Empatia e pratica riflessiva come premesse alla competenza comunicativa e relazionale nel lavoro educativo con famiglie vulnerabili. Una proposta per un Syllabus didattico-formativo. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *17*(2), 269-290.
Boffo, V. (2020). La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale. *Rivista italiana di educazione familiare*, *17*(2), 27-51.
Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.
Buccolo, M. A. R. I. A. (2020). L'educatore emozionale e la promozione del ben–essere nei contesti di cura. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, *1*(1), 99-107.
Calaprice, S. (2017). Educational and pedagogic professions: birth, development and legal recognition. What is the role of pedagogical research? *Pedagogia Oggi*, *15*(2), 31-45.
Cinque, M., & Dessardo, A. (2020). Soft skills and inter-disciplinarity as core contents for the education of educative professionals. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, *20*(2), 169–185.
Chello, F., Corbi, E., & Perillo, P. (2020). Sviluppare le competenze relazionali e comunicative in chiave transazionale. La formazione delle educatrici e degli educatori presso UNISOB. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *17*(2), 291-310.
Commissione Europea/ Eacea/ Eurydice/ Eurostat (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
European Commission/EACEA/Eurydice, (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Eurydice report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic press.
Cornacchia, M. (2020). Formare le competenze trasversali degli educatori socio-pedagogici: il ruolo dell'università. *Ricerche pedagogiche*, *2020*(54/214), 69-84.
De Angelis, M., & Trinchero, R. (2020). Progettare la valutazione per competenze nell'istruzione superiore. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 24(Giugno 2020), 37-53.
EC (2008). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework For Lifelong Learning*. https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/-LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:-111:0001:0007:EN:PDF
Fedeli, M., & Bracci, F. (2023). Coltivare creatività pratica e pensiero critico in Higher Education: elementi di analisi per una geografia concettuale. *Excellence and innovation in learning and teaching: research and practices*, *8*(1), 38-54.
Fioretti, S. (2023). La formazione delle competenze professionali degli educatori. Le ragioni di una ricerca esplorativa. In *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori* (Vol. 1, pp. 137-151). FrancoAngeli.
Fioretti, S. (2022). Le competenze nella formazione professionale degli educatori. *Revista Derechos Humanos y Educación, 1*(6), 45-60.
Fortin, D. (2021). Formare alle competenze relazionali come presupposto cruciale per le professioni di aiuto. Una proposta student-centered. *Lifelong Lifewide Learning*, *17*(38), 367-387.
Frison, D. (2020). Metodi e strategie didattiche in Higher Education per formare alla gestione delle dinamiche relazionali e comunicative. Il caso dei servizi educativi 0-6 di fronte all'emergenza da Covid-19. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *17*(2), 153-172.
Gale, N. K., Heath, G., Cameron, E., Rashid, S., & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC medicalresearchmethodology*, *13*(1), 1-8.
IBM Corp. (2020). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0* [Computer software]. IBM Corp. https://www.ibm.com/products/spss-statistics
Iori, V. (2017). Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso. *Pedagogia oggi*, 15(2).
Iori, V. (2015). Identità professionale dell'educatore e del pedagogista: riferimenti normativi. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, *1*, 51-65.
Italia. (2017). Legge n. 205 del 27 dicembre 2017, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e*

bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 302, 29 dicembre 2017.
Italia. (2024). Legge n. 55 del 10 marzo 2024, *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali.* Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 95, 23 marzo 2024.
Lombardi, M. G. (2017). Le competenze relazionali nelle cooperative territoriali. *Pedagogia Oggi*, *15*(2).
Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Mallia, L., Biasi, V., Lucidi, F., & Alivernini, F. (2019). The interplay between self-determined motivation, self-regulated cognitive strategies, and prior achievement in predicting academic performance. *Educational Psychology*, *39*(4), 470-488.
Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *bmj*, *372*.
Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa* (pp. 1-230). Junior.
Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. FrancoAngeli.
Perillo, P. (2023). Educatori professionali socio-pedagogici: farsi riconoscere per essere riconosciuti. In *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori* (Vol. 1, pp. 137-151). FrancoAngeli.
Perillo, P. (2015). Educatori e Pedagogisti. Quale habitus professionale? Il contributo della ricerca-formazione. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, *4*(1).
Presti, F. L., & Tafuri, D. (2019). Educare nella relazione. Il ruolo della dimensione comunicativa e socio-affettiva in didattica. *ITALIAN JOURNAL OF HEALTH EDUCATION, SPORT AND INCLUSIVE DIDACTICS*, *3*(4).
Raven, H., & Pels, F. (2021). Why feeling competent matters: Associations between satisfaction of basic psychological needs of students and self-efficacy in secondary school physical education. *German Journal of Exercise and Sport Research, 51*(3), 371-377.
Rosati, A., & De Santis, M. (2020). Identità professionale e scelte formative. *Form@ re*, *20*(2).
Saglietti, M. (2020). Qual è la professional vision degli educatori? Problemi, pratiche ed implicazioni (inter) professionali. *Encyclopaideia*, *24*(57), 43-56.
Saglietti, M., & Cerantola, L. (2020). Scommettere sulle competenze degli educatori. Un'esperienza di formazione ai formatori sul leaving care. *Rivista italiana di educazione familiare*, *17*(2), 173-195.
Scarpa, P., & Corrente, M. (2003). La dimensione europea dell'educatore professionale. *Autonomie locali e servizi sociali*, (1).
Soper, D. S. (2020). A-priori sample size calculator for structural equation models [Software].
Sposetti, P., Fioretti, S., Szpunar, G., Rionero, M. G., & Mazzocca, N. (2022). The professional skills of male and female educators: Problems, research and perspectives. *Formazione & insegnamento*, *20*(2), 144-157.
Szpunar, G., Salerni, A., Sposetti, P., & Renda, E. (2019). Il tirocinio universitario come strumento di orientamento. L'esperienza dei Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione della Sapienza di Roma. *CQIIA Rivista*, 13.
Szpunar, G., & Renda, E. (2019). Educatori non si nasce. Una riflessione sul ruolo del tirocinio nella formazione delle competenze per il lavoro socio-educativo. *CQIIA Rivista*, 15.
Tammaro, R., Ferrantino, C., & Iannotta, I. S. (2020). Promoting design and organizational competences in the future educator. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, *20*(2), 276–285.
Taravella, A. (2023). L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni, L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello. *CQIIA Rivista*, 39, 109-111.
Tramma, S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia oggi*, *15*(2).
Trinchero, R. (2023). Quali competenze per l'educatore? Alcuni spunti per costruire il «Saper agire in situazione». In *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori* (pp. 86-97). FrancoAngeli.
Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Education spa.
Verbi Software. (2024). MAXQDA 2024 [Computer software]. Verbi Software. https://www.maxqda.com
Villa Sánchez A., Poblete Ruiz M. (2008). *Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences* University of Deusto, Bilbao. https://www.universitaly.it/ consultato nel mese di febbraio 2023.

I.4

Mettere in pratica il *Formative Assessment*: uno studio di caso sui fattori connessi all'implementazione del *Formative Assessment* negli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado.

Implementing Formative Assessment: A Case Study on Factors Related to the Adoption of Formative Assessment by Upper Secondary School Teachers.

Alessandro Oro
Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"
alessandro.oro2@unibo.it

Nonostante le numerose evidenze circa l'efficacia delle strategie di *formative assessment (FA)*, la messa in pratica di quest'ultime risulta difficoltosa per la maggioranza degli insegnanti. In letteratura è possibile distinguere due macro-categorie di fattori che influenzano (sia nelle intenzioni che nell'effettiva messa in atto di strategie di *FA*) gli insegnanti: fattori personali e fattori contestuali. Tramite uno studio di caso collettivo condotto con metodi misti (architettura parallela e strategia di ricerca complementare), la presente ricerca ha come obiettivo di studiare se e quanto (e con quale relazione fra essi) i valori personali degli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado, il loro senso di auto-efficacia percepita, la loro *assessment literacy* influiscano sulle loro convinzioni rispetto alle funzioni della valutazione e degli errori in classe e alla loro disponibilità ad agire tramite strategie di FA. Inoltre, si intende studiare come tali relazioni si differenzino a seconda della cultura valutativa della scuola di appartenenza degli insegnanti. Sono state selezionate 4 scuole-caso (secondaria di secondo grado) nel territorio della regione Emilia-Romagna, per effettuare uno studio di caso collettivo condotto con *mixed methods* strutturato in 3 azioni. Una prima fase per rilevare la cultura valutativa dell'Istituto tramite interviste semi-strutturate ai Dirigenti Scolastici e analisi della documentazione strategica; una seconda azione di rilevazione dei costrutti relativi agli insegnanti tramite un questionario online; una terza azione di approfondimento tramite focus-group e restituzione dei dati. I primi risultati e lo stato dell'arte sono discussi nel contributo.

Parole chiave: convinzioni degli insegnanti; concezioni sulla valutazione; cultura valutativa; formative assessment; valori personali.

Despite extensive evidence supporting the effectiveness of formative assessment (FA) strategies, their implementation remains challenging for the majority of teachers. The literature identifies two broad categories of factors that influence teachers' intentions and actual use of FA strategies: personal factors and contextual factors. Through a collective case study employing mixed methods (parallel architecture with a complementary research strategy), this study aims to examine whether, to what extent, and in what interrelation teachers' personal values, perceived self-efficacy, and assessment literacy influence their beliefs about the functions of assessment, the role of errors in the classroom, and their willingness to adopt FA strategies. Additionally, the study investigates how these relationships vary according to the assessment culture of the teachers' respective schools. Four secondary schools in the Emilia-Romagna region were selected as case studies, with three main actions undertaken to achieve the research objectives. The first phase involved assessing the institutional assessment culture through semi-structured interviews with school principals and an analysis of strategic documents. The second phase focused on gathering data on teachers' constructs via an online questionnaire. The third phase provided in-depth exploration through focus groups and feedback on the collected data. Preliminary findings and the current state of the research are discussed in this contribution.

Keywords: teacher beliefs; conceptions of assessment; assessment culture; formative assessment; personal values.

1. Quadro teorico di riferimento

Il dibattito sulla funzione formativa della valutazione, ovvero l'idea che la valutazione possa essere utilizzata per migliorare la qualità del processo didattico oltre che per la misura dei suoi effetti, si è diffuso nella ricerca e nella pratica educativa a partire dagli anni '60 (Cizek; 2010; Wiliam; 2019). La prima distinzione funzionale tra i termini "sommativa" e "formativa" riferiti alla valutazione si ritrova in Michael Scriven (1967), per il quale la valutazione sommativa forniva informazioni per giudicare l'efficacia complessiva di un programma didattico, mentre i risultati della valutazione formativa erano utili per facilitare l'implementazione di tale programma. Negli anni immediatamente successivi, nel 1969, Benjamin Bloom descrisse la strategia didattica del *mastery learning* (apprendimento per padronanza), in un periodo durante il quale era credenza comune che soltanto gli studenti più abili potessero raggiungere alti livelli di standard educativo. Rifiutando questa convinzione, Bloom ritenne che la maggior parte degli allievi può raggiungere un alto livello di apprendimento, purché vengano create le condizioni adatte ai bisogni di ciascuno di loro. In questo approccio, il tempo necessario allo studente sarebbe stato rilevato attraverso valutazioni periodiche del suo progresso. In un testo del 1969, sempre Bloom scrive che "[…] in contrasto alla "valutazione sommativa" [...] si utilizza il termine "valutazione formativa" per fornire feedback e correttivi ad ogni passaggio del processo di insegnamento-apprendimento. Con valutazione formativa intendiamo una valutazione tramite brevi test utilizzati da insegnanti e studenti come aiuti nel processo di apprendimento" (Bloom, 1969, pp. 47-48). Dal lavoro pioneristico di Bloom, l'idea che la valutazione possa migliorare l'apprendimento e al tempo stesso misurare i suoi risultati è diventata centrale nelle prassi didattiche e nella ricerca educativa nel mondo.

Questo concetto generale di funzione formativa della valutazione ha negli ultimi anni guidato differenti studi sull'efficacia delle pratiche di formative assessment (FA) nell'apprendimento. Il primo studio, divenuto poi il più citato nel campo di ricerca sul FA, è un articolo di Black e Wiliam (1998), "*Inside the Black Box*", nel quale viene riportato un *effect size* dell'efficacia delle strategie di FA tra lo 0,4 e lo 0,7, estratto da una meta-analisi di 250 studi riguardanti la valutazione in classe. A partire da questo studio, si è aperto un intero filone di ricerca a proposito dell'efficacia delle strategie di FA. Intorno agli anni '10 del nuovo millennio si apre una fase di approfondita riflessione sulle effettive evidenze raccolte da Black e Wiliam, ed iniziano ad emergere alcuni articoli critici (Bennett, 2011; Kingston and Nash; 2011; Briggs et al., 2012; McMillan et al., 2013), volti a rianalizzare queste evidenze, proponendo nuove modalità di raccolta di queste. Nella loro meta-analisi, Kingston e Nash (2011), hanno rilevato un *effect size* medio di 0,25, suggerendo un'efficacia complessivamente minore rispetto a quella riportata da Black e Wiliam (1998). Briggs e colleghi (2012), rispondendo allo studio di Kingston e Nash, ne evidenziano alcune lacune metodologiche che li hanno guidati, pur sottolineando la necessità di un maggiore rigore metodologico e l'esigenza di più studi di tipo sperimentale. Allo stesso tempo, Bennett (2011), nel suo articolo "*Formative Assessment: A Critical Review*", ritiene che l'ampiamente citato *effect size* di 0,4-0,7 sia problematico tout-court in quanto basato su evidenze metodologicamente deboli o impossibili da rintracciare e poter visionare. È importante sottolineare che questi articoli "di critica" non nascono con l'intento di negare la possibilità che le strategie di FA possano migliorare il processo di insegnamento-apprendimento, sono invece proposti per indirizzare al meglio le scelte di ricerca in questo campo ed arrivare a delle evidenze quanto più accurate possibili. Più recentemente, altri studi e meta-analisi hanno evidenziato l'efficacia delle strategie di FA nelle capacità di lettura (Lee et al., 2020; Xuan et al., 2022), nell'apprendimento della matematica (Andersson e Palm, 2017; Lee et al; 2020). Altri studi sull'efficacia del feedback, elemento chiave del FA, hanno evidenziato associazioni significativamente positive tra feedback e apprendimento (Hattie, 2009; Van der Kleij et al., 2015; Wisniewski et al., 2020).

Nonostante le numerose evidenze dell'efficacia delle strategie di FA sul processo di insegnamento-apprendimento, la realizzazione di quest'ultime risulta difficile e complesso per la maggioranza degli insegnanti (Baird et al., 2016; Furtak et al., 2016; Yan & Brown, 2021). Questo aspetto è particolarmente rilevante e significativo nel contesto italiano, poiché, nonostante la ricerca pedagogica sperimen-

tale si sia occupata di definire il costrutto di valutazione formativa ed operazionalizzarlo, le pratiche di FA raramente sono entrate a far parte delle programmazioni didattiche e dei percorsi di formazione per insegnanti delle scuole secondarie (Benvenuto, 2023; Corsini, 2023; Vannini, 2023). Appare necessario soffermarsi su quali sono i fattori coinvolti nella messa in pratica di strategie di FA. Nella letteratura internazionale, sono presenti diverse rassegne sistematiche di studi che si sono occupate di analizzare i fattori coinvolti nell'implementazione del FA da parte degli insegnanti. Fulmer et al. (2015) hanno proposto un modello concettuale dei fattori che influenzano le pratiche valutative degli insegnanti suddivisa in fattori contestuali a livello micro- (valori, concezioni e conoscenze sulla valutazione) e livello meso- (legati all'istituto stesso) e macro- (influenze culturali di ampio grado). In Heitink et al. (2016) sono state individuate quattro macro-fattori (in questo caso intesi come prerequisiti) necessari per la messa in pratica di strategie di FA: il contesto (cultura della valutazione, supporto professionale), l'insegnante (conoscenze, abilità, atteggiamenti, convinzioni), lo studente. Schildkamp e colleghi. (2020), fornendo un modello di prerequisiti fondamentali degli insegnanti per la messa in atto di strategie di FA nella forma di Data-Based Decision Making e Assessment for learning, hanno individuato tre macro-aree: la conoscenza e le abilità (a proposito della valutazione, delle conoscenze pedagogiche specifiche, nel fornire i feedback, nel definire gli obiettivi) i fattori psicologici (atteggiamenti, pressione sociale, percezione di controllo) e i fattori sociali (collaborazione con i colleghi e gli studenti, cultura della scuola di appartenenza). Infine, Yan et al. (2021), analizzando 52 ricerche, hanno distinto due macro-categorie di fattori che influenzano (sia nelle intenzioni che nell'effettiva messa in atto di strategie di FA) gli insegnanti ovvero i fattori personali e i fattori contestuali. Tra i primi, hanno una particolare significatività le intenzioni e le convinzioni degli insegnanti sulla valutazione formativa, il loro senso di auto-efficacia (nell'effettuare e gestire la valutazione) e la presenza/assenza di formazione specifica sul FA. Tra i secondi, quelli con maggiore impatto sono il supporto scolastico interno (a livello di istituto e colleghi), le condizioni di lavoro, le politiche esterne (nazionali e sovranazionali) e le norme culturali della scuola. È possibile notare quindi un punto comune tra le varie rassegne sui fattori antecedenti alla messa in atto di strategie di FA ovvero quello di identificare almeno 2 macro-variabili: i fattori disposizionali, propri di ogni singolo insegnante, e i fattori contestuali che possono essere intesi a più livelli o sistemi, ad esempio riferendosi al meso-sistema (l'istituto) o al macro-sistema (il contesto scolastico nazionale).

Ai fini della presente ricerca, sono stati presi in considerazione i fattori che più significativamente influiscono sulle convinzioni degli insegnanti e sulla loro disponibilità ad agire tramite strategie di FA. Esistono varie terminologie per indicare gli aspetti attraverso i quali i docenti interpretano l'insegnamento, l'apprendimento, la valutazione, il ruolo dell'insegnante e della scuola: nel presente studio è stato utilizzato il termine "convinzioni" (*teacher beliefs*) (Fives & Buhel, 2012). Studiare le convinzioni, le pratiche e gli atteggiamenti degli insegnanti (nonché le relazioni che intercorrono tra loro), è particolarmente importante per orientare l'agire educativo verso la qualità e l'equità dell'apprendimento, tendendo verso una didattica dimostrata come efficace dalla ricerca educativa empirica. In particolare, le convinzioni in merito alla valutazione sono strettamente collegate con le pratiche valutative (Brown, 2004) e possono essere considerate degli aspetti "latenti" che, in termini di pensiero e atteggiamento, si pongono "dietro l'azione" (Vannini, 2012). Interrogarsi sulle modalità più efficaci per promuovere processi di innovazione e miglioramento delle pratiche di insegnamento implica dunque la necessità di considerare e agire sulle concezioni degli insegnanti (Ciani e Rosa, 2020).

Un altro fattore preso in considerazione nel presente studio, questa volta di tipo contestuale, è la "cultura" condivisa nel meso-sistema e nel macro-sistema rispetto sulla valutazione. Con "cultura della valutazione", concetto principalmente sviluppato in ambito francofono (Michel, 2004; Rey, 2008), si intende l'insieme degli scopi, dei fini, delle funzioni che vengono assegnati alla valutazione all'interno di un contesto scolastico. Capperucci, Corsini e Ugolini (2018) problematizzano la questione facendo notare che in Italia cultura del testing e cultura della valutazione tendono a coincidere. Ad esempio, l'INVALSI nel 2008 identifica "lo sviluppo di una cultura della valutazione (*teach to test*)" con "l'introduzione nelle scuole di prove di verifica strutturate (quesiti a scelta multipla) e semi-strutturate (quesiti

con stimolo chiuso e risposta aperta)" (INVALSI, 2008, p. 99). Questo tipo di cultura della valutazione inserita nelle politiche nazionali riguardanti la scuola, e quindi di meso-sistema, si allontana da una visione inclusiva e centrata sullo studente come invece accade nelle pratiche di FA (Corsini, 2018). Attualmente, sono ancora scarse le evidenze in merito alla cultura valutativa delle singole scuole, intesa come insieme di convinzioni e pratiche delle modalità valutative, delle loro funzioni e dei loro scopi. Inoltre, si rileva come la cultura della valutazione diffusa tra gli insegnanti spesso è centrata su procedure valutative che derivano esclusivamente dalle competenze disciplinari degli insegnanti, dalle loro esperienze passate, mancando l'uso di procedure accurate di misurazione: è una cultura che riverbera quella precedente alla scolarizzazione di massa (Vertecchi, Agrusti e Losito, 2010). Diversi fattori di tipo personale sono stati considerati nel presente studio. Il primo è il senso di auto-efficacia percepito dall'insegnante, essendo il predittore più stabile della qualità dell'insegnamento in quanto favorisce la formazione di un clima supportivo, la gestione efficace della classe e l'attivazione cognitiva degli studenti (Kunsting et al, 2015). Inoltre, l'auto-efficacia degli insegnanti è anche il principale fattore personale che predice la messa in atto di strategie di valutazione formativa (Yan et al., 2021, 2022). L'auto-efficacia dell'insegnante è solitamente definita come la percezione della capacità di gestire e mettere in pratica un processo di insegnamento-apprendimento efficace, e questo vale anche in riferimento all'implementazione di strategie di FA (Karaman e Shain, 2017). Insegnanti con un alto livello percepito di auto-efficacia nelle proprie capacità di mettere in atto strategie di FA saranno più disposti a farlo effettivamente (De Luca et al., 2019). Un altro fattore personale rilevante per la presente ricerca è costituito dall'*assessment literacy*, traducibile come "alfabetizzazione sulla valutazione", ovvero quell'insieme di conoscenze pratiche e teoriche, nonché di consapevolezza, riguardo ai vari aspetti della valutazione e sulle sue funzioni. Il termine *assessment literacy*, coniato da Stiggins (1991), definisce la comprensione dei concetti fondamentali della valutazione e le sue procedure, di modo da poterle consapevolmente durante le decisioni educative. In letteratura, esistono riferimenti a specifici comportamenti che evidenziano il livello di conoscenza e competenza degli insegnanti rispetto alla valutazione, come ad esempio mettere in pratica valutazioni di qualità e coerenti con gli obiettivi di apprendimento, interpretare le performance degli studenti alla luce del tipo di prova valutativa messa in atto, somministrare accuratamente le valutazioni, comunicare i risultati in modo accurato ed evitare giudizi di valore sullo studente (Brookhart, 2011; Popham, 2008; Stiggins, 1991). Nel presente studio, l'insieme di conoscenze e competenze che formano l'alfabetizzazione alla valutazione verrà misurato considerando le caratteristiche del contesto italiano (formazione degli insegnanti, pratiche rilevate da rilevazioni internazionali, Indicazioni Nazionali per il curricolo). Ulteriore fattore personale coinvolto, spesso poco considerato nelle ricerche, riguarda l'influenza dei valori personali nelle pratiche valutative (Barni et al., 2019, 2018). Nella teorizzazione di Schwartz (1992, 1994, 2001, 2012), i valori personali sono credenze o convinzioni riguardanti obiettivi desiderabili o modalità di comportamento, che trascendono le situazioni specifiche e guidano le persone nella selezione e nella valutazione degli eventi. Il sistema proposto da Schwartz (2001) è composto da dieci valori (Universalismo, Benevolenza, Conformismo, Tradizione, Sicurezza, Potere, Successo, Edonismo, Stimolazione, Autodirezione) che formano un sistema organizzato caratterizzato da similarità e incompatibilità in grado di influenzare le scelte del soggetto; questi valori sono organizzati intorno a due diverse dimensioni bipolari a cui ogni soggetto tende preferenzialmente ad appartenere: "Autotrascendenza" (Universalismo e Benevolenza) vs "Autoaffermazione" (Edonismo, Successo, Potere); "Apertura al Cambiamento" (Autodirezione, Stimolazione, Edonismo) vs "Conservatorismo" (Conformismo, Tradizione, Sicurezza). Per ciascuna dimensione bipolare, l'appartenenza a una categoria porta a considerare in maniera negativa i valori opposti.

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

Basandosi sui costrutti presentati del paragrafo precedente, il presente progetto di ricerca ha come obiettivo generale esplorare i fattori che influiscono sulle convinzioni degli insegnanti di scuola secondaria

di secondo grado in merito alla valutazione e all'errore, e quindi sulla disponibilità ad agire secondo strategie di *formative assessment* al fine di creare un clima di classe positivo. Nello specifico, possono essere identificati due principali obiettivi:

1) Studiare se e quanto (e con quale relazione fra essi) i valori personali degli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado, il loro senso di auto-efficacia percepita, la loro *assessment literacy* influiscano sulle loro convinzioni rispetto alle funzioni della valutazione e degli errori in classe. Inoltre si intende studiare quale tipo di relazione intercorre tra questo tipo di influenza e le pratiche valutative dichiarate dagli insegnanti (Main study).
2) Studiare come tali relazioni si differenzino a seconda della cultura valutativa (in termini di apertura/chiusura nei confronti di strategie di FA) della scuola di appartenenza degli insegnanti.

In particolare, il presente studio intende rispondere alle seguenti ipotesi correlazionali:

- H1: esiste una relazione tra i valori personali degli insegnanti e le loro concezioni rispetto alla valutazione degli apprendimenti e rispetto all'errore in classe;
- H2: esiste una relazione tra *l'assessment literacy* degli insegnanti e le loro concezioni rispetto alla valutazione degli apprendimenti e rispetto all'errore in classe.
- H3: esiste una relazione tra le concezioni dell'insegnante rispetto alla valutazione degli apprendimenti e rispetto all'errore in classe e le loro dichiarazioni di pratiche di strategie di Formative Assessment.
- H4: la relazione tra concezioni e pratiche dichiarate è mediata dal livello di Auto-Efficacia percepita dall'Insegnante.
- H5: la cultura valutativa dell'istituto influenza le concezioni dell'insegnante.
- H6: la cultura valutativa dell'istituto influenza le pratiche dichiarate dell'insegnante.

Attraverso queste ipotesi, si vuole testare il modello proposto nella figura 1, tramite analisi della correlazione, di mediazione e moderazione e di mediazione moderata.

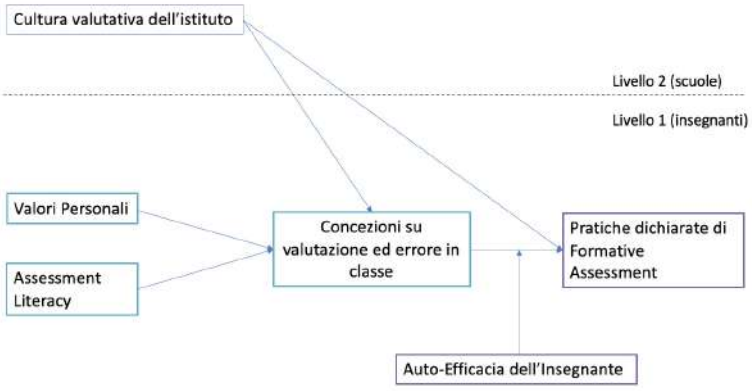


Figura 1 – Modello teorico da testare

3. Scelte metodologiche e procedurali

Il presente progetto di ricerca ha seguito un approccio metodologico "*mixed methods*", ovvero quel tipo di ricerca che combina insieme elementi degli approcci quantitativi e qualitativi, con l'obiettivo di raggiungere una maggiore "profondità" nella comprensione del fenomeno studiato (Creswell e Plano Clark,

2017). Nello specifico, questo approccio è stato applicato ad un disegno di ricerca di studio di caso, configurazione indicata da Creswell e Plano Clark (2017, p. 182) come "*mixed methods case study design*", nel quale la raccolta di dati quantitativi e qualitativi sono integrati per fornire evidenze *in depth* rispetto ai diversi casi presi in esame. Come descritto da Stake (1995) e Yin (2009), un "caso" può essere di varia natura, dal singolo individuo fino ad una specifica organizzazione e dunque gli studi di caso seguono queste distinzioni. Nella presente ricerca, è stato scelto lo studio di caso collettivo (Stake, 1995). Questo approccio prevede lo studio di più casi contemporaneamente o in sequenza al fine di aumentare la rappresentatività e permettere una comparazione tra diverse rilevazioni. Sono stati selezionati come casi quindi gli istituti secondari di secondo grado in quanto organizzazioni e unità di analisi, mentre come fonti di raccolta dei dati saranno considerati gli insegnanti e i Dirigenti Scolastici.

La scelta di optare per questa metodologia di ricerca è collegata alle ipotesi operative precedentemente delineate. Il focus del presente studio riguarda i "contesti" scuola nella forma delle loro culture condivise (in termini di pratiche, visioni e obiettivi dell'educazione) sulla valutazione e sugli errori e come queste influenzano le convinzioni e le pratiche degli insegnanti. Da qui la scelta di considerare un intero istituto come *caso*, inteso come insieme di insegnanti *in-service*, studenti e Dirigente Scolastico. Nello specifico, le scuole-caso selezionate sono state scelte tramite un'interlocuzione con l'Ufficio Scolastico Territoriale della Città Metropolitana di Bologna, in particolare l'ufficio Didattica e Cultura. Grazie alla disponibilità delle responsabili dell'Ufficio menzionato, e dopo una prima fase di ricognizione con un numero maggiore di scuole, sono stati scelti quattro Istituti di Istruzione Superiore nell'area Bolognese che si sono detti disponibili a partecipare alla ricerca. Un elemento importante che ha guidato la scelta è stata la posizione dimostrata dalla scuola in merito alla valutazione degli apprendimenti: in due scuole sono stati attivati o erano attivi dei progetti specifici sulla valutazione degli apprendimenti, mentre le altre due scuole dimostravano un approccio più "tradizionale alla valutazione". Il disegno di ricerca ha previsto tre distinte fasi, attuate parallelamente e in modo analogo in ogni scuola caso descritte nei seguenti sotto-paragrafi.

3.1 Fase 1: conoscenza e rilevazione della cultura valutativa della scuola-caso

In questa prima fase, di stampo principalmente qualitativo, l'obiettivo è stato quello di far emergere gli elementi caratterizzanti della cultura valutativa di ogni singolo caso, ovvero l'insieme di dichiarazioni e azioni che racconta come la scuola si pone nei confronti del tema della valutazione degli apprendimenti. Per fare questo, si è optato per un processo che ha previsto l'intersezione tra un'analisi documentale dei principali documenti strategici di ogni scuola, e le dichiarazioni dei Dirigenti Scolastici e delle Funzioni Strumentali (nello specifico Area 4 – Sistema autovalutazione d'istituto e valutazione apprendimento e comportamento). I documenti strategici selezioni sono stati il Piano Triennale dell'Offerta Formativa e il Rapporto di Auto Valutazione. Il PTOF rappresenta il "documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita al progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia" (DPR 275/1999, art. 3 comma 1), mentre il RAV (DPR 80/2013) è un documento di auto-analisi delle scuole che permette loro di identificare punti di forza e debolezza, tenendo conto del contesto nel quale sono inserite. I documenti sono stati analizzati tramite una griglia semi-strutturata con 3 indicatori fondamentali (presenza e grado di approfondimento cui viene presentata la valutazione degli apprendimenti, la sua funzione formativa, se e come questa sia collegata alla programmazione didattica), a loro volta utilizzato una gradazione per vedere quanto le sezioni dei documenti prese in esame si avvicinassero o meno ad elementi di valutazione formativa così come descritti nella letteratura. Parallelamente, ai Dirigenti Scolastici e alle Funzioni Strumentali sono state somministrate delle interviste semi-strutturate della durata di 45 minuti volte ad analizzare due macro-temi: i valori che compongono la cultura della specifica scuola in senso generale (per esaminare il posizionamento della scuola su un

continuum di tradizionalismo-apertura al cambiamento) e la cultura valutativa di istituto (prassi e indirizzi condivisi in senso top-down, dalla Direzione agli insegnanti).

3.2 Fase 2: rilevazione dei dati relativi agli insegnanti

Al fine di rilevare i costrutti precedentemente presentati specificamente riferiti agli insegnanti, e per fornire una risposta alle ipotesi correlazionali presentate, è stato scelto come strumento di raccolta dei dati un questionario, strutturato in versione online su piattaforma OneDrive con licenza dell'Università di Bologna. Per poter partecipare, gli insegnanti erano obbligati a dare il proprio consenso al trattamento dei dati, in ottemperanza con le normative sulla privacy GDPR.

Nella tabella 1 è possibile visionare la struttura e le dimensioni indagate dal questionario.

Sezione	**Variabili**	**Tipologia di quesito**	**Riferimenti**
Informazioni socioanagrafiche	Età, Anzianità di servizio, Genere, scuola di appartenenza	Scelta multipla categoriale	Creato ad hoc
Autoefficacia dell'Insegnante	Livello di autoefficacia percepita dall'insegnante	Scala Likert a 7 passi	Scala SAED, validazione italiana di Biasci et al. (2014) della *Teachers Self-Efficacy Scale* (Taschannen-Moran e Wolfook Hoy, 1999)
Convinzioni sulla valutazione	Convinzioni sul ruolo della valutazione	Scala Likert a 4 passi	Scala CONVAL (Ciani e Rosa, 2021)
Convinzioni sulla valutazione formativa	Convinzioni sul ruolo formativo della valutazione	Scala Likert a 4 passi	Scala VALFOR (Ciani e Vannini, 2017)
Convinzioni sull'errore in classe	Convinzioni sul ruolo dell'errore nell'apprendimento	Scala Likert a 5 passi	*Error Orientation Questionnaire*, versione adeguata per i contesti educativi usata da Corazza, Matteucci e Santagata (2015)
Situazione reale di valutazione formativa	Percezione di utilità di strategie di valutazione formativa, frequenza di applicazione di strategie in classe e a scuola	Scala Likert a 5 passi	Creato ad hoc, viene presentata una situazione reale di formative assessment in un'interazione insegnante-alunno seguita da asserzioni a cui rispondere su scala Likert. Gli item si riferiscono alle variabili indicate.
Frequenza del formative assessment	Frequenza con la quale vengono messe in atto strategie di formative assessment	Scala Likert a 4 passi	Tradotta (*back-to-back translation*) da scala usata in Young e Jackman (2014)
Conoscenza del formative assessment	Literacy sul formative assessment	Scala Likert a 5 passi	Creato ad hoc basandosi sulla scala *Assessment Practices Inventory* utilizzata in Zhang e Burry-Stock (2003)
Valori Personali	Valori Personali degli insegnanti (continuum "apertura al cambiamento - tradizionalismo")	Scala Likert a 6 passi	Portrait Value Questionnaire (Scwhartz, 2001), versione validata in italiano da Capanna et al. (2005)

Tabella 1 - Struttura del questionario rivolto agli insegnanti

3.3 Fase 3: Approfondimento dei risultati e restituzioni alle scuole

Come fase conclusiva, è stata presa in considerazione l'idea di effettuare dei focus-group, uno per ogni scuola-caso, con insegnanti disponibili a partecipare. I focus-group seguono un'articolazione della durata di 60 minuti con massimo 10 partecipanti. Questa fase, che al momento della scrittura del presente contributo deve ancora essere effettuata, ha come obiettivo quello di andare ad indagare altre dimensioni non rilevate nel questionario, come ad esempio il percorso euristico compiuto dalle e dagli insegnanti nel momento dell'operare una valutazione degli apprendimenti od anche l'influenza percepita del contesto rispetto alla loro possibilità di mettere in pratica strategie di *formative assessment.*

Altro componente della fase conclusiva della ricerca è rappresentato da momenti di restituzione ai Collegi dei Docenti delle scuole-caso selezionate nei quali vengono presentati i risultati del questionario e delle analisi qualitative (selezionati per scuola). A partire dai risultati, vengono successivamente proposte delle attività di dibattito e brainstorming per raccogliere ulteriori impressioni sul significato che hanno i risultati per gli insegnanti, ad esempio se trovano coerenza con quanto riportato oppure se hanno ulteriori visioni da aggiungere.

4. Stato dell'arte della ricerca

Al momento della scrittura del presente contributo, sono state effettuate le interviste semi-strutturate ai Dirigenti Scolastici degli Istituti coinvolti e sono in corso le analisi documentali dei documenti strategici. Al tempo stesso, è stato effettuato un try-out del questionario rivolto agli insegnanti presso un Istituto di Istruzione Superiore non facente parte dei casi presi in considerazione dalla ricerca, alla quale hanno partecipato 70 insegnanti. La somministrazione di un questionario pilota è una fase necessaria per controllare la validità (interna e di facciata) dello strumento che si intende utilizzare (Benvenuto, 2015). Grazie ai dati raccolti, sono state effettuate due tipi di analisi statistica. In primo luogo, è stata effettuata un'Analisi delle Componenti Principali, per verificare se gli item delle scale si raggruppavano in modo coerente rispetto alle dimensioni teoriche previste e per identificare e rimuovere quegli item che non contribuivano in modo significativo alle componenti. Successivamente, è stata effettuata un'Analisi di Affidabilità tramite il calcolo del coefficiente alfa di Cronbach per ogni scala utilizzata. Nella Tabella 2 è possibile vedere i risultati del calcolo del coefficiente di affidabilità per ogni scala, risultato da adeguato a ottimo.

Dimensione e scala	**Coefficiente**
Auto-efficacia dell'Insegnante (SAED)	0,89
Concenzioni sulla valutazione (CONVAL)	0,79
Concezioni sulla valutazione formativa (VALFOR)	0,65
Convinzioni sull'errore (EOQ)	0,78
Frequenza di strategie di *Formative Assessment*	0,80
Formative Assessment Literacy	0,81
Valori Personali (PVQ)	0,88

Tabella 2 – Coefficienti delle scale utilizzate nel questionario

Allo stato attuale, è anche in fase di ultimazione la rilevazione ufficiale dei dati presso gli insegnanti degli istituti coinvolti nella ricerca.

5. Punti di forza e di criticita della ricerca

Il presente studio ha come principale punto di forza quello di esplorare le dinamiche antecedenti alle pratiche di valutazione formativa degli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado, una tipologia di studi poco presente nel contesto educativo italiano. Infatti, nonostante la riflessione sulle pratiche valutative degli insegnanti (Gattullo, 1978; Vannini, 2012) e quella docimologica in generale (Visalberghi, 1955; Vertecchi, 1976; Benvenuto, 2003) siano molto approfondite e sviluppate, rimane comunque difficoltoso il passaggio dalla riflessione teorica all'applicazione pratica nel contesto scolastico. La presente ricerca propone un disegno che permette l'ingresso nel contesto e il suo studio da più punto di vista (i documenti prodotti dalla scuola, la visione del Dirigente, la visione degli insegnanti) per capire al meglio in che misura e quali sono i fattori che influenzano maggiormente il lavoro dei docenti nell'ambito valutativo. Questo aspetto è rilevante anche dal punto di vista dell'impatto che la specifica ricerca può avere nel contesto indagato, coinvolgendo nella riflessione i partecipanti stessi alla ricerca per esplorare la possibilità che un lavoro di questo tipo possa effettivamente influenzare il cambiamento delle pratiche negli insegnanti.

Dall'altro lato, la presente ricerca ha come punti di debolezza la volontà di considerare un grande numero di costrutti nello stesso momento, rischiando di rimanere in superficie e non approfondire mai veramente le variabili considerate in questa analisi esplorativa. Inoltre, come ricordato dagli stessi metodologi Creswell e Plano Clark (2017) la scelta dello specifico disegno di ricerca proposto dovrebbe essere svolto in presenza di un'*expertise* elevata nel ricercatore per poter affrontare tutti i passaggi con coerenza e validità e questo fattore è distante dalla reale esperienza del ricercatore che ha proposto il presente studio. Inoltre, trattandosi di uno studio di caso collettivo, i risultati emersi potranno essere applicabili soltanto per le scuole che hanno preso parte alla ricerca, mancando così la possibilità di un'estensione dei risultati anche ad altri contesti educativi simili.

Riferimenti bibliografici

Andersson, C., & Palm, T. (2017). The impact of formative assessment on student achievement: A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and Instruction*, *49*, 92–102. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.006

Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1645. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645

Barni, D., Russo, C., & Danioni, F. (2018). Teachers' Values as Predictors of Classroom Management Styles: A Relative Weight Analysis. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1970. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01970

Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci.

Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Carocci

Benvenuto, G. (2023). Lezioni dal passato. Cosa (non) ha funzionato nella formazione degli insegnanti? Costruire il futuro: Le emergenze dalla ricerca per la formazione. Lessons from the past. What (didn't) work in teacher education? Building the future: Emergencies from education research. *Lifelong, Lifewide Learning*, *19*(42), 14–24. https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.747

Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, *80*(2), 139–148. https://doi.org/10.1177/003172171009200119

Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education,* 5(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan, 86*(1), 8–21. https://doi.org/10.1177/003172170408600105

Bloom, B.S., (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In E*ducational evaluation: New roles, new means*. The 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education, part 2 (Vol. 69), ed. R.W. Tyler, 26–50. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Biasci, V., Domenici, G., Patrizi, N., & Capobianco, R. (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'Auto-

Efficacia del Docente – SAED): Adattamento e validazione in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 1*(10), 485–509. https://doi.org/10.7358/ecps-2014-010-bias

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Briggs, D. C., Ruiz-Primo, M. A., Furtak, E., Shepard, L., & Yin, Y. (2012). Meta-Analytic Methodology and Inferences About the Efficacy of Formative Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *31*(4), 13–17. https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2012.00251.x

Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C. V., Harlen, W., James, M., et al. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education. https://doi.org/10.13140/2.1.2840.1444

Capanna, C., Vecchione, M., & Schwartz, S. H. (2005). La misura dei valori. Un contributo alla validazione del Portrait Values Questionnaire su un campione italiano. *Giunti Organizzazioni Speciali*, *246*, 29–41. https://doi.or/ 10.1421/86906

Capperucci D., Corsini C., Ugolini F. C. (2018). Una nuova cultura della valutazione. Valutare alunni e insegnanti, in S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà.* Lecce, Pensa Multimedia, 1013-1022.

Ciani, A., & Vannini, Ira. (2017). Equità e didattica: Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico. *Cadmo Giornale Italiano di Pedagogia Sperimentale, 2*, 5-23. http://digital.casalini.it/10.3280/-CAD2017-002003

Ciani, A., Pasolini, E., & Vannini, I. (2021). Il formative assessment nelle convinzioni e nelle pratiche degli insegnanti. Analisi secondarie da una indagine sui docenti di scuola media di due regioni italiane. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, *24*(2), 45-65. https://doi.org/10.7358/ecps-2021-024-cian

Ciani, A., & Rosa, A. (2021). CONVAL: validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione. Validation of the CONVAL scale on teachers' conceptions of assessment. *Lifelong, Lifewide Learning*, *17*(39), 94–113. https://doi.org/10.19241/lll.v17i39.648

Cizek, G. J. (2010). An introduction to formative assessment: history, characteristics, and challenges. In Andrade HL, Cizek GJ (Eds.), *Handbook of Formative Assessment* (pp. 3-17). Routledge.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications.

Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci.

Corsini C., Scierri I.D.M., Scionti A. (2018). La validità delle prove INVALSI di comprensione della lettura. In A.M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 46-61) Pensa.

Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa*. FrancoAngeli.

Decreto del Presidente della Repubblica, 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

Decreto del Presidente della Repubblica, 28 marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.

Ferretti, F., Paraskevi M., C., & Vannini, I. (2018). *Formative Assessment for mathematics teaching and learning. Teacher Professional Development Research by Videoanalysis Methodologies*. FrancoAngeli.

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors.* (pp. 471-499). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13274-019

Fulmer, G. W., Lee, I. C. H., & Tan, K. H. K. (2015). Multi-level model of contextual factors and teachers' assessment practices: An integrative review of research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 22(4), 475-494. https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1017445

Furtak, E. M., Kiemer, K., Circi, R. K., Swanson, R., de León, V., Morrison, D., & Heredia, S. C. (2016). Teachers' formative assessment abilities and their relationship to student learning: Findings from a four-year intervention study. *Instructional Science*, *44*(3), 267–291. https://doi.org/10.1007/s11251-016-9371-3

Furtak, E. M., & Ruiz-Primo, M. A. (2008). Making students' thinking explicit in writing and discussion: An analysis of formative assessment prompts. *Science Education*, *92*(5), 799–824. https://doi.org/10.1002/sce.20270

Furtak, E. M., Ruiz Primo, M. A., & Bakeman, R. (2017). Exploring the Utility of Sequential Analysis in Studying Informal Formative Assessment Practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *36*(1), 28–38. https://doi.org/10.1111/emip.12143

Gattullo, M. (1978). *Voti, test, schede: ricerche sulla valutazione scolastica*. La Nuova Italia.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Heitink, M. C., Van der Kleij, F. M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K., & Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, *17*, 50–62. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.002

Higgins, M., Grant, F., & Thompson, P. (2010). Formative Assessment: Balancing Educational Effectiveness and Resource Efficiency. *Journal for Education in the Built Environment*, *5*(2), 4–24. https://doi.org/10.11120/jebe.2010.05020004

Karaman, P. (2017). Adaptation of Teachers Conceptions and Practices of Formative Assessment Scale into Turkish Culture and a Structural Equation Modeling. *Lnternational Electronic Journal of Elementary Education*, *10*(2), 185–194. https://doi.org/10.26822/iejee.2017236114

Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *30*(4), 28–37. https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2011.00220.x

Künsting, J., Neuber, V., & Lipowsky, F. (2015). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, *31*(3), 299–322. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0272-7

Lee, H., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J., & Warschauer, M. (2020). The Effectiveness and Features of Formative Assessment in US K-12 Education: A Systematic Review. *Applied Measurement in Education*, *33*(2), 124–140. https://doi.org/10.1080/08957347.2020.1732383

Leighton, J. P., Guo, Q., & Tang, W. (2022). Measuring preservice teachers' attitudes towards mistakes in learning environments. *Learning Environments Research*, *25*(1), 287–304. https://doi.org/10.1007/s10984-021-09362-1

Lui, A. M., & Andrade, H. L. (2022). The Next Black Box of Formative Assessment: A Model of the Internal Mechanisms of Feedback Processing. *Frontiers in Education*, *7*, 751548. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751548

Matteucci, M. C., Corazza, M., & Santagata, R. (2015). Learning from errors, or not: An analysis of teachers' beliefs about errors and error-handling strategies through questionnaire and video. In *Progress in Education* (Vol. 37, pp. 33–54). Novascience.

McMillan, J. H., Venable, J. C., & Varier, D. (2013). *Studies of the Effect of Formative Assessment on Student Achievement: So Much More is Needed*. https://doi.org/10.7275/TMWM-7792

Michel A. (2005), "France. Vers une culture de l'évaluation", *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *40*, 39-41. https://doi.org/10.4000/ries.1241

Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Schellekens, L. H., Bok, H. G. J., de Jong, L. H., van der Schaaf, M. F., Kremer, W. D. J., & van der Vleuten, C. P. M. (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, *71*, 101094. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094

Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the Cross-Cultural Validity of the Theory of Basic Human Values with a Different Method of Measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *32*(5), 519–542. https://doi.org/10.1177/0022022101032005001

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 25, pp. 1–65). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6

Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19–45. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x

Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(1). https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116

Schwartz, S. H. (2014). Rethinking the Concept and Measurement of Societal Culture in Light of Empirical Findings. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 45*(1), 5–13. https://doi.org/10.1177/0022022113490830

Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the Cross-Cultural Validity of the Theory of Basic Human Values with a Different Method of Measurement. J*ournal of Cross-Cultural Psychology, 32*(5), 519–542. https://doi.org/10.1177/0022022101032005001

Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagnè, & M. Scriven (Eds), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39–83). Rand McNally.

Seifried, J., & Wuttke, E. (2010). Student errors: How teachers diagnose and respond to them. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, *2*(2), 147–162. https://doi.org/10.1007/BF03546493

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.

Stiggins, R. J. (1991). Assessment Literacy. *Phi Delta Kappan*, 72, 534-539. . https://eric.ed.gov/?id=EJ514726
Tulis, M. (2013). Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes. *Teaching and Teacher Education*, *33*, 56–68. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.003
Van der Kleij, F. M., & Lipnevich, A. A. (2021). Student perceptions of assessment feedback: A critical scoping review and call for research. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *33*(2), 345–373. https://doi.org/10.1007/s11092-020-09331-x
Vannini, I. (2022), *Una valutazione che analizza e ricostruisce. Rileggere oggi "Didattica e docimologia" in dialogo con Mario Gattullo*. Armando.
Vannini, I. (2023). La scuola di tutti e di tutte. Equità e qualità del sistema e professionalità dell'insegnante: Un'analisi incompleta. *Lifelong, Lifewide Learning*, *19*(42), 25–34. https://dx.doi.org/10.19241/lll.v19i42.748
Vertecchi, B. (1976), *Valutazione formativa*. Loescher.
Vertecchi, B., Agrusti, G., Losito, B. (2010), *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*. FrancoAngeli.
Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Edizioni di Comunità
Wiliam, D. (2010). An Integrative Summary of the Research Literature and Implications for a New Theory of Formative Assessment. In H. L. Andrade, & G. J. Cizek (Eds.), H*andbook of Formative Assessment* (pp. 18-40). Taylor & Francis
Wiliam, D., & Thompson, M. (2017). Integrating Assessment with Learning. What Will It Take to Make It Work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The Future of Assessment* (pp. 53–82). Routledge. https://doi.org/10.4324/-9781315086545
Wiliam, D. (2019). Conclusion.Why Formative Assessment is Always Both Domain-General and Domain Specific and What Matters is the Balance Between the Two. In H. L. Andrade, R. E. Bennett, & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of Formative Assessment in the Disciplines* (1st ed., pp. 243–264). Routledge.
Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, *10*, 3087. doi:10.3389/fpsyg.2019.03087
Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, *58*, 149–162. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010
Xuan, Q., Cheung, A., & Sun, D. (2022). The effectiveness of formative assessment for enhancing reading achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *13*, 990196. https://doi.org/-10.3389/fpsyg.2022.990196
Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., & Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *28*(3), 228–260. https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042
Yan, Z., & Pastore, S. (2022). Are teachers literate in formative assessment? The development and validation of the Teacher Formative Assessment Literacy Scale. *Studies in Educational Evaluation*, *74*, 101183. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101183
Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and Methods*. SAGE.
Young, J. E. J., & Jackman, M. G.-A. (2014). Formative assessment in the Grenadian lower secondary school: Teachers' perceptions, attitudes and practices. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 21*(4), 398–411. https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.919248
Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom Assessment Practices and Teachers' Self-Perceived Assessment Skills. *Applied Measurement in Education*, *16*(4), 323–342. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1604_4

I.5

Il participatory museum per lo sviluppo interculturale. Fruizione digitale ed innovativa delle collezioni d'arte del subcontinente indiano in Italia

The participatory museum for intercultural development. Innovative enjoyment of South-Asian collection in Italy

Luca Contardi
Università di Roma La Sapienza, Dipartimento di Scienze dell'Antichità
luca.contardi@uniroma1.it

Il progetto di ricerca mira a definire percorsi innovativi di fruizione incentrati sul patrimonio artistico-culturale del subcontinente indiano in Italia, elaborati secondo il paradigma del museo partecipativo e la metodologia del *Community-Based Participatory Research* (ossia attraverso una dinamica di co-progettazione con una comunità di riferimento, nel caso specifico la comunità bangladese di Torpignattara a Roma) e attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie digitali e dell'Intelligenza Artificiale, nell'ottica di una decolonizzazione del patrimonio.
Il progetto di ricerca, nello specifico, desidera indagare quanto pratiche di co-progettazione all'interno del contesto del patrimonio artistico-culturale possano implementare l'inclusione sociale e il benessere di comunità a rischio di marginalizzazione, nonché – grazie al forte utilizzo di nuove tecnologie digitali – sviluppare le competenze digitali, in un'ottica di sviluppo della cittadinanza attiva secondo il paradigma del lifelong learning.
Allo stato attuale della ricerca non è possibile presentare dati, in quanto si è attualmente nella fase di creazione del gruppo di lavoro attraverso i contatti con la comunità di riferimento. Si darà però conto della revisione sistematica della letteratura, di alcuni casi studi analizzati durante un periodo di studio all'estero e delle modalità attraverso cui sono stati avviati i contatti con la comunità bangladese in Roma.

Parole chiave: benessere; comunità migranti; inclusione sociale; participatory museum; Sud Asia.

The research project aims to define innovative paths of fruition centred on the artistic-cultural heritage of the Indian subcontinent in Italy, elaborated according to the paradigm of the participatory museum and the methodology of Community-Based Participatory Research (i.e. through co-design with a source community, in this case the Bangladeshi community of Torpignattara in Rome) and through the use of new digital technologies and Artificial Intelligence, in the framework of the decolonisation of cultural heritage.
Specifically, the research project intends to investigate to what extent co-design practices within the context of the artistic-cultural heritage can implement social inclusion and the wellbeing of communities at risk of marginalisation, as well as – thanks to the use of new digital technologies – develop digital skills, with a view to promoting active citizenship according to the lifelong learning paradigm.
At the current stage of the research, it is not possible to present data, as we are currently in the phase of setting up the working group through contacts with the source community. However, the systematic review of the literature, some case studies analysed during a study period abroad, and the ways in which contacts with the Bangladeshi community in Rome were initiated will be taken into account.

Keywords: migrant communities; participatory museum; social inclusion; South Asia; well-being.

1. Quadro teorico di riferimento

Nel mondo contemporaneo, contraddistinto da una sempre più spiccata complessità sociale, i musei stanno assumendo una vasta pluralità di ruoli – da luoghi di promozione del progresso scientifico e del cambiamento sociale, a spazi di creazione del senso identitario e di comunità, a contenitori votati alla formazione permanente – anche grazie alla loro collocazione al tempo stesso locale e più ampia, che

comporta un aumento delle richieste di interventi e attività di carattere educativo da parte di pubblici sempre più variegati (Poce, 2020). Al contempo, da molte parti si evidenzia la messa in crisi del museo come istituzione, epitome di una epistemologia occidentale di stampo coloniale (Lee, 2022; Szàntò, 2020).

Come luoghi simbolo dell'apprendimento non formale e informale, i musei attraversano dunque una fase di riflessione e ripensamento. In quest'ottica, da alcuni anni si sta imponendo il paradigma del participatory museum, che vede i visitatori come agenti creativi (secondo un approccio *audience-centered*) e i reperti come oggetti sociali (Simon, 2010). La sua possibile declinazione nel contesto delle collezioni di arte extraeuropea arricchisce il modello di ulteriori elementi significativi: la possibilità del coinvolgimento delle comunità di riferimento (o *source communities*), che garantisce la loro promozione a coprotagoniste della produzione di valore, così da generare forme di *community empowerment* (Lattanzi, 2021); la possibilità di rendere il museo un 'laboratorio di contronarrazioni' nell'ottica di una decolonizzazione delle collezioni e delle pratiche espositive (Grechi, 2021). In tal senso, i cittadini migranti divengono agenti del dialogo interculturale, fondamentale nel contesto globalizzato delle culture della diaspora per la costruzione di identità culturali relazionali e l'accesso ai processi di patrimonializzazione (Bodo & Cifarelli, 2006).

A riguardo, come accennato, i musei stanno sempre più assumendo consapevolezza del loro ruolo di facilitatori dei processi di inclusione sociale. Se l'esclusione causa un impoverimento sociale e culturale sul territorio, l'inclusione genera invece un benessere più diffuso (Poce, 2020). D'altronde, l'idea che i musei possano essere fautori del benessere di una comunità è sempre più radicata: numerosi studi si stanno concentrando sulla relazione tra la partecipazione ad attività ed eventi di natura artistico-culturale e la promozione del benessere e della salute delle persone, indagandone l'impatto bio-psico-sociale. Quest'ultimo è stato studiato, nello specifico, da UCL (University College London), rilevandone il particolare effetto positivo soprattutto sulle comunità marginalizzate (Chatterjee & Noble, 2013). Altro esempio è la participatory action research condotta da UCL e Loughborough University presso la Helen Bamber Foundation, che ha dimostrato come la partecipazione ad attività culturali e sociali contribuisca al benessere mentale, alla sicurezza di sé e alla resilienza (Clini et al., 2019). Nonostante l'aumento dell'attenzione da parte della ricerca scientifica internazionale su questo tema, la difficoltà di valutare tali aspetti al di fuori di un contesto clinico rappresenta una sfida significativa, e studi precedenti concordano sul fatto che l'impatto di questi fattori sulla salute e sul benessere non è stato ancora analizzato in modo sistematico (Chatterjee at al, 2020). Di conseguenza, appare significativo promuovere e sviluppare ulteriori ricerche mirate alla valutazione di tale impatto.

Dal punto di vista della pratica pedagogica, nel contesto globalizzato attuale ci si trova ad affrontare con sempre maggiore urgenza il tema dell'interculturalità. La pedagogia interculturale si prefigge di ampliare gli obiettivi posti dalla pedagogia generale – vale a dire, la realizzazione delle potenzialità dell'individuo – attraverso una riflessione sulla pluralità e sulla complessità. Il superamento di pregiudizi e precognizioni comporta la promozione di una pedagogia capace di osservare e interpretare i contesti e le azioni educative, orientandosi in un'ottica intersoggettiva e interculturale per la formazione di un pensiero aperto e relazionale. Dunque per promuovere confronto, integrazione e coesione sociale tra persone con appartenenze socio-culturali differenti (Bolognesi & Lorenzini, 2017).

Nel settore museale, sono diverse le riflessioni che – in maniera più o meno diretta – hanno inaugurato una possibile prospettiva interculturale. Già a partire dagli anni 80' del XX secolo si impongono le riflessioni delle cosiddette 'Nouvelle Muséologie' e 'New Museology', che propongono un nuovo museo di e per le comunità, sottolineandone il ruolo sociale e la prospettiva interdisciplinare. Questo si traduce nell'adozione dell'approccio costruttivista da parte dei Servizi Educativi del museo, che giocano un ruolo chiave nella creazione di un ambiente partecipativo attraverso l'apprendimento attivo basato su esperienze concrete (Hooper-Greenhill, 1999).

I musei possono dunque divenire 'spazi terzi' (Bodo, 2008), dove gruppi differenti vivono esperienze di scoperta condivise, generando nuove inter-connessioni e inter-azioni con e grazie al patrimonio cul-

turale, offrendo uno spazio di dialogo e conoscenza reciproca. I musei sono zone di contatto per le comunità – non solo con il museo, ma anche tra di esse, superando una distanza che è spesso non tanto geografica, quanto prodotta socio-culturalmente (Clifford, 1997).

In una prospettiva ampiamente interculturale, già da tempo nel settore museale – e nelle pratiche educative che ivi hanno luogo – sono difatti diffuse dinamiche ed esperienze di co-progettazione con le comunità migranti, che sfruttano il concetto di museo come scrigno per eccellenza di una pluralità di storie, tra loro interrelate. La narrazione – in chiave autobiografica – nei musei si presenta come risorsa per la cittadinanza culturale, creando uno spazio polifonico di partecipazione, attraverso l'ascolto dei pubblici intesi quali comunità interpretative del patrimonio culturale. Lo status di testimonianza patrimoniale non deriva solo dalla legittimità scientifica, ma anche dalla capacità di attivazione di una relazione esperienziale con ciascuno, attraverso la narrazione come metodo-linguaggio per la co-costruzione delle conoscenze, arricchite e moltiplicate (Bodo et al., 2016).

Un ulteriore elemento da considerarsi – in quanto fondamentale nel panorama contemporaneo, contraddistinto da un sempre più veloce sviluppo tecnologico e una significativa pervasività del mondo digitale – è quello dell'uso delle nuove tecnologie sia nell'ambito museale, sia a fini educativi. Negli ultimi anni si è assistito ad una crescente attenzione in termini di politica culturale nei confronti dell'IA – ovvero l'Intelligenza Artificiale – e delle sue possibili applicazioni al patrimonio culturale, per scopi di conservazione, catalogazione, di miglioramento dell'esperienza e del coinvolgimento dei visitatori, di ricerca. L'attenzione è stata rivolta soprattutto alla digitalizzazione e all'accessibilità online del patrimonio culturale. Parallelamente, si presta maggiore attenzione alle comunità e alle culture a rischio di marginalizzazione, con la definizione di nuove politiche di inclusione e rappresentazione, sia a livello internazionale e nazionale che da parte delle stesse istituzioni culturali. In questo senso, i musei sono stati pionieri nell'affrontare questo cambiamento di prospettiva, sempre più consapevoli e desiderosi di rivendicare e recuperare il loro ruolo sociale. Un ruolo che deriva principalmente dalla ricostruzione di un legame sempre più forte con il pubblico e le comunità, siano esse locali, nazionali o internazionali. Questi due aspetti – l'utilizzo dell'IA e l'attenzione ai temi della rappresentazione – possono avere significativi punti di contatto: gli strumenti di IA, abbinati alla digitalizzazione, possono tradursi in uno strumento di coinvolgimento per le comunità svantaggiate ed emarginate. Oltre al superamento delle barriere – fisiche e cognitive – la digitalizzazione, infatti, offre numerosi strumenti a supporto di attività e pratiche finalizzate all'inclusione sociale: può fungere da volano per la diffusione della consapevolezza e della conoscenza del patrimonio, diventando così un elemento di coesione tra le comunità – comprese quelle della diaspora – e di costruzione dell'identità nell'attuale panorama globalizzato e migratorio, garantendo una rappresentazione in termini decoloniali.

In effetti, la consapevolezza che l'IA possa favorire la diversità e l'inclusione è sempre più diffusa. Come affermato chiaramente nel manifesto della European Heritage Alliance 2020 intitolato "*Cultural Heritage: A Powerful Catalyst for the Future of Europe*", la trasformazione digitale e l'adozione di nuove tecnologie, in particolare l'IA e l'apprendimento automatico basati su principi umanistici ed etici, possono democratizzare l'accesso al patrimonio culturale e sostenere la diversità, l'inclusività e la creatività, nonché l'impegno critico nell'educazione e nella condivisione della conoscenza[1].

Senza entrare nel dettaglio, ma riconoscendo che si tratta di elementi che devono comunque essere presi in considerazione, si può fare un breve accenno alle sfide dell'implementazione dell'IA nei musei, sulla base di quanto osservato da Rani (2023); esse possono essere riassunte come segue: mancanza di interpretazione; mancanza di competenze; accesso limitato ai dati; costo delle infrastrutture; sicurezza e privacy; considerazione etica. Inoltre, anche quando si considera il ruolo che la tecnologia potrebbe avere nel processo di democratizzazione del patrimonio culturale, è necessario prestare molta attenzione

1 The European Heritage Alliance, Cultural Heritage: A Powerful Catalyst for the Future of Europe': https://www.europanostra.org/wp-content/uploads/2020/05/20200509_EUROPE-DAY-MANIFESTO.pdf#

ai possibili pregiudizi culturali e storici (Pansoni et al., 2023): quando si interpreta e si documenta attraverso modelli di IA, la storia dei gruppi emarginati potrebbe essere messa in ombra o trascurata, a causa dell'applicazione di schemi di metadati derivanti da un approccio occidentale distorto alla visione e all'interpretazione del passato. Inoltre, è improbabile che i dati utilizzati per addestrare i modelli di IA siano oggettivi, ma piuttosto rispecchino e replichino una prospettiva specifica, portando a riproduzioni che non sono rappresentative delle minoranze e possono introdurre pregiudizi storico-culturali, interferendo così con l'impegno delle istituzioni culturali di presentare prospettive multiple e di promuovere la diversità culturale e la conversazione reciproca (Manzuch, 2017). Pertanto, alcuni aspetti della digitalizzazione sono stati considerati da alcuni autori come pratiche neocoloniali (Boast, 2011).

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

Il progetto di ricerca di cui si tratta mira a definire percorsi innovativi di fruizione incentrati sul patrimonio artistico-culturale del subcontinente indiano in Italia, elaborati secondo il paradigma del museo partecipativo (attraverso la co-progettazione degli interventi con le comunità di riferimento) e attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie digitali e dell'Intelligenza Artificiale. Nell'ottica del progetto, le collezioni di arte del Sud Asia risultano il perfetto medium: esse ospitano un vasto patrimonio simbolico e tipologico, con una grande diversità interna che permette il coinvolgimento di comunità omogenee per provenienza, ma culturalmente varie. A fronte di un processo di stabilizzazione sul territorio italiano e nonostante la loro numerosità, le comunità di migranti provenienti dal Sud Asia registrano ancora problemi di scarsa integrazione e partecipazione alla vita culturale (come evidenziato dai report annuali prodotti dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, di cui si dirà a breve).

Oltre alla definizione di percorsi innovativi di fruizione, il progetto di ricerca desidera indagare quanto pratiche di co-progettazione all'interno del contesto del patrimonio artistico-culturale, connotate da un forte utilizzo delle nuove tecnologie, possa: implementare l'inclusione sociale e il benessere di comunità a rischio di marginalizzazione; sviluppare le competenze digitali in un'ottica di sviluppo della cittadinanza attiva secondo il paradigma del lifelong learning.

I dati relativi alle comunità del subcontinente indiano – inteso come le attuali nazioni di Afghanistan, Bangladesh, Bhutan, India, Maldive, Nepal, Pakistan e Sri Lanka– in Italia sono particolarmente rilevanti. Infatti, nonostante un processo di stabilizzazione sul territorio italiano e la loro numerosità, le comunità di migranti provenienti dal subcontinente indiano vivono ancora una situazione di scarsa integrazione e partecipazione alla vita culturale e pubblica, come testimoniano i recenti rapporti del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (anno 2021)[2], di cui si riportano alcuni dati.

La comunità bangladese è tra le più numerose in Italia, con una forte presenza nella regione Lazio, prima per numero di residenti; in particolare, vi è una significativa concentrazione nella Città Metropolitana di Roma, che ospita la più grande comunità bangladese dell'Unione Europea (circa 38.000 persone, pari al 25,2% dei cittadini bangladesi in Italia). Sebbene il processo di integrazione sociale della popolazione migrante rappresenti un fenomeno complesso e multifattoriale, difficile da rilevare e misurare, esistono diversi indicatori che – analizzati sul lungo periodo – possono aiutare a comprendere tendenze e modelli. Per la maggior parte, questi indicatori riguardano la localizzazione territoriale (cioè la tendenza a concentrarsi in determinate aree del Paese, segno di comunità storicamente più radicate), la stabilizzazione (il numero di residenti di lungo periodo e le richieste di permesso di soggiorno, che indicano l'intenzione di stabilirsi per un lungo periodo, nonché l'acquisizione della cittadinanza), la partecipazione alle attività sociali e ad altri aspetti della vita sociale (lavoro, formazione, attività associa-

2 Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali: https://www.lavoro.gov.it/priorita/Pagine/Pubblicati-i-nuovi-rapporti-Le-comunita-migranti-in-Italia.aspx

tive), nonché altri dati rilevanti come i matrimoni. Dall'analisi di questi dati emerge un quadro in rapida evoluzione: nel caso delle comunità del Bangladesh, gli indicatori mostrano come il processo di stabilizzazione nel contesto socio-economico italiano non sia ancora pienamente maturo, anche se ci sono segnali di accelerazione.

Come evidenziato, le comunità sud-asiatiche in Italia sono numerose e radicate sul territorio, ma sperimentano ancora bassi livelli di integrazione. Tuttavia, le giovani generazioni sembrano essere consapevoli dell'importanza dell'inclusione sociale e culturale: nel Manifesto delle Nuove Generazioni Italiane del 2022 (promosso dal Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane, che rappresenta le associazioni di giovani con background migratorio) una sezione specifica è dedicata al tema "Cultura, sport e partecipazione". In essa si legge che: "*Per favorire i processi di inclusione* [...], *riteniamo importante muoverci contemporaneamente in due direzioni: valorizzare e incoraggiare la conservazione della cultura del Paese di origine e rafforzare il legame con la cultura italiana*. [...] *Promuovere e rafforzare i legami dei giovani con la cultura di origine della propria famiglia non significa etichettare i giovani che si sentono completamente italiani come eterni "migranti". Significa invece valorizzare la ricchezza delle esperienze e delle appartenenze*" (CoNNGI, 2022). Come si evince chiaramente dalla citazione, le giovani generazioni sembrano essere ben consapevoli dell'importante ruolo che la cultura d'origine può svolgere in termini di inclusione sociale e sviluppo interculturale, a cui si aggiunge la necessità di valorizzare il patrimonio culturale disponibile, anche attraverso la creazione di occasioni di contatto e scambio tra persone e comunità, fondamentale in una società democratica.

Al netto degli indicatori socio-economici di cui si è detto, tuttavia, mancano ulteriori elementi che permettano una più propria valutazione dell'inclusione in termini socio-culturali, riscontrabile ad esempio attraverso la partecipazione ad attività di natura storico-culturale o educativa. Tra le istituzioni culturali – tra cui, ad esempio, i musei – manca inoltre spesso una vera e propria cultura e prassi della valutazione delle azioni e dei progetti realizzati (Poce, 2020), sia rispetto all'acquisizione di conoscenze, sia in termini di competenze sviluppate, ma anche di risultati per l'inclusione sociale o il benessere percepito – ma le eventuali motivazioni di tale mancanza, tra cui quelle economiche, non possono essere affrontate in questa sede[3]. Da questo punto di vista, l'organizzazione ad hoc di un'attività legata al patrimonio culturale e la sua valutazione in termini di inclusione sociale, benessere percepito e competenze digitali risultano non solo utili, ma fondamentali per indagare in che modo la partecipazione a iniziative culturali possa contribuire a questi aspetti. In particolare, la ricerca si propone di analizzare l'impatto di tali attività sulle comunità coinvolte, esplorando il ruolo della co-progettazione come metodo per favorire processi inclusivi e di crescita personale.

3. Scelte metodologiche e procedurali

3.1 La struttura del progetto

Il progetto prevede diverse azioni, alcune già avviate: in primis, una mappatura delle collezioni storico-artistiche del subcontinente indiano presenti in Italia, nonché delle comunità migranti sud-asiatiche e dei loro rappresentanti presenti nei diversi contesti territoriali; in secondo luogo, una volta stabilita la comunità di riferimento, l'avvio di contatti e la creazione di un gruppo di lavoro; a seguire, la strutturazione di interventi di co-progettazione con la comunità identificata; infine, la creazione in maniera partecipata di un 'museo virtuale', anche attraverso attività di digitalizzazione, la realizzazione di artefatti di *digital storytelling* e l'utilizzo di strumenti di Intelligenza Artificiale per la creazione di contenuti.

3 Si veda a riguardo, per una sintetica trattazione, il paragrafo dedicato alla revisione sistematica della letteratura.

3.2 Le scelte metodologiche

Il primo e principale approccio di riferimento è quello del *participatory museum*, o museo partecipativo, così come delineato da Simon (2010). Come già accennato, tale approccio vede i visitatori come agenti creativi e i reperti come oggetti sociali; ciò si traduce in tre semplici concetti: i musei devono essere *audience-centred*, ossia costruiti attorno ai visitatori e alla loro esperienza; i visitatori creano il loro significato personale a partire dalle esperienze culturali di ciascuno di loro (secondo la teoria socio-costruttivista dell'apprendimento); le opinioni dei visitatori possono informare e plasmare direttamente il museo come istituzione e la sua progettazione. Tale approccio, quando applicato ad istituzioni occidentali che si occupino di patrimonio culturale extra-europeo, ben si situa all'interno di una dinamica di decolonizzazione del patrimonio (Mignolo & Walsh, 2018; Grechi, 2021).

Poiché il progetto si basa sul museo partecipativo e sulla co-progettazione, il framework metodologico di riferimento che è stato identificato è quello della *Community-Based Participatory Research* (CBPR). Questo approccio enfatizza la collaborazione tra ricercatori e comunità, coinvolgendo attivamente quest'ultima nei processi di ricerca, non solo come oggetto di studio ma come partner a pieno titolo (Duke, 2020). Tale modello si fonda sull'idea che le comunità locali abbiano conoscenze, esperienze e prospettive fondamentali per affrontare questioni complesse, soprattutto in ambiti come l'inclusione sociale, la salute pubblica e la giustizia sociale (Israel et al., 1998); l'obiettivo è creare interventi culturalmente sensibili e che rispondano direttamente ai bisogni della comunità. Conosciuta anche come participatory action research (PAR) (McNiff & Whitehead, 2011), in ambito culturale la CBPR è particolarmente rilevante per progetti partecipativi che mirano alla valorizzazione del patrimonio condiviso; nell'ambito museale, infatti, si adatta perfettamente al coinvolgimento delle comunità migranti nella co-creazione di percorsi espositivi, rispettando le loro narrazioni e valorizzando il loro patrimonio.

Il progetto, infine, prevede un forte utilizzo delle nuove tecnologie e si prefigge di considerare anche lo sviluppo di competenze digitali. In questo senso, il riferimento è al concetto di *lifelong learning*, ossia all'apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita, che va oltre l'educazione formale per includere esperienze informali e non formali in contesti personali, sociali e lavorativi (European Commission, 2002). Nel mondo contemporaneo, caratterizzato da una rapida trasformazione tecnologica, le competenze digitali rappresentano una componente essenziale del *lifelong learning*: tali competenze non solo permettono agli individui un uso critico e creativo delle tecnologie digitali, ma contribuiscono anche allo sviluppo di abilità trasversali, come il pensiero critico, la risoluzione dei problemi e la cittadinanza attiva. Il quadro europeo per le competenze digitali, noto come DigComp (Punie et al., 2013; Vuorikari et al., 2022), identifica cinque aree principali di competenza: alfabetizzazione digitale; comunicazione e collaborazione; creazione di contenuti digitali; sicurezza online; problem solving. In progetti partecipativi legati al patrimonio culturale, l'approccio del lifelong learning permette di coinvolgere attivamente le comunità, sviluppando al contempo le loro competenze digitali attraverso attività pratiche e collaborative. Ad esempio, laboratori di digitalizzazione del patrimonio, creazione di contenuti multimediali o utilizzo di piattaforme interattive non solo accrescono le capacità tecniche dei partecipanti, ma li trasformano in agenti attivi di narrazione culturale e innovazione sociale.

3.3 La valutazione

Secondo i principi della CBPR, gli strumenti di valutazione dovranno essere discussi e stabiliti insieme alla comunità. Allo stato attuale, gli strumenti previsti per la valutazione degli ambiti di riferimento (ossia, il benessere percepito, l'inclusione sociale e le competenze digitali) sono quelli elencati a seguire.

Per la valutazione del benessere percepito, lo strumento (validato anche in traduzione italiana) definito come *UCL Museum Wellbeing Measures Toolkit* (Thomson & Chatterjee, 2014), che verifica l'im-

patto bio-psico-sociale delle attività culturali: misura il benessere psicologico di un individuo, concentrandosi sui livelli auto-percepiti di umore e sui cambiamenti emotivi, ossia quegli aspetti del benessere che è maggiormente probabile varino in seguito a un'esperienza di breve durata (come la partecipazione a un'attività culturale).

Per la valutazione dell'inclusione sociale, si prenderà in considerazione una versione opportunamente adattata della Social Inclusion Scale (Secker et al., 2009); in alternativa, in considerazione del contesto e del gruppo di ricerca, in accordo con la metodologia della CBPR, strumenti di autovalutazione o metodi qualitativi, come ad esempio focus group, per integrare l'analisi dell'inclusione sociale.

Per le competenze digitali, prove a valutazione istantanea basate su testing quantitativo (Instant DCA, Digital Competence Assessment), somministrate prima e dopo lo svolgimento delle attività, per verificarne l'andamento.

4. Discussione dello stato dell'arte della ricerca

Allo stato attuale della ricerca, la fase sperimentale deve essere ancora implementata; non è dunque possibile presentare alcun dato. E' possibile, tuttavia, presentare alcuni dei risultati derivanti dal lavoro di studio e approfondimento compiuti nei primi due anni, nonché una breve disamina dei contatti avviati con il gruppo di riferimento individuato, vale a dire la comunità bangladese in Roma.

4.1 La revisione sistematica della letteratura

Come prima cosa, è stata condotta una revisione sistematica della letteratura allo scopo di verificare la presenza o meno di studi scientifici specifici dedicati alla valutazione dell'impatto in termini di benessere e inclusione sociale delle attività di natura educativo-culturale sulle comunità con background migratorio, anche in funzione di una verifica delle premesse dello studio e della sua impostazione metodologica. La revisione sistematica, in quanto tale, è stata condotta utilizzando una strategia di ricerca esplicita e replicabile, prevedendo degli specifici criteri prestabiliti di esclusione o inclusione (Gough et al., 2012) e seguendo le linee guida PRISMA (Brunton et al., 2012; Moher et al., 2009), sviluppate allo scopo di migliorare il reporting delle revisioni sistematiche e delle meta-analisi, e che consistono in una lista di controllo di una trentina di voci (Liberati et al., 2009). Le fasi della revisione, secondo le linee guida PRISMA, hanno previsto l'identificazione degli studi, lo screening, la definizione dei criteri di ammissibilità e dei processi di inclusione o esclusione degli studi. La domanda di ricerca della revisione sistematica che si è proposti di condurre è dunque risultata essere la seguente: "La partecipazione ad attività di natura artistico-culturale ha un impatto sulla percezione del benessere e dell'inclusione sociale da parte delle comunità migranti?".

Grazie alle ricerche condotte su tre database online, sono stati inizialmente identificati 114 record; tuttavia, al termine del processo di selezione, solo dodici articoli scientifici sono risultati idonei. La revisione sistematica evidenzia significative lacune nella letteratura esistente sulla domanda di ricerca posta: da un lato, molti studi adottano un approccio prevalentemente discorsivo e descrittivo, senza applicare metodi scientifici per la valutazione dell'impatto; dall'altro, il background migratorio viene spesso considerato solo come una delle molteplici variabili analizzate all'interno di campioni più ampi, senza costituire il focus principale dell'indagine.

Ad ogni modo, la totalità dei (pochi) studi identificati ha evidenziato l'impatto positivo della partecipazione ad attività di natura culturale sul benessere percepito, anche se da diversi punti di vista; tra le principali conclusioni si possono elencare le seguenti: le attività artistico-culturali hanno un impatto positivo in quanto aiutano i partecipanti a trovare una voce, a creare reti di sostegno e ad apprendere competenze pratiche spendibili nel mercato del lavoro (Clini et al, 2019); la partecipazione culturale è

associata positivamente all'amicizia inter-gruppo e inter-culturale (Vine & Greenwood, 2023); non solo la partecipazione ad attività culturali è associata a livelli più elevati di SWB (benessere soggettivo) per gli immigrati di prima generazione, ma quegli immigrati (sia di prima che di seconda generazione) che partecipino e visitino più spesso i musei hanno maggiori probabilità di migliorare il loro SWB (Giovanis & Akdede, 2021; Giovanis et al., 2021; Giovanis, 2021). Un dato rilevante è certamente che, tra gli studi identificati, nessuno ha come proprio fulcro l'ambito museale, sintomo di una lacuna significativa nelle prassi di valutazione delle istituzioni culturali.

4.2 L'analisi dei casi studio

Verificata la necessità di colmare tale lacuna, si è deciso di approfondire nello specifico le modalità proprie dell'approccio partecipativo alla co-progettazione di attività di natura educativo-culturale, compiendo – a tal proposito – un periodo di studio e ricerca all'estero, nel Regno Unito, e più precisamente a Londra. Scopi e obiettivi del periodo all'estero sono stati: indagare come comunità a rischio di emarginazione possano essere efficacemente coinvolte nel contesto museale attraverso progetti partecipativi e pratiche educative co-progettate; analizzare come tali progetti e pratiche vengono valutati, soprattutto in termini di benessere e inclusione sociale di queste comunità; esplorare come la decolonizzazione del patrimonio possa essere attuata con successo.

Il Regno Unito e le sue istituzioni culturali, in tal senso, si presentano come un contesto fondamentale per l'analisi delle pratiche partecipative e inclusive nel settore museale, dato il ruolo all'avanguardia nella co-progettazione con comunità migranti e nei processi di decolonizzazione del patrimonio culturale. Tre casi di studio sono emersi come esempi rilevanti.

La South Asia Gallery del Manchester Museum, progetto in collaborazione con il British Museum, viene descritta come la prima "story-led gallery", interamente co-curata da un collettivo di 30 membri della comunità sud-asiatica. Il progetto rappresenta un modello di co-curatela su vasta scala, integrando manufatti museali e oggetti personali per esplorare storie di identità, diaspora e legami culturali.

La World Gallery dell'Horniman Museum and Garen, invece, adotta il concetto di "Encounters" (incontri) per dialogare con diverse culture globali, co-curando le esposizioni con comunità locali. Le diverse sezioni della galleria mettono in relazione patrimoni culturali, epoche storiche e mezzi espressivi, creando uno spazio per la riflessione interculturale e l'inclusione.

Infine, il Victoria & Albert Museum, uno dei più importanti musei del Regno Unito, ospita una delle maggiori collezioni sud-asiatiche. Sebbene il suo allestimento attuale segua un approccio tradizionale, il museo è impegnato in una fase di riallestimento partecipativo, che coinvolge le comunità sud-asiatiche in focus group per progettare layout, spazi e contenuti attraverso processi di co-design e co-curatela.

Tali esempi dimostrano l'impatto positivo di approcci partecipativi, non solo nel rendere più inclusivo e rappresentativo il patrimonio culturale, ma anche nel creare legami più profondi tra istituzioni museali e comunità migranti. Essi offrono modelli preziosi per l'implementazione di progetti analoghi incentrati sull'accessibilità, la diversità culturale e l'innovazione sociale.

4.3 I contatti con la comunità bangladese a Roma

Dopo aver approfondito la metodologia dei progetti partecipativi, sono stati avviati i contatti con la comunità bangladese di Roma, – scelta come target di riferimento in quanto, come detto, tra le più numerose e già coinvolta precedentemente in attività ed iniziative di varie realtà culturali del territorio, oltre che per una basilare conoscenza della lingua bangladese dello scrivente, al fine di agevolare i primi contatti.

Tuttavia, il coinvolgimento della comunità si è rivelato complesso. Inizialmente, è stata esplorata l'idea di collaborare con le cosiddette 'associazioni della diaspora', identificate grazie alla presenza di una anagrafe delle suddette creata e aggiornata dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali[4]; sono state però riscontrate difficoltà a causa di dati e contatti obsoleti, oltre a pagine social inattive. Per superare queste sfide, a seguito del confronto con altri ricercatori e ricercatrici, si è deciso di individuare dei cosiddetti *community leaders*, vale a dire membri prominenti della comunità aventi ruoli più o meno ufficiali di rappresentanza, con il supporto di una realtà già radicata sul territorio, ossia Migrantour, progetto di un tour operator solidale che organizza passeggiate interculturali urbane. Attraverso una delle mediatrici di Migrantour, è stato possibile entrare in contatto e conoscere vari membri della comunità presso due luoghi simbolici, il Mercato dell'Esquilino e Torpignattara, presentando il mio progetto e raccogliendo i primi feedback. Nella fase attuale, dopo diverse visite in loco, si sta approfondendo il rapporto con i membri della comunità, prendendo parte ad alcune attività organizzate da loro o con loro (eventi e festività religiose; tour guidati), così da consolidare il rapporto e iniziare a formare un gruppo di lavoro.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

La ricerca che si sta conducendo, allo stato attuale, ha evidenziato nel suo svolgimento sia punti di forza significativi, sia criticità metodologiche che hanno inciso sullo sviluppo del lavoro.

In primo luogo, uno dei principali punti di forza risiede nella mancanza di una letteratura scientifica consolidata sull'argomento, principalmente nel contesto italiano e nello specifico rispetto a progetti incentrati sul patrimonio culturale; la revisione sistematica della letteratura, inoltre, ha mostrato come gran parte dei contributi disponibili sia discorsiva e descrittiva, priva di un'analisi d'impatto rigorosa basata su metodi scientifici. Questo rappresenta un'opportunità per colmare una lacuna rilevante e conferisce valore aggiunto alla ricerca in corso.

Tra le principali criticità della ricerca emerge la necessità di adottare un approccio flessibile, indispensabile per adattarsi ai cambiamenti imprevisti e ai complessi rapporti umani coinvolti. Questo tipo di approccio, sebbene essenziale nel contesto della Community-Base Participatory Research (CBPR), comporta difficoltà significative: rende più complesso mantenere una struttura stabile del progetto, tende a prolungarne i tempi e richiede al ricercatore di mantenere un atteggiamento aperto e pronto a rivedere continuamente ipotesi e modalità di intervento. Nel contesto della CBPR, la flessibilità non è solo una qualità desiderabile, ma una componente intrinseca del metodo, che valorizza il dialogo e l'adattamento continuo alle esigenze delle comunità coinvolte. Un'altra sfida chiave è rappresentata dalla definizione stessa di "comunità", un concetto fluido e spesso ambiguo, che può variare a seconda delle percezioni individuali, delle dinamiche interne e delle specificità culturali. Questo rende indispensabile un lavoro attento nella fase di identificazione e selezione dei gruppi da coinvolgere, basato sulla costruzione di rapporti di fiducia e sul rispetto delle relazioni interne alla comunità stessa. Nella CBPR, tale ambiguità è affrontata attraverso pratiche di co-creazione e ascolto attivo, che permettono di comprendere meglio le esigenze e le aspettative dei partecipanti, ma al contempo amplificano la complessità del processo di ricerca.

Infine, il ruolo del ricercatore in questo contesto assume una posizione centrale e complessa: è fondamentale chiarire quella che viene definita in lingua inglese *positionality*, ovvero il punto di vista specifico individuale (derivante dal contesto socio-politico e dalle attitudini e opinioni personali) che informa e influenza la posizione del ricercatore rispetto ai partecipanti (Rowe, 2014; Savin-Baden & Major, 2013); l'approccio deve dunque essere improntato alla consapevolezza e trasparenza, per instau-

4 https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/Registro-associazioni

rare rapporti basati sulla fiducia e non su interazioni meramente transazionali. Questo implica anche la capacità di chiarire e considerare l'eventuale *emotional labour* (o lavoro emotivo) richiesto alle comunità coinvolte, soprattutto nell'affrontare tematiche delicate o che possono rimandare a trascorsi traumatici legati al percorso migratorio (Hilden & Zavadski, 2024).

Riferimenti bibliografici

Boast, R. (2011). Neocolonial collaboration: Museum as contact zone revisited. *Museum anthropology, 34*(1), 56–70.

Bodo, S. (2008). From heritage education with intercultural goals to intercultural heritage education: policy approaches in museums across Europe. In *European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Sharing diversity national approaches to intercultural dialogue in Europe*. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/48316.

Bodo, S., & Cifarelli, M.R. (Eds.), (2006). *Quando la cultura fa la differenza. Patrimonio, arti e media nella società multiculturale*. Meltemi.

Bodo, S., Mascheroni, S., & Panigada, M.G. (2016). *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale*. Mimesis.

Bolognesi, I., & Lorenzini S. (2017). *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bononia University Press.

Brunton, G., Stanseld, C., & Thomas, J. (2012). Finding relevant studies. In D. Gough, S. Oliver, & J. Thomas (Eds.), *An Introduction to systematic reviews*. Sage.

Chatterjee, H., Clini, C., Butler, B., Al-Nammari, F., Al-Asir, R. & Katona, C. (2020). Exploring the psychosocial impact of cultural interventions with displaced people. In E. Fiddian-Qasmiyeh (Eds). *Refuge in a Moving World. Tracing refugee and migrant journeys across disciplines.* UCL Press. https://doi.org/10.14324/-111.9781787353176

Chatterjee, H., Noble G. (2013). *Museums, Health and Well-Being*. Ashgate.

Clifford, J. (1997). *Museums as contact zones. Routes: travel and translation in the late 20th century*. Harvard University Press.

Clini, C., Thomson, L. J. M., & Chatterjee, H. J. (2019). Assessing the impact of artistic and cultural activities on the health and well-being of forcibly displaced people using participatory action research. *BMJ open*, *9*(2), e025465. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-025465

Duke, M. (2020). Community-Based Participatory Research. *Oxford Research Encyclopedia of Anthropology*.

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture & Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2002). *A European area of lifelong learning*. Publications Office of the European Union.

Giovanis E. (2021). Participation in socio-cultural activities and subjective well-being of natives and migrants: evidence from Germany and the UK. *International Review of Economics*, 68, 423–463. doi: 10.2139/ssrn.4323148

Giovanis E., & Akdede S.H. (2021). Cultural Participation in Later Life Among Older-aged Immigrants in the Czech Republic. *Politicka ekonomie*, *69*(2), 193–226. doi: 10.18267/j.polek.1311

Giovanis, Akdede S.H., & Ozdamar O. (2021). Impact of the EU Blue Card programme on cultural participation and subjective well-being of migrants in Germany. *PLoS ONE 16*(7), e0253952. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253952

Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (Eds.), (2012). *An Introduction to systematic reviews*. Sage.

Grechi G. (2021). *Decolonizzare il museo. Mostrazione, pratiche artistiche, sguardi incarnati*. Mimesis.

Hilden, I. & Zavadski A. (2024). Museum Participation As Labor. *Curator: The Museum Journal 67*(3), 583–602. https://doi.org/10.1111/cura.12617.

Hooper-Grennhill, E. (1999). *The Educational Role of the Museum*. Routledge.

Israel, B. A., Schulz, A.J., Parker, E.A., & Becker A.B. (1998). Review of Community-Based Research: Assessing Partnership Approaches to Improve Public Health. *Annual Review of Public Health, 19*(1), 173–202. https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.19.1.173

Lattanzi V. (2021). *Musei e antropologia*. Carocci.

Lee, S. (2022). *Decolonize Museums*. OR Books.

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Journal of clinical epidemiology, 62*(10), e1–e34. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.006

Manzuch, Z. (2017). Ethical issues in digitization of cultural heritage. *Journal of Contemporary Archival Studies*, *4*(4).

McNiff, J., & Whitehead, J. (2011). *All You Need to Know About Action Research*. SAGE

Mignolo, W.D, & Walsh, C.E. (2018). *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis.* Duke University Press.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS medicine*, *6*(7), e1000097. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Pansoni, S., Tiribelli, S., Paolanti, M., Di Stefano, F., Frontoni, E., Malinverni, E. S., & Giovanola, B. (2023). Artificial Intelligence And Cultural Heritage: Design And Assessment Of An Ethical Framework. *International Archives Of The Photogrammetry, Remote Sensing And Spatial Information Sciences, 48(2),* 1149–1155. https://doi.org/10.5194/isprs-archives-XLVIII-M-2-2023-1149-2023, 2023

Poce A. (2020). *La ricerca empirica al museo: metodologie, strumenti e funzioni*. Edizioni Scientifiche Italiane.

Punie, Y., & Brecko, B., (Eds.), Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Publications Office of the European Union. doi:10.2788/52966, JRC83167.

Rani, S., Jining, D., Shah, D., Xaba, S., & Ranjan, P. (2023). Exploring the Potential of Artificial Intelligence and Computing Technologies in Art Museums. *ITM Web of Conferences, 53*, e01004. doi: 10.1051/itmconf/20235301004

Rowe, W.E. (2014). Positionality. In D. Coghlan & M. Brydon-Miller (Eds.). *The SAGE encyclopedia of action research*. Sage.

Savin-Baden, M., & Major C.H. (2013). *Qualitative research: the essential guide to theory and practice*. Routledge.

Secker, J., Hacking, S., Kent, L., Shenton, J., & Spandler, H. (2009). Development of a measure of social inclusion for arts and mental health project participants. *Journal of Mental Health, 18*(1), 65-72. doi: 10.1080/09638230701677803.

Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*. Museum 2.0.

Szàntò A. (2020). *The Future of the Museum. 28 Dialogues*. Hatje Cantz.

Thomson, L., & Chatterjee, H. (2014). Assessing well-being outcomes for arts and heritage activities: Development of a Museum Well-being Measures toolkit. *Journal of Applied Arts & Healt, 5*(1). doi: 10.1386/jaah.5.1.29_1.

Vine, M., & Greenwood, R. M. (2023). Cross-group friendship and collective action in community solidarity initiatives with displaced people and resident/nationals. *Frontiers in psychology*, 14, 1042577. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1042577

Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y., (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. doi:10.2760/490274, JRC128415.

I.6
Le competenze del docente specializzato per le attività di sostegno. Un modello di formazione integrata a partire dall'impiego della *Narrative Inquiry* nell'esperienza di tirocinio
The Skills of a Specialized Teacher for Support Activities: An Integrated Training Model Based on the Use of Narrative Inquiry in Internship Experience

Dorotea Rita Di Carlo
Università di Palermo, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione
dorotearita.dicarlo@unipa.it

Il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, delineato dal D.M. 30 settembre 2011, articola la formazione degli insegnanti di sostegno su un modello che integra insegnamenti, laboratori, tirocinio indiretto e TIC e che trova nell'alleanza tra Università e Scuola il suo punto qualificante. Nell'ambito dei Corsi di specializzazione per le attività di sostegno il tirocinio, nella sua duplice veste (diretto e indiretto), assume una valenza fondamentale influenzando e determinando la buona riuscita del percorso formativo: il tirocinio diretto, consente il progressivo inserimento a scuola del futuro insegnante di sostegno; il tirocinio indiretto, attraverso la guida del tutor universitario, promuove riflessioni sulle difficoltà da gestire e sulle situazioni complesse, promuovendo un dialogo critico e una consapevole riflessione sull'esperienza pratica sperimentata. A partire dalle modalità operative della Narrative Inquiry, con la ricerca si intende progettare nell'ambito del tirocinio indiretto, un modello di formazione che, attraverso un ventaglio di attività formative (o *Narrative Practices*) possa favorire il collegamento fra le conoscenze teoriche e le abilità pratiche dei futuri insegnanti di Scuola Secondaria di primo e secondo grado iscritti al Corso di Specializzazione.

Parole chiave: Corso di sostegno; Insegnanti di sostegno; *Integrated Training Model; Narrative Inquiry*; Tirocinio Indiretto.

The Specialization Course for Support Activities, outlined by Ministerial Decree of September 30, 2011, structures the training of support teachers around a model that integrates coursework, workshops, indirect internships, and ICT, with a defining focus on the partnership between University and School. In the context of specialization courses for support activities, internships, in their dual form (direct and indirect), play a fundamental role in influencing and determining the success of the training path. The direct internship allows for the gradual integration of the future support teacher into the school environment, while the indirect internship, under the guidance of the university tutor, fosters reflection on challenges to manage and complex situations, promoting a critical dialogue and an informed reflection on the practical experience encountered. Drawing from the operational methods of Narrative Inquiry, this research aims to design, within the framework of the indirect internship, a training model that, through a range of educational activities (or Narrative Practices), can foster a connection between theoretical knowledge and practical skills for future secondary school teachers (both lower and upper secondary) enrolled in the Specialization Course.

Keywords: Support Course; Support Teachers; Integrated Training Model; Narrative Inquiry; Indirect Internship

1. Introduzione

Per qualificare i processi di inclusione a scuola è essenziale promuovere una formazione di qualità per gli insegnanti specializzati sul sostegno (Cottini, 2018; Mura & Zurru, 2016). Valorizzare la dimensione inclusiva vuol dire creare contesti di apprendimento che siano inclusivi, equi e accessibili a tutti gli stu-

denti attraverso l'ausilio di metodologie e strategie didattiche che sollecitano la partecipazione attiva e la collaborazione di tutti gli alunni (Demo, 2015; Guerini, 2020). In tal senso, l'insegnante specializzato è colui che è in grado di diffondere pratiche inclusive, di valorizzare le differenze creando contesti di apprendimento (Ianes & Demo, 2019).

A questo proposito, il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, definito dal D.M. del 30 settembre 2011, eroga un'offerta formativa variegata che attraverso l'articolazione di insegnamenti, laboratori e tirocinio mira a far acquisire agli insegnanti specializzandi, specifiche competenze per consentire loro di rispondere in maniera efficace alle esigenze educative di tutti gli alunni, in un'ottica di valorizzazione delle potenzialità di ciascuno e attraverso un percorso educativo-didattico personalizzato (Donnelly, 2011). A partire dalle conoscenze teoriche acquisite durante il Corso di specializzazione per le attività di sostegno, infatti, i futuri insegnanti devono essere in grado di sviluppare adeguate competenze per metterle in atto durante l'esercizio della loro futura professione. Il costrutto di competenza, dunque, fa riferimento all'abilità di coordinare, orchestrare e integrare schemi di azione (Vergnaud, 1999) generando una molteplicità di pratiche adattandole a situazioni sempre nuove (Bourdieu, 1972) e soprattutto mobilitando risorse interne, come conoscenze, saper fare e qualità, per gestire, fronteggiare e rispondere efficacemente a situazioni personali e professionali (Le Boterf, 2000). Nella sezione dedicata al *Profilo del docente specializzato,* il D.M. del 30 settembre 2011 (all. A), delinea le competenze che l'insegnante di sostegno deve possedere al termine della frequenza al Corso di Specializzazione. Nello specifico, vengono annoverate: competenze di didattica speciale; conoscenze psico-pedagogiche sulle molteplici tipologie delle disabilità; competenze comunicative e di relazione educativa; competenze di cooperazione; competenze per co-ideare, co-monitorare e co-condurre progetti innovativi finalizzati a promuovere il processo di inclusione; competenze per monitorare e valutare gli interventi educativi e formativi; competenza pedagogica nello sviluppo del PEI per il Progetto di Vita; competenze di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio ICF dell'OMS.

È dunque chiaro che l'insegnante di sostegno deve possedere specifiche competenze necessarie per saper organizzare contesti e creare pratiche inclusive che, grazie a specifiche strategie e metodologie didattiche, valorizzino le differenze, rompino gli schemi, creino situazioni di apprendimento equi e accessibili e che incoraggino la partecipazione attiva di tutti gli alunni (Canevaro & Ianes, 2019; Guerini, 2020). Tuttavia, seppur siano chiare le competenze che gli insegnanti di sostegno devono possedere per esercitare con efficacia la propria professione, va evidenziato che gli iscritti ai Corsi di specializzazione per le attività di sostegno, posseggono competenze molto variegate in quanto è possibile partecipare alla selezione per accedere a tali corsi, con qualsiasi laurea magistrale e/o specialistica o con qualsiasi diploma tecnico. Questo aspetto pone in risalto la necessità per le Università, di partire dalle diversificate conoscenze possedute dagli insegnanti specializzandi in fase di avvio del corso e di progettare percorsi formativi che possano consentire agli insegnanti specializzandi di possedere tutti, al termine del percorso di specializzazione, le stesse competenze. In altre parole, le Università a partire dal *background* di conoscenze degli iscritti al Corso devono progettare percorsi di formazione in grado di allineare il divario tra le competenze in entrata e le competenze in uscita degli insegnanti di sostegno.

2. La *Narrative Inquiry:* una metodologia di ricerca per la formazione degli insegnanti

In linea con quanto detto nel paragrafo precedente, ne consegue la necessita per le Università di progettare percorsi di formazione indirizzati non soltanto a veicolare contenuti teorici ma anche destinati a promuovere, negli insegnanti di sostegno, le medesime abilita di co-progettazione di percorsi di apprendimento per il gruppo classe, di co-gestione degli interventi didattici con possibile interscambio di ruoli tra le diverse figure professionali, di condivisione dei propri punti di vista durante il processo di monitoraggio, di valutazione e di riflessione sia sul sapere condiviso con un gruppo di lavoro che quello implicito connesso all'immagine del proprio se professionale (Perrenoud, et al. 2006).

In tal senso, si ravvisa nella Narrative Inquiry (N.I.) un efficace approccio metodologico che potrebbe fungere da sfondo nei percorsi di formazione dell'insegnante di sostegno e in particolar modo durante le attività di tirocinio indiretto in quanto si configurano come momento formativo ideale per promuovere la formazione integrale dell'insegnante, valorizzandone potenzialità e competenze e tentando di allineare il divario di conoscenze tra gli iscritti al Corso di Specializzazione (Pellerey, 2004). In particolar modo, durante l'attività di tirocinio indiretto e attraverso la N.I. gli insegnanti di sostegno in formazione hanno l'opportunità di raccontare le esperienze vissute e di offrire un'immagine di se che intendono divulgare e condividere.

Autori come Connelly e Clandinin (1990, 1994, 2000), a questo proposito, hanno evidenziato l'efficacia della N.I. come metodologia per la formazione del docente, in quanto consente di riflettere sulla professionalità docente facendo emergere racconti, percezioni, idee, emozioni e vissuti.

Ripensare le attività di tirocinio indiretto basandole sulla metodologia della N.I., consentirebbe all'insegnante di sostegno di riuscire ad orientarsi nelle complessità che caratterizzano il contesto scolastico imparando a dar voce sia al sapere esplicito, cioè ciò che è espresso attraverso un linguaggio formale, che a quello implicito, ovvero quell'universo costituito da affetti, tensioni, assunti di senso comune e credenze non ancora narrate e non ancora emerse (Perrenoud et al., 2006).

La Narrative Inquiry può rivelarsi dunque un approccio utile, da prevedere nell'ambito del tirocinio indiretto, per consentire all'insegnante di sostegno di definire progressivamente il proprio se professionale, non soltanto attraverso dei racconti narrativi, ma andando oltre a ciò che è il semplice racconto di storie, attuando invece un esame analitico delle intuizioni e degli assunti di fondo che sottostanno alla storia narrata dalle persone e, in questo caso, degli insegnanti di sostegno. La narrazione di una storia, infatti, ha un filo conduttore temporale, nel senso che gli eventi attuali sono intesi come eventi passati ma che puntano a esiti futuri.

La Narrative Inquiry, partendo dall'analisi delle narrazioni degli insegnanti sulle loro esperienze di tirocinio, ha come principale finalità quella di far riflettere in maniera critica sui comportamenti messi in atto nel contesto scolastico, può produrre una duplice efficacia: favorire il miglioramento continuo dell'azione didattica ed educativa e facilitare processi di rielaborazione e di riflessione sull'esperienza professionale vissuta (Schön, 1993), offrendo l'opportunità, all'insegnante di sostegno, di raccontare il mondo esplicito ed anche quello implicito (Di Carlo, 2023). Nello specifico, la relazione di tirocinio come dispositivo della Narrative Inquiry consente di connettere il passato al presente, la teoria alla pratica e di riflettere criticamente e consapevolmente a partire sia su quanto appreso durante le lezioni teoriche, le attività di laboratorio, che su quanto vissuto durante l'attività di tirocinio indiretto all'Università e sperimentato in quello diretto presso le Istituzioni Scolastiche. Attraverso la metodologia della Narrative Inquiry, si può, pertanto, offrire un ponte, una struttura che consente di collegare la teoria alla pratica e la pratica alla teoria. Infatti, grazie ad un'impalcatura sapientemente costruita e implementata durante le attività di tirocinio indiretto si può offrire al futuro insegnante di sostegno un modo nuovo di costruire la propria professionalità e che può definirsi consapevole. Alla luce di quanto detto, si ritiene che i percorsi di formazione per gli insegnanti di sostegno dovrebbero prevedere momenti/periodi diversi di sviluppo della professionalità di chi lavora con la disabilita e, nello specifico, prevedere: interventi iniziali, basati principalmente sul mostrare il come fare nella pratica e interventi in itinere, per rafforzare il lavoro in aula, attraverso specifiche attività volte all'attivazione di processi riflessivi del proprio se professionale e trasformativi della propria azione educativa e didattica (Mezirow, 2003; Schön, 1993). L'attuabilità di ciò, che collegherebbe i principi metodologici nella Narrative Inquiry, allo sviluppo della professionalità dell'insegnante di sostegno, potrebbe avvenire ideando e mettendo a punto un modello di formazione che, in prima battuta deve essere proposto ai Tutor di Tirocinio indiretto e che, una volta formati al modello, possano poi implementarlo durante le attività di Tirocinio Indiretto.

3. Metodo, domande e obiettivi di ricerca

A partire dal quadro teorico sopra descritto, la ricerca è stata guidata dai seguenti interrogativi a cui si è tentato di rispondere attraverso le azioni proposte di seguito (Tab. 1).

Interrogativi	Azioni
Q1. Quali sono le competenze richieste oggi all'insegnante di sostegno?	*Systematic Review (PRISMA Model)*
Q.2 Quali sono i bisogni formativi e le competenze degli iscritti al Corso di Specializzazione per le attività di sostegno?	Indagine esplorativa
Q.3 Considerata l'eterogeneità delle competenze possedute dagli iscritti al Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, a partire dalla letteratura di riferimento, in che modo ideare un modello di formazione che, integrando teoria e pratica, consenta a tutti gli insegnanti specializzandi di sviluppare le stesse competenze al termine del percorso di specializzazione?	Ideazione di un modello di formazione integrato

Tab. 1 - Domande di ricerca e azioni

A partire dalle sopracitate domande di ricerca, sono stati formulati i seguenti obiettivi:

- individuare le competenze richieste oggi all'insegnante di sostegno;
- rilevare i bisogni formativi degli iscritti al Corso di specializzazione per le attività di sostegno;
- identificare e rilevare le competenze in entrata dei corsisti iscritti al Corso di Specializzazione per le attività di sostegno;
- ideare un modello di formazione integrata che possa consentire di allineare il divario tra la competenza in entrata e quella in uscita dei corsisti iscritti al Corso di Specializzazione per le attività di sostegno.

4. Contesto e campione

Il contesto in cui si svolge la ricerca è il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno dell'Università degli Studi di Palermo. Il campione, costituito dai futuri insegnanti di sostegno iscritti al Corso di specializzazione verrà meglio descritto nelle fasi successive.

5. Stato dell'arte

La ricerca è costituita da 3 fasi: la *systematic review* della letteratura; l'indagine esplorativa; l'ideazione e la messa appunto di un modello di formazione integrata.

All'interno del contributo, tenendo conto dello stato di avanzamento della ricerca (Tab. 2) verranno presentati gli esiti della *systematic review* e dell'indagine sui bisogni formativi dei futuri insegnanti di sostegno necessari per l'ideazione e la messa a punto del modello di formazione integrata.

FASE 1: SYSTEMATIC REVIEW DELLA LETTERATURA	FASE 2: INDAGINE ESPLORATIVA	FASE 3: IDEAZIONE E MESSA A PUNTO DI UN MODELLO INTEGRATO
• Systematic Review (Moher et al., 2009) sulle competenze dell'insegnante di sostegno	a) Costruzione, somministrazione e analisi dei dati del Questionario semi-strutturato sui bisogni formativi *(QBF)* b) Costruzione e somministrazione del Questionario sulle competenze del futuro insegnante specializzato per le attività di sostegno – Testimoni privilegiati *(QPCIS2-TP)* c) Costruzione e somministrazione del Questionario sulle competenze del futuro insegnante specializzato per le attività di sostegno (*QPCIS2)*	• Ideazione del modello di formazione *(I-TM, Integrated Training Model)*

Tabella 2. Stato dell'arte rispetto alle fasi della ricerca

Fase 1: *Systematic Review* (a.a. 2022/23)

Questa prima fase ha riguardato lo studio e l'identificazione delle competenze oggi richieste all'insegnante di sostegno e che, nel corso degli anni, sono state individuate e sono diventate sempre più specifiche. Per contribuire a questo ampliamento e continua ridefinizione delle competenze che l'insegnante di sostegno deve possedere al fine di rispondere efficacemente ai bisogni di una società in continua evoluzione, è stata svolta una revisione sistematica, seguendo le linee guida del modello PRISMA (Moher et al., 2009).

La presente revisione è stata svolta con l'obiettivo di approfondire, attraverso una rassegna sistematica della letteratura, le tipologie di competenze dei futuri insegnanti di sostegno.

A partire dall'obiettivo dell'indagine sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

– *Quali sono i principali strumenti di valutazione utilizzati negli atenei italiani per valutare le competenze degli iscritti ai Corsi di specializzazione di sostegno?*
– *Quali sono le principali competenze indagate?*

Successivamente alla formulazione degli interrogativi di ricerca, è stato definito il protocollo di sintesi e sono stati delineati i criteri di inclusione e di esclusione, come mostrato di seguito (Tab. 3).

Criteri di inclusione	Criteri di esclusione
– *Time Frame:* gli studi potevano essere stati condotti dal 2020 al 2024, poiché esiste in letteratura una rassegna pubblicata sul tema (De Angelis, 2021); – disegno di ricerca: gli studi potevano essere quantitativi (es. disegni quasi sperimentali, etc.); qualitativi (es. studi di caso, ricerca azione); mixed-method o multi-method; – tema: gli studi dovevano essere focalizzati sulla valutazione delle competenze dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno; – paese: gli studi potevano essere stati condotti in qualsiasi paese; – lingua: italiano e inglese; – tipologia di pubblicazioni: la ricerca non è stata limitata alle sole riviste peer-review, con il fine di accedere anche a testi appartenenti alla letteratura grigia (Pellegrini & Vivanet, 2018) seppur sono stati esclusi gli studi non in open access.	– disegno di ricerca: gli studi di natura teorica; pratiche di formazione; indagini sugli specializzandi non specifici sul tema; – tema: studi che non riguardano la formazione dell'insegnante di sostegno e che non fanno esplicito riferimento alle competenze dell'insegnante di sostegno; – tipologia di pubblicazione: studi non in open access.

Tabella 3. Criteri di inclusione ed esclusione della revisione sistematica

Per condurre la revisione sistematica, in una prima fase della ricerca, sono stati presi in considerazione due motori di ricerca, *Scopus* e *Web of Sciences*. Tuttavia, dai risultati ottenuti è emerso che le pubblicazioni estratte non erano specificatamente attinenti al tema oppure erano inesistenti rispetto alle parole chiave inserite. Probabilmente la mancanza di risultati idonei alla revisione è causata dal fatto che i principali studi trovati, oggetto della revisione, sono stati pubblicati esclusivamente su riviste italiane e non presenti nei database internazionali. Per tale ragione si è proceduto con la ricerca dei contributi attraverso il motore di ricerca *Google Scholar*. Mediante una ricerca avanzata è stato inserito un intervallo temporale di selezione dal 2020 al 2024[1], prevedendo la selezione di contributi che contenessero, al loro interno, la seguente query di ricerca:

> *"competenze" AND "insegnanti" AND "specializzati" AND "sostegno" AND "corsi" AND "formazione" AND "sostegno".*

Si precisa che, per condurre la revisione sistematica, è stato utilizzato il motore di ricerca *Google Scholar,* poiché da una prima ricerca condotta su *Scopus* e *Web of Sciences* non sono stati estratti contributi sul tema di ricerca. A seguito della risultanza dei dati ottenuti dal motore di ricerca *Google Scholar*, si è proceduto con la schedatura, l'eventuale traduzione per i contributi non in lingua italiana e la selezione dei contributi trovati, sulla base dei criteri di inclusione ed esclusione stabiliti nella fase precedente.

Come evidenziato nel diagramma di flusso (Fig. 1), dalla ricerca nella banca dati sono stati identificati n. 1280 risultati e, considerato che alcuni risultati sono duplicati e non interamente fruibili, si è proceduto con un primo screening delle risorse trovate. Nello specifico, sono stati rimossi n. 385 duplicati e sono stati eliminati n. 237 contributi *non open access.* Successivamente si è proceduto con l'eleggibilità dei risultati e sono passati in rassegna n. 658 risultati. Da un primo studio di questi lavori si è avviato un iter di selezione e sono stati adottati i criteri di inclusione ed esclusione, attraverso cui sono stati eliminati dalla revisione n. 170 lavori, per la tipologia di pubblicazione (tesi, articoli non scientifici); n. 386 studi che non riguardavano la formazione degli insegnanti di sostegno; n. 60 contributi non specifici sulle competenze dell'insegnante di sostegno; n. 13 studi teorici sulla formazione degli insegnanti; n. 11 lavori che presentavano pratiche di formazione non aderenti al tema della rassegna e n. 11 indagini sui futuri insegnanti di sostegno, ma non specifici sulle competenze che l'insegnante di sostegno deve possedere. Pertanto, gli studi inclusi nella revisione sono n. 7.

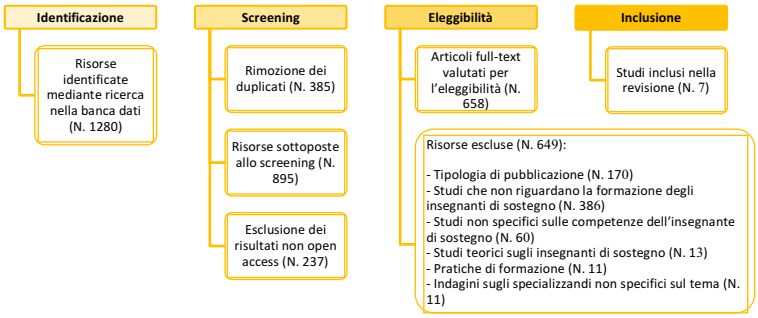


Figura 1. Diagramma di flusso degli studi

1 Si precisa che, come *data frame*, è stato scelto un intervallo temporale compreso tra il 2020 e il 2024 in quanto è già presente in letteratura una revisione sistematica sulle competenze dell'insegnante di sostegno pubblicata dall'autrice Marta De Angelis nel 2021.

In ultima istanza, seppur non sia possibile entrare nel merito di una valutazione di qualità delle ricerche escluse, si è proceduto con l'analisi, la valutazione dei risultati e una sintesi riassuntiva delle competenze individuate che sono state raggruppate in aree, come mostrato nella tabella di seguito proposta (Tab. 4).

Aree di competenza	Descrizione
Digitale e tecnologica	L'insegnante deve saper utilizzare varie metodologie educativo-didattiche, progettando attività didattiche digitali e sperimentando strategie didattiche innovative.
Riflessiva	Sviluppare la competenza riflessiva consente all'insegnante di sostegno di adottare un atteggiamento pronto a negoziare azioni, concetti e idee sulla base dei bisogni e degli interessi degli alunni, garantendo un ambiente inclusivo per tutti e una continua formazione e ridefinizione della propria professionalità (Marzano, 2013).
Etica e argomentativa	Durante il percorso di specializzazione, l'insegnante di sostegno, deve sviluppare la competenza etica deve, cioè, prendere coscienza e saper rappresentare e argomentare a sé stessi e agli altri (alunni, colleghi, genitori, etc.), le motivazioni e i valori che ispirano le proprie scelte educative.
Relazionale e di gestione del gruppo classe	La capacità dell'insegnante di instaurare una relazione educativa ha effetti importanti sulle modalità di svolgimento di un compito da parte degli alunni, sulla loro motivazione ad apprendere e sulla qualità delle relazioni tra pari (Aspelin & Jonsson, 2019; Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009; Martin & Dowson, 2009; Pennazio & Bochicchio, 2021).
Valutativa	La competenza valutativa ha una potente natura formativa in quanto consente di porre l'accento sul processo di apprendimento e permette di valorizzare il percorso di crescita degli alunni (Tomlinson, 2003). La valutazione è strettamente collegata ad un processo di autovalutazione critico e riflessivo che gli insegnanti attuano nei confronti delle decisioni e scelte didattiche compiute sul piano progettuale, metodologico, e comunicativo (Schön, 1993).

Tabella 4. Competenze dell'insegnante di sostegno

Attraverso la revisione sistematica, si sono volute individuare le principali competenze delineate nei contributi inclusi nella presente rassegna e, dalla quale, appare evidente che l'insegnante di sostegno deve possedere specifiche competenze per far fronte, in maniera efficace, alle esigenze educative dell'intera classe in un'ottica equa, inclusiva e di valorizzazione delle specificità di ciascun alunno (Calidoni et. al., 2021; Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009). A partire da quanto emerso è possibile affermare che le competenze che l'insegnante deve possedere sono multiple e variegate e che tutte sono necessarie per facilitare la predisposizione di un clima inclusivo e per generare il senso di appartenenza al gruppo classe, dando vita ad una relazione educativa (WHO, 2018). Le competenze individuate (relazionali, digitali, etiche, riflessive, valutative) si sviluppano attraverso un continuo esercizio di presa di decisioni e di assunzione di posizioni sempre nuove in vista di facilitare l'implementazione di un'azione educativa che sia prima pensata e poi agita.

Fase 2: ***Indagine esplorativa (a.a. 2022/23 – a.a. 2023/24)***

Come esplicitato nella tabella riassuntiva (Tab. 2), questa fase è costituita da 3 momenti presentati e delineati nei successivi sottoparagrafi:

a) Costruzione, somministrazione e analisi dei dati del Questionario semi-strutturato sui bisogni formativi (*QBF*)

b) Costruzione e somministrazione del Questionario sulle competenze del futuro insegnante specializzato per le attività di sostegno – Testimoni privilegiati (*QPCIS2-TP*)
c) Costruzione e somministrazione del Questionario sulle competenze del futuro insegnante specializzato per le attività di sostegno *(QPCIS2)*

Si precisa che, per questa seconda fase, viene descritto in maniera più approfondito il primo momento dell'indagine esplorativa: infatti, vengono presentati le analisi dei dati emersi dalla somministrazione del *Questionario semi-strutturato sui bisogni formativi* (*QBF*). Per quanto riguarda invece il *Questionario sulle competenze del futuro insegnante specializzato per le attività di sostegno – Testimoni privilegiati (QPCIS2-TP)* e il *Questionario sulle competenze del futuro insegnante specializzato per le attività di sostegno (QPCIS2),* in questa sede i due strumenti vengono solo brevemente presentati in quanto, allo stato attuale si sta procedendo con la pulizia della matrice dei dati e con la conseguente analisi dei risultati emersi.

A) *Il Questionario semi-strutturato sui bisogni formativi (QBF) – (2022/23)*

Lo Strumento

A partire dallo studio della letteratura sul tema, si è proceduto con la creazione del questionario conoscitivo semistrutturato (*QBF)* volto ad indagare i bisogni formativi dei futuri insegnanti, con lo scopo di progettare un modello di formazione integrata che potesse da un lato rispondere alle loro esigenze formative circoscritte alle attività di tirocinio, e, dall'altro, consentire a tutti gli insegnanti in formazione di sviluppare le stesse competenze individuate attraverso l'analisi della letteratura. Lo strumento si compone di 11 item a stimolo chiuso e 5 a stimolo aperto, ed è volto sia ad indagare le percezioni dei corsisti rispetto all'efficacia formativa del corso che a rilevare i loro principali bisogni formativi. Gli item a stimolo chiuso prevedono risposte su scala Likert. Il questionario è stato somministrato ai corsisti immatricolati all'VIII ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno.

Il Campione

Il campione di convenienza dell'indagine sui bisogni formativi dei futuri insegnanti di sostegno è costituito da 1317 futuri insegnanti di sostegno immatricolati all'VIII ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, di cui 658 iscritti al Corso di Specializzazione per la Scuola Secondaria di secondo grado e 659 iscritti per la Scuola Secondaria di primo grado. Il campione, costituito dall'80,2% da donne, dal 18,8% da uomini presenta un'età media di 38,29 anni. Per quanto riguarda il titolo di studio posseduto dai partecipanti, il 2,7% dichiara di possedere un dottorato di ricerca, lo 0,5% di avere una specializzazione post-laurea, il 5% un master di secondo livello, il 4,9% un master di primo livello, il 7,1% una laurea magistrale vecchio ordinamento, lo 0,9% una laurea magistrale a ciclo unico, il 72,6% una laurea di secondo livello, il 3,3% una laurea di primo livello e il 3,2% un diploma di maturità. Rispetto alla loro posizione lavorativa, l'82,3% dei rispondenti dichiara di avere un incarico come insegnante di sostegno.

Risultati

Attualmente sono stati analizzati i risultati del questionario *QBF* e si riportano di seguito, per gli item a stimolo chiuso, una tabella (Tab. 5) e due grafici (Graf. 2 e Graf. 3) con le percentuali di frequenza di risposta alle domande; per gli item a stimolo aperto, si riportano invece due tabelle (Tab. 6 e Tab. 7) che riportano le risposte maggiormente esemplificative fornite dai rispondenti.

Perché ha scelto di frequentare il Corso di specializzazione per le attività di sostegno?	**1**	**2**	**3**	**4**
Perché mi fa trovare rapidamente lavoro	19%	2,1%	3,2%	5,5%
Perché mi piace fare l'insegnante di sostegno	15,6%	5,2%	10,2%	33,1%
Perché mi piacciono le discipline che si studiano in generale le attività formative previste e in generale le attività formative previste	32,3%	30%	42%	45,9%
Perché ho pensato che sarei riuscito nelle discipline che si studiano in generale nelle attività formative previste e in generale nelle attività formativa prevista	15,6%	62,8%	44,6%	33%

Tabella 5. Percentuali di frequenza delle risposte

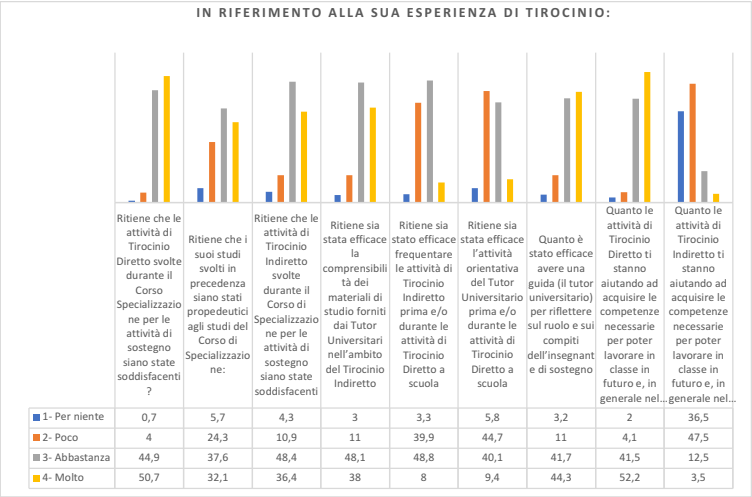
I dati presenti in tabella sono relativi alle motivazioni dei futuri insegnanti di sostegno rispetto alla scelta di frequentare il Corso di specializzazione per le attività di sostegno.

Per quanto riguarda l'affermazione *"Perché mi fa trovare rapidamente lavoro":* il 19% dei rispondenti dichiara di essere in disaccordo con questa affermazione. Questo indica che la maggior parte dei partecipanti non considera prioritario l'aspetto occupazionale immediato. Rispetto all'affermazione: *"Perché mi piace fare l'insegnante di sostegno"*, il 33,1% degli intervistati dichiara di essere completamente d'accordo con questa motivazione. Ciò suggerisce che molti partecipanti sono spinti da una motivazione professionale, legata proprio all'esercizio della professione dell'insegnante di sostegno.

All'affermazione: *"Perché mi piacciono le discipline che si studiano e le attività formative previste"*, le risposte si distribuiscono su tutta la scala. Infatti, 32,3% dichiara di essere in disaccordo, il 30% afferma di essere poco d'accordo; il 42% ritiene di essere d'accordo e il 45,9% sostiene di essere completamente d'accordo con questa motivazione. La distribuzione delle risposte suggerisce che molti sono interessati ai contenuti disciplinari e formativi, considerandoli positivi e stimolanti, anche se non necessariamente la motivazione principale.

Per quanto riguarda l'ultima affermazione: *"Perché ho pensato che sarei riuscito/a nelle discipline e nelle attività formative"*, questa motivazione mostra una distribuzione inversa rispetto alla prima, con il 62,8% che dichiara di essere poco d'accordo con tale affermazione, il 15,6 % afferma di essere in disaccordo, il 44,6% e il 33% affermano di essere d'accordo e completamente d'accordo con questa motivazione. Questo può indicare che molti partecipanti percepiscono una buona possibilità di successo nelle attività formative, pur non considerandola una motivazione primaria per la scelta di iscrizione al corso.

Come si evince dal grafico (Graf. 2) le risposte indicano il grado di soddisfazione dei corsisti rispetto alle attività di tirocinio svolte, l'efficacia della guida dei tutor e l'utilità delle esperienze pratiche per acquisire le competenze necessarie per esercitare la professione di insegnante di sostegno. In particolare, rispetto al grado di soddisfazione per le attività di tirocinio diretto, la maggioranza (50,7%) dei partecipanti si dichiara molto soddisfatta delle attività svolte, e il 44,9% si dichiara abbastanza soddisfatta. Solo una piccola parte (0,7%) è completamente insoddisfatta. Questi dati mostrano che l'esperienza di tirocinio diretto è stata generalmente positiva e apprezzata.



	Ritiene che le attività di Tirocinio Diretto svolte durante il Corso Specializzazione per le attività di sostegno siano state soddisfacenti?	Ritiene che i suoi studi svolti in precedenza siano stati propedeutici agli studi del Corso di Specializzazione:	Ritiene che le attività di Tirocinio Indiretto svolte durante il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno siano state soddisfacenti	Ritiene sia stata efficace la comprensibilità dei materiali di studio forniti dai Tutor Universitari nell'ambito del Tirocinio Indiretto	Ritiene sia stato efficace frequentare le attività di Tirocinio Indiretto prima e/o durante le attività di Tirocinio Diretto a scuola	Ritiene sia stata efficace l'attività orientativa del Tutor Universitario prima e/o durante le attività di Tirocinio Diretto a scuola	Quanto è stato efficace avere una guida (il tutor universitario) per riflettere sul ruolo e sui compiti dell'insegnante di sostegno	Quanto le attività di Tirocinio Diretto ti stanno aiutando ad acquisire le competenze necessarie per poter lavorare in classe in futuro e, in generale nel...	Quanto le attività di Tirocinio Indiretto ti stanno aiutando ad acquisire le competenze necessarie per poter lavorare in classe in futuro e, in generale nel...
1- Per niente	0,7	5,7	4,3	3	3,3	5,8	3,2	2	36,5
2- Poco	4	24,3	10,9	11	39,9	44,7	11	4,1	47,5
3- Abbastanza	44,9	37,6	48,4	48,1	48,8	40,1	41,7	41,5	12,5
4- Molto	50,7	32,1	36,4	38	8	9,4	44,3	52,2	3,5

Grafico 2 – Percentuali di frequenza di risposta

Per quanto riguarda il grado di soddisfazione delle attività di tirocinio indiretto, anche in questo caso si registrano risultati positivi, ma leggermente più bassi rispetto al tirocinio diretto. Infatti, il 48,4% dei partecipanti è abbastanza soddisfatto e il 36,4% molto soddisfatto. Inoltre, una parte maggiore rispetto al tirocinio diretto (10,9%) si dichiara poco soddisfatta, suggerendo che alcuni hanno trovato il tirocinio indiretto meno utile.

Rispetto all'item che indaga la rilevanza degli studi precedenti rispetto al corso di specializzazione, solo il 32,1% dei partecipanti ritiene che gli studi precedenti siano stati molto utili come preparazione al corso di specializzazione, mentre il 37,6% li considera abbastanza rilevanti. Tuttavia, un numero significativo (24,3%) ritiene che siano stati poco utili. Questo indica che molti studenti non si sentivano sufficientemente preparati dal percorso di studi precedente, rimarcando il divario tra le conoscenze possedute dagli iscritti al Corso di Specializzazione per le attività di sostegno.

Per quanto riguarda invece l'item sull'efficacia dei materiali di studio, il 48,1% dei partecipanti trova i materiali di studio abbastanza chiari e il 38% li trova molto chiari. Solo l'11% li considera poco efficaci. Questo suggerisce che i materiali didattici sono adeguatamente strutturati, anche se potrebbe essere utile migliorarli rendendo l'attività di tirocinio indiretto più motivante e coinvolgente. Invece, rispetto all'efficacia della frequenza alle attività di tirocinio indiretto prima e durante il tirocinio diretto, è stata poco apprezzata dal 39,9% dei partecipanti; il 48,8% invece l'ha ritenuta abbastanza efficace. Invece, il 44,7% dei partecipanti la considera poco efficace il ruolo di orientamento dei Tutor Universitari, rimarcando la necessità di ripensare le attività di tirocinio indiretto. Rispetto al ruolo dei Tutor Universitari come guida riflessiva, il 52,2% e il 44,3% dei partecipanti ritengono che sia molto efficace essere guidati da un tutor, in quanto attraverso la promozione di processi riflessivi può permettere loro di prendere consapevolezza delle proprie responsabilità future.

Infine, rispetto all'utilità del tirocinio come momento formativo per acquisire specifiche competenze che consentano di lavorare in classe, le risposte si differenziano tra attività di tirocinio diretto e attività di tirocinio indiretto. Nello specifico, per quanto riguarda il tirocinio diretto, il 36,5% dei partecipanti ritiene che questa attività li abbia aiutati ad acquisire le competenze per lavorare in classe, mentre il 42,2% lo ritiene abbastanza utile. Tuttavia, una percentuale minore (14,1%) ha trovato poco utile il tirocinio diretto, indicando che alcuni tirocinanti potrebbero non sentirsi completamente pronti.

Per quanto riguarda il tirocinio indiretto, invece, questa attività è considerata meno utile per sviluppare competenze pratiche rispetto a quello diretto. Infatti, solo il 12,5% dei partecipanti ritiene che

sia stato abbastanza utile; il 47,5% ritiene che le attività di tirocinio indiretto siano state poco utile e un'altra buona percentuale (32,8%) considera per niente utili le attività di tirocinio indiretto, suggerendo che per molti il tirocinio indiretto non è stato sufficiente per sviluppare le competenze necessarie da utilizzare dinanzi alle complessità del contesto scolastico.

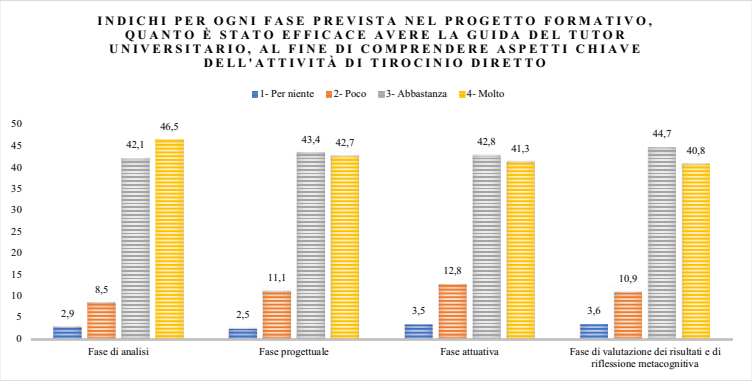


Grafico 3 – Percentuali di frequenza di risposta

Il grafico 3 mostra le percentuali di risposte dei futuri insegnanti di sostegno riguardo all'efficacia della guida del tutor universitario in ciascuna fase del progetto formativo per il tirocinio diretto.

Per quanto riguarda la fase di analisi, il 46,5% dei partecipanti ritiene che la guida del tutor sia stata molto efficace in questa fase, e il 42,1% la considera abbastanza efficace. Solo l'8,5% la valuta come poco efficace, e solo il 2,9% la ritiene del tutto inefficace.

Questi risultati indicano che la fase di analisi è stata ben supportata dai tutor, con la maggioranza che ha trovato il supporto utile per comprendere meglio questa fase introduttiva del tirocinio.

Rispetto alla fase progettuale, il 42,7% dei partecipanti ha ritenuto la guida molto efficace, mentre il 43,4% l'ha giudicata abbastanza efficace. Solo l'11,1% la considera poco utile, e il 2,5% la ritiene del tutto inefficace.

Questo suggerisce che, anche nella fase progettuale, la maggior parte dei tirocinanti ha trovato utile il supporto del tutor. La vicinanza dei dati tra chi ha risposto "abbastanza" e "molto" indica che c'è un buon grado di soddisfazione, ma con un potenziale per un supporto ancora più mirato per alcuni.

Per quanto riguarda la fase attuativa, il 41,3% dei partecipanti valuta la guida del tutor come molto efficace e il 42,8% la considera abbastanza efficace. Un 12,8% ritiene che il supporto sia stato poco utile, mentre solo il 3,6% lo giudica del tutto inefficace.

La fase attuativa è un momento critico in cui il tirocinante mette in pratica quanto progettato. I dati indicano un livello positivo di soddisfazione, anche se una piccola parte dei partecipanti non ha trovato sufficiente il supporto del tutor in questa fase pratica.

Infine, rispetto alla fase di valutazione e di riflessione metacognitiva, questa fase presenta il livello di soddisfazione più alto, con il 44,7% dei partecipanti che considera la guida del tutor molto efficace e il 40,8% che la trova abbastanza efficace. Tuttavia, il 10,9% la giudica poco utile e il 3,6% non la considera utile per niente.

La fase di valutazione e di riflessione metacognitiva è fondamentale per consolidare le competenze acquisite e comprendere i risultati ottenuti. I dati mostrano che, anche in questa fase, la guida dei tutor è stata generalmente apprezzata, ma vi è un piccolo gruppo che ha percepito una mancanza di efficacia.

In generale, i dati evidenziano che la guida del tutor universitario è stata ritenuta efficace in tutte le fasi del progetto formativo. La fase di valutazione e riflessione metacognitiva ha ottenuto il livello più

alto di risposte positive, indicando che i tirocinanti hanno trovato particolarmente utile il supporto in questo momento di riflessione critica.

La fase attuativa, pur ottenendo buone valutazioni, mostra una leggera flessione nella percezione di efficacia rispetto alle altre fasi, con una maggiore percentuale di risposte negative. Questo potrebbe indicare che, in fase pratica, alcuni tirocinanti avrebbero voluto un supporto più strutturato o continuo.

In sintesi, i tutor universitari sono stati visti come un elemento chiave nel percorso di tirocinio, specialmente nelle fasi di analisi e riflessione. Tuttavia, esiste un margine di miglioramento nella fase attuativa, dove il supporto pratico potrebbe essere ulteriormente potenziato per aiutare meglio i tirocinanti durante l'applicazione diretta delle competenze. In tal senso, progettare un modello di formazione da implementare durante l'attività di tirocinio indiretto, potrebbe rappresentare una buona formativa per supportare efficacemente i futuri insegnanti durante la fase attuativa del percorso di tirocinio diretto.

Item	**Risposte esemplificative**
Quali sono state le principali difficoltà incontrate nell'ambito dell'esperienza di Tirocinio Diretto?	• gestione del tempo e conciliazione con il lavoro (N. 1254) • inesperienza e approccio iniziale (N. 1459) • gestione del gruppo classe (N. 1343) • disponibilità e collaborazione dei docenti curricolari (N. 1002) • organizzazione e burocrazia (N. 1608) • relazione con l'alunno (N. 1464) • implementazione del progetto formativo (N. 1118)
Quali sono state le principali difficoltà incontrate nell'ambito dell'esperienza di Tirocinio Indiretto?	• gestione del tempo (N. 1328) • stesura del Progetto Formativo (N. 843) • assimilazione della normativa (N. 924) • difficoltà nell'analisi della documentazione (N. 987) • difficoltà nella progettazione didattica (N. 1321)

Tabella 6. Risposte esemplificative

Le risposte indicate all'interno della tabella 6 evidenziano le principali difficoltà che i futuri insegnanti di sostegno hanno incontrato durante le esperienze di tirocinio diretto e indiretto, mettendo in luce le complessità pratiche e organizzative che caratterizzano il Corso di specializzazione per il sostegno.

Complessivamente, dalle risposte emerge che nelle attività di tirocinio diretto e indiretto, i futuri insegnanti di sostegno riportano difficoltà nel conciliare il tirocinio con altri impegni lavorativi e personali. Questo aspetto sottolinea la necessità di un'organizzazione flessibile, che permetta di bilanciare il carico di lavoro con gli altri impegni formativi dei tirocinanti.

Inoltre, dalle risposte emerge che nelle attività di tirocinio diretto, le difficoltà più significative riguardano la gestione del gruppo classe, la relazione con gli alunni e la collaborazione con i docenti curricolari. Questi fattori indicano che il tirocinio diretto non solo richiede competenze tecniche, ma anche capacità interpersonali e adattabilità per gestire la complessità delle dinamiche di classe e interagire positivamente con colleghi e studenti.

Anche la stesura della progettazione didattica e l'implementazione del progetto formativo sono state identificate come aree di criticità riportate in entrambe le tipologie di tirocinio. Questo suggerisce la necessità di rafforzare la preparazione pratica dei tirocinanti nella pianificazione della progettazione educativa, favorendo l'acquisizione di competenze di progettazione e adattamento dei percorsi didattici alle esigenze educative degli alunni.

In conclusione, questa analisi mette in evidenza che l'attività di tirocinio rappresenta una prova im-

pegnativa che richiede, ai futuri insegnanti di sostegno, competenze specifiche e che spazino dalle abilità di gestione del tempo alle capacità relazionali, dalla conoscenza normativa alla capacità di progettazione didattica. Pertanto, è indispensabile prevedere un percorso di formazione, attuabile durante le attività di tirocinio indiretto, in grado di supportare i futuri insegnanti nel processo di trasposizione delle conoscenze teoriche acquisite durante il Corso di Specializzazione in competenze attuabili durante il tirocinio diretto e indispensabili per un esercizio efficace della loro futura professione.

Quale delle due esperienze formative (Tirocinio Indiretto/Tirocinio Diretto) Le è servita di più? Perché?	
Esperienza di Tirocinio Diretto (N. 747)	"perché mi ha consentito di fare esperienza diretta di insegnamento e relazione con la classe" "mi ha permesso di poter acquisire competenze pratiche e osservare direttamente il contesto scolastico" "perché nonostante la mia esperienza nel campo, mi ha permesso di dedicare molto tempo all'osservazione delle dinamiche di classe e di progettare un Intervento adatto e calibrato sui bisogni degli alunni" "il tirocinio diretto è stato sicuramente molto più utile e formativo perché mi ha fatto entrare in contatto con la realtà della vita in classe" "mi ha dato una visione globale del lavoro di sostegno" "ha dato un volto e una storia alle tante cose studiate sui libri"
Esperienza di Tirocinio Indiretto (N. 328)	"mi ha dato delle informazioni importanti relative al percorso" "è stato fondamentale nella mia formazione come docente di sostegno" "mi ha dato la possibilità di avere un quadro più dettagliato della parte specifica della documentazione richiesta" "mi ha dato la possibilità di conoscere gli aspetti più "burocratici" della scuola" "ho acquisito maggiore consapevolezza e maggiori competenze" "il tirocinio indiretto, per le valutazioni e riflessioni metacognitive con il docente tutor"
Entrambe le attività (N. 242)	"entrambi perché è fondamentale imparare sul campo ma ho trovato basilare il confronto con la mia tutor scolastica" "il Tirocinio indiretto per ascoltare le esperienze degli altri e poterne ricavare strumenti e metodologie che potranno essermi utili, mentre il tirocinio diretto mi è servito per toccare con mano la realtà" "entrambe, perché una è propedeutica all'altra" "entrambe mi hanno permesso di osservare in prima persona l'attività dell'insegnante di sostegno acquisendo le competenze necessarie per lavorare con gli alunni con disabilità" "entrambe le esperienze formative mi sono servite per crescere in ambito lavorativo"

Tabella 7. Risposte esemplificative

Come si evince dalla tabella 7, l'analisi qualitativa proposta mette in evidenza una varietà di opinioni riguardo alla percezione dell'utilità delle esperienze di Tirocinio Diretto e Indiretto da parte dei futuri insegnanti di sostegno. I dati suggeriscono che, sebbene entrambe le esperienze siano riconosciute come fondamentali, vi sono differenze significative nel tipo di competenze e di apprendimento che ciascun percorso consente di sviluppare. Il tirocinio indiretto (328 risposte), pur essendo considerato utile, viene percepito come complementare e orientato maggiormente alla dimensione teorica e allo sviluppo di competenze metacognitive; il tirocinio diretto (747 risposte) viene percepito come maggiormente utile per l'acquisizione di competenze pratiche per agire efficacemente nel contesto scolastico. Infine, soltanto una piccola parte dei rispondenti (242) riconoscono che entrambe le esperienze (tirocinio diretto e indiretto) sono complementari e necessarie per una formazione completa. In questa prospettiva, il tirocinio indiretto, può rappresentare un momento formativo in cui proporre pratiche formative non progettate in chiave teorica, ma pensate per essere anello di congiunzione e ponte di collegamento tra i contenuti

teorici acquisiti durante gli insegnamenti e le abilità che devono essere esercitate durante l'esperienza di tirocinio diretto.

B) *Costruzione e somministrazione del Questionario sulle competenze del futuro insegnante specializzato per le attività di sostegno – Testimoni privilegiati (QPCIS2-TP) - (a.a. 2023/24)*

Lo strumento

A partire dalle competenze individuate attraverso la revisione sistematica della letteratura, lo scopo di questa fase è stato circoscrivere le competenze chiave che devono essere sviluppate dagli insegnanti di sostegno durante le ore di tirocinio indiretto. Per tale ragione si è proceduto con la costruzione di un questionario strutturato sulle competenze che l'insegnante di sostegno deve possedere.

Lo strumento costituito da 42 item a stimolo chiuso riferibili ad altrettanto competenze individuate in letteratura prevede la possibilità di rispondere utilizzando una scala Likert.

Il campione

Per la messa a punto dello strumento, è stato necessario sottoporlo a otto testimoni privilegiati, ovvero 8 docenti universitari di ambito didattico e pedagogico coinvolti nei percorsi di specializzazione per le attività di sostegno per potere giungere all'eliminazione degli item non coerenti con le competenze riferibili specificatamente alle attività di tirocinio indiretto.

C) *Costruzione e somministrazione pre del QPCIS2 (a.a. 2023/24)*

Lo strumento

Dopo avere messo a punto il *Questionario sulle percezioni delle competenze del futuro insegnante specializzato per le attività sostegno (QPCIS2),* rivisto alla luce della somministrazione ai testimoni privilegiati, esso è stato modificato per essere proposto ai futuri insegnanti di sostegno.

Il questionario in questa seconda versione è composto da 37 item a stimolo chiuso che prevedono risposte su scala Likert. Attraverso la somministrazione iniziale si è inteso rilevare, in che misura i futuri insegnanti di sostegno pensano di possedere, ad inizio del corso di Specializzazione per le attività di sostegno, le 37 competenze elencate nel questionario. In linea con gli obiettivi della ricerca, si prevede una somministrazione post, a seguito della implementazione del modello di formazione (*I-TM, Integrated Training Model*), durante le 50 ore di Tirocinio Indiretto previste nel Corso di Specializzazione per le attività di sostegno.

Il campione

Il *QPCIS2* è stato somministrato a 1195 futuri insegnanti di sostegno immatricolati al IX ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, di cui 597 iscritti al Corso di Specializzazione per la Scuola Secondaria di primo grado e 538 iscritti per la Scuola Secondaria di secondo grado.

Fase 3: ***Ideazione e messa a punto di un modello di formazione integrata (a.a. 2024/25)***

Per poter procedere con l'ideazione del modello di formazione integrata, si è proceduto con la triangolazione dei dati emersi dallo studio della letteratura sulle competenze dell'insegnante di sostegno, dai bisogni formativi rilevati attraverso la somministrazione del questionario Q-BF. Questa triangolazione dei dati è stata necessaria per definire le aree del modello di formazione.

La letteratura di riferimento (Cesareni, Ligorio & Sansone, 2018), a questo proposito, sottolinea che per costruire un modello di formazione efficace è necessario:

– individuare focus specifici;
– prevedere il coinvolgimento attivo dei corsisti, introducendo attività pratiche da far fare ai docenti, sia in modalità individuale che in forma collaborativa;
– rendere il docente riflessivo, sia sulle pratiche personali che sulle pratiche educativo-didattiche;
– garantire una certa continuità delle attività tra teoria e pratica;
– prevedere il *peer support* in cui docenti più capaci, più motivati o più esperti possono supportare l'apprendimento in un clima condiviso;
– richiedere la costruzione collaborativa finale degli scenari pedagogici e dei documenti progettuali in cui vengono esplicitati obiettivi, strumenti, strategie, metodologie, fasi del lavoro e attività.

Per la progettazione ed ideazione del modello di formazione integrata si è pertanto partiti da alcune domande guida: attraverso quali logiche e strumenti e possibile garantire il collegamento tra le teorie e l'esperienza pratica dei futuri insegnanti di sostegno? Quali criteri seguire per riformulare l'offerta formativa? Che tipo di attività didattiche progettare e come condurle durante le ore di Tirocinio Indiretto? Che tipo di attività prevedere per stimolare la riflessività nei futuri insegnanti di sostegno? Attraverso quali percorsi di formazione sostenere i futuri insegnanti di sostegno nella definizione delle proprie competenze professionali?

Nello specifico è stato ideato e costruito un modello di formazione integrata (I-TM, *Integrated Training Model*) che prevede quattro aree, come mostra la figura 2.

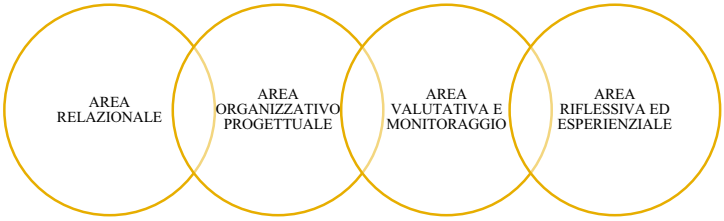


Figura 2. Le quattro aree del modello di formazione integrata (I-TM, Integrated Training Model)

Ogni area del modello di formazione, costruita seguendo i principi metodologici e le linee operative della Narrative Inquiry, prevede delle specifiche attività volte a sviluppare nei futuri insegnanti di sostegno, competenze relazionali, progettuali, riflessive e valutative. Ogni area del modello prevede delle attività volte a promuovere specifiche competenze. Le attività progettate, meglio definibili come *Narrative Practices,* implicano la partecipazione attiva e il coinvolgimento di tutti i partecipanti.

L'obiettivo del modello di formazione integrata (I-TM, *Integrated Training Model*) è fornire ai futuri insegnanti di sostegno per la Scuola Secondaria di Primo e Secondo grado, gli strumenti e le competenze necessarie per comprendere e supportare gli alunni con disabilità attraverso un processo educativo-pedagogico focalizzato sull'inclusività e volto a definire il progetto di vita di ogni alunno per garantirne uno sviluppo armonico.

Al termine della ideazione del modello, si procederà con la formazione dei tutor che saranno poi chiamati a mettere a punto e ad implementare il modello durante le ore di tirocinio indiretto del IX ciclo del Corso di specializzazione per le attività di sostegno.

6. Conclusioni

All'interno di questo paragrafo si intendono delineare alcuni punti di forza in continuità con precedenti studi e soprattutto possibili criticità utili per future riflessioni.

La ricerca può senz'altro offrire un contributo nel contesto italiano nell'ambito della formazione degli insegnanti. Attraverso il modello di formazione ideato a partire dalle modalità operative della Narrative Inquiry, gli insegnanti di sostegno in formazione hanno l'opportunità di collegare i contenuti teorici appresi durante il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno e l'esperienza pratica vissuta durante l'attività di tirocinio diretto svolta a scuola. Questo collegamento tra teoria e pratica sostiene il processo motivazionale e l'elaborazione di un processo di azione e consapevolezza rispetto al Sé professionale (Pellerey, 2006).

Inoltre, al termine della ricerca, pur precisandone i limiti di trasferibilità, i docenti universitari e i tutor di tirocinio indiretto avranno, a disposizione materiali e risorse del modello *I-TM* implementato, da poter utilizzare sia nei nuovi percorsi di formazione destinati ai futuri insegnanti di Scuola Secondaria (D.P.C.M. 4 agosto 2023) che ai futuri insegnanti specializzati per le attività di sostegno.

Riferimenti bibliografici

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Droz.

Calidoni, P., Dettori, F., Manca, G., & Pandolfi, L. (2021). Special education teachers in training and ethical competence development. An exploration at the University of Sassari. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, *21*(2), 64–77. DOI: https://doi.org/10.36253/form-10442

Canevaro, A., & Ianes, D. (2019). *Un altro sostegno e possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Erickson.

Cesareni, D., Ligorio, M. B., & Sansone, N. (2018). *Fare e collaborare: l'approccio trialogico nella didattica*. FrancoAngeli.

Connelly, F. M., & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher, 19*(5) 2-14. DOI: https://doi.org/10.2307/1176100

Connelly, F. M., & Clandinin, D.J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher education quarterly,* 145-158. DOI: http://www.jstor.org/stable/23475539

Connelly, F. M., & Clandinin, D.J. (2000). Teacher education – A question of teacher knowledge. In A. Scott, J. Freeman-Moir. *Tomorrow's teachers: International and critical perspectives on teacher education* (pp. 89–105). Canterbury University Press. DOI: 10.1163/9789087903565_008

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*(1), 113–143. DOI: http://www.jstor.org/stable/4624889

Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale, 17*(1), 11–19. https://hdl.handle.net/11576/2664733

De Angelis, M. (2021). Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia. *Forma@re*, *21* (1). DOI: https://dx.doi.org/10.13128/form-10417

Demo, H. (2015). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Erickson.

Di Carlo, D. R. (2023). *Narrative Inquiry* e *Problem Based Learning*: una proposta laboratoriale nella didattica universitaria. *Q-TIMES WEBMAGAZINE, 3,* 600-618. DOI: 10.14668/QTimes_15341.

Donnelly, V. (2011). *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa – Sfide ed opportunità.* European Agency for Development in Special Needs Education.

Guerini, I. (2020). Insegnanti in formazione. Esiti della rilevazione finale su un gruppo di corsisti specializzandi per il sostegno Teachers in training. Results of the final survey on a group of trainees specializing in support. *Educazione, Costituzione, Cittadinanza. Il contributo interdisciplinare degli assegnisti di ricerca*, *1*, 51.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.

Ianes, D., & Demo, H. (2019). Per un nuovo PEI inclusivo. *L'integrazione scolastica e sociale*, *20*(2), 34-49. DOI: 10.14605/ISS2022103

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Editions d'Organisation.

Mezirow, J. (2003). How critical reflection triggers transformative learning Adult and Continuing Education. *Teaching, learning and research, 4,* 1-20.

MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Decreto 30 settembre 2011. Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, 2011, https://www.gazzettaufficiale.it

MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, DECRETO DEL PRESIDENTE DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI 4 agosto 2023. Definizione del percorso universitario e accademico di formazione

iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *BMJ: British Medical Journal*, *339*(7716), 332–336. http://www.jstor.org/stable/25672329

Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione Scolastica e Sociale, 15*(2), 150–160.

Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. La Nuova Italia.

Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. La Scuola.

Perrenoud, P., Altet, M., Charlier, E., & Paquay, L. (2006), Feconde incertezze o come formare degli insegnanti prima di avere tutte le risposte. In M. Altet et alii. *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Armando.

Schon, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Dedalo.

Vergnaud, G. (1999). *Le développement cognitif de l'adult, P. Carré, P. Caspar, Traité des sciences et des techniques de la formation*. Dunod.

WHO (2018). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 11th revision (Icd-11).* In International Classification of Health Interventions (Ichi).

I.7

Narrare il Museo per valorizzare il patrimonio culturale attraverso la profilazione dell'utente e l'individualizzazione del messaggio. Il caso del Museo Nazionale Romano (MNR)

Narrating the Museum to enhance cultural heritage through user profiling and individualisation of the message. The case of the National Roman Museum (MNR)

Eliana Maria Torre
Sapienza Università di Roma, Dipartimento di Scienze dell'Antichità
elianamaria.torre@uniroma1.it

La riflessione sui musei per combattere forme di esclusione sociale si è sviluppata dagli anni '90; sono tuttavia ancora evidenti le difficoltà per rendere la narrazione delle collezioni museali accessibile ai non specialisti e superare il divario tra istituzione, individui e gruppi sociali. L'attenzione ai target sociali, alla loro analisi e profilazione è al centro dell'attuale ricerca sulla didattica individualizzata. La promozione delle competenze trasversali e digitali dei partecipanti attraverso percorsi individualizzati, capaci di sollecitare un dialogo efficace tra utente e museo, può determinare incrementi di benessere mentale e d'inclusione sociale. Il gruppo sperimentale è coinvolto in visite museali svolte attraverso le Visual Thinking Strategies e in laboratori co-creativi di Storytelling, i cui prodotti confluiscono in tour virtuali a 360° del museo. Il gruppo di controllo, invece, fruisce dei tour virtuali e svolge laboratori di Storytelling. Il questionario IPOP è utilizzato per la profilazione degli utenti. Si misurano i livelli delle 4 C's skills attraverso griglie di osservazione e delle competenze digitali attraverso questionari. Si monitora il benessere somministrando l'UCL Museum Wellbeing Measures Toolkit. Si indaga il livello di inclusione sociale percepito attraverso il questionario ESIS. L'analisi linguistica dell'attuale apparato testuale del museo, i dati empirici raccolti e la letteratura scientifica di settore costituiscono la base per identificare le tipologie di testo più efficaci ed elaborare nuovi modelli. Nel contributo si illustrano il quadro teorico e metodologico di riferimento e lo stato dell'arte della ricerca dottorale in corso.

Parole chiave: benessere; competenze; inclusione; profilazione; valutazione

Since the 1990s, there has been an increasing focus on how museums can address social exclusion. However, challenges remain in making museum collections accessible to non-specialists and in bridging the divide between institutions, individuals, and social groups. Current research on individualized museum education highlights the importance of understanding and profiling target audiences. Enhancing participants' 4 C's skills and digital skills through tailored pathways can foster effective dialogue between users and museums, promoting mental well-being and social inclusion. In this study, the experimental group participates in museum visits that incorporate Visual Thinking Strategies and engages in co-creative storytelling workshops. These stories will be inserted in 360° virtual tours of the museum. In contrast, the control group navigates the 360° virtual tours and participates in the storytelling workshops. The IPOP questionnaire is used to profile the participants. The levels of the 4 C's skills are assessed using observation grids while digital skills using questionnaires. Well-being is monitored by utilizing the UCL Museum Wellbeing Measures Toolkit. Perceived social inclusion levels are measured through the ESIS questionnaire. Additionally, a linguistic analysis of the museum's existing textual material, combined with empirical data and scientific literature in the field, serves as the foundation for identifying the most effective text types and developing new models. This paper presents a theoretical and methodological framework, alongside the current status of ongoing doctoral research.

Keywords: well-being; skills; inclusion; user profiling; evaluation.

1. Quadro teorico di riferimento

Benché la riflessione sul ruolo dei musei quali luoghi per combattere le forme dell'esclusione sociale si sia sviluppata dagli anni '90 (Poce et al., 2020, p. 46), sono ancora evidenti le difficoltà per rendere le collezioni museali culturalmente accessibili. Il rischio di marginalizzazione sociale non riguarda esclusivamente le persone con disabilità fisiche o intellettive, ma anche le minoranze, coloro che abitano in zone rurali o comunque non fornite dai servizi tipici di una città, le persone con uno status socioeconomico basso e quanti possiedono un basso livello di istruzione; anzi, quest'ultimo fattore di marginalizzazione è spesso co-occorrente con altri.

La nuova definizione di museo, approvata dall'assemblea generale straordinaria ICOM nel 2022 nell'ambito della XXVI conferenza generale ICOM svoltasi a Praga, riflette i dibattiti e i movimenti degli ultimi decenni per musei maggiormente accessibili e inclusivi: «Aperti al pubblico, accessibili e inclusivi, i musei promuovono la diversità e la sostenibilità. Operano e comunicano in modo etico e professionale e con la partecipazione delle comunità, offrendo esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze». Nella Convenzione delle Nazioni Unite per i diritti delle persone con disabilità (2006), l'accessibilità si persegue attraverso i principi dell'accomodamento ragionevole e del design universale. L'accessibilità museale si realizza quando un allestimento, in tutti i suoi aspetti costitutivi, è progettato per tutti, senza barriere fisiche, economiche, sensoriali, tecnologiche, cognitive e culturali (Cetorelli & Papi, 2024). L'inclusività, d'altro canto, è strettamente connessa alla partecipazione attiva della comunità, come evidenziato già nella Convenzione di Faro (2005). In essa, il diritto al patrimonio culturale è visto come diritto umano fondamentale per la democrazia. Il patrimonio culturale è rilevante per i significati e gli usi che le persone gli attribuiscono e per i valori che rappresenta. In questa prospettiva, le iniziative civiche consentono alle istituzioni e alle comunità di sviluppare capacità decisionali e gestire i loro processi di sviluppo, assicurando che il patrimonio culturale contribuisca alle dinamiche sociali, culturali ed economiche delle comunità. In altri termini, la Convenzione di Faro sottolinea la responsabilità etica dei musei verso la società: la fruizione delle collezioni museali da parte della comunità non corrisponde semplicemente ad un aspetto fondamentale della mission delle istituzioni museali, ma funge anche da mezzo per contribuire allo sviluppo sociale.

Il Consiglio europeo (2018) ha adottato una raccomandazione relativa alle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, rilevanti per la società nella misura in cui contribuiscono alla realizzazione e allo sviluppo personali, all'occupabilità, all'inclusione sociale, ad uno stile di vita sostenibile, ad una vita fruttuosa in società pacifiche, ad una gestione della vita attenta alla salute e alla cittadinanza attiva. Tra queste otto competenze chiave, non ordinate gerarchicamente bensì tutte di pari importanza, vi è anche la competenza digitale, propria di chi sa utilizzare le nuove tecnologie per scopi di istruzione, formazione e lavoro. In questa prospettiva, già la carta di Pietrelcina (2019) affermava che le tecnologie digitali forniscono uno strumento sia per valorizzare il patrimonio culturale sia per riconfigurare complessivamente gli enti e i luoghi culturali come patrimonio comune. Esse possono favorire opportunità strategiche per la riorganizzazione della conoscenza, l'apertura a entità e contenuti, l'accesso alle forme stesse della contemporaneità. Al di là delle otto competenze chiave europee, come evidenziato nel P21 Framework Definitions (2009), vi sono competenze imprescindibili, in un certo senso di base, perché vi sia apprendimento, trasversali a tutte le discipline e ai diversi ambiti della vita, preliminari allo sviluppo di competenze più complesse nonché fondamentali per la realizzazione personale, l'inclusione sociale e l'occupabilità nella società del XXI secolo. Esse sono: comunicazione, collaborazione, pensiero critico e creatività, comunemente note come 4 C's skills.

Già dalla fine dello scorso secolo in ambito anglosassone (Holt et al., 2020), e a seguire in Italia, il patrimonio culturale è impiegato per promuovere il benessere degli individui. Il concetto di benessere è complesso e sfaccettato, soprattutto considerato i diversi piani fisico, psicologico e sociale da esso toccati e i diversi ambiti dai quali pertanto giungono varie definizioni. Senza pretesa di esaustività, si illustrano di seguito alcune posizioni. Secondo il modello psicologico di Ryff (1989), il benessere consiste

in un equilibrio dinamico tra esigenze interne ed influenze esterne. Il benessere individuale, che fa riferimento alla percezione di un soggetto del proprio stato di salute e soddisfazione, può essere inteso come una condizione di armonia interiore, dove emozioni e pensieri si allineano positivamente (Diener, 1999). Il benessere sociale sposta invece l'attenzione sulle relazioni che un individuo instaura con la comunità. Se queste sono sane, l'individuo tendenzialmente proverà un maggior senso di sicurezza, soddisfazione e scopo, con un miglior livello di qualità della vita a livello individuale e, appunto, sociale (Keyes, 1998). Secondo altri studiosi (Dodge et al., 2012) il benessere è invece un equilibro dinamico e ciclico tra le risorse personali (fisiche, psicologiche e sociali) di un individuo e le sfide che egli affronta nella quotidianità, per cui si ha una condizione di benessere quando le risorse individuali sono sufficienti ad affrontare le difficoltà. Il benessere è inoltre descritto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (2021) come uno

> stato positivo vissuto dagli individui e dalle società. Come la salute, è una risorsa per la vita quotidiana ed è determinata dalle condizioni sociali, economiche e ambientali. Il benessere comprende la qualità della vita, così come la capacità delle persone e delle società di contribuire al mondo in conformità con un senso di significato e scopo […]. Il benessere di una società può essere osservato dalla misura in cui sono resilienti, sviluppano capacità di azione e sono pronti a trascendere le sfide.

La salute mentale è «uno stato di benessere in cui l'individuo realizza le proprie capacità, può far fronte ai normali stress della vita, può lavorare in modo produttivo e fruttuoso e contribuire alla sua comunità [...]» (OMS, 2004: 60). Il benessere mentale è uno «stato dinamico, in cui l'individuo è in grado di sviluppare il proprio potenziale, lavorare in modo produttivo e creativo, costruire relazioni forti e positive con gli altri e contribuire alla propria comunità» (Foresight Mental Capital and Wellbeing Project, 2008, p.10).

Il costrutto di inclusione sociale, per la sua complessità e multidimensionalità, non può essere compiutamente analizzato entro i limiti circoscritti di questo contributo; ci si limita pertanto in questa sede ad adottare la definizione di Parashiv et al. (2021, p. 1303) che fornisce un quadro organico della letteratura scientifica sul tema dell'inclusione sociale e la definisce come «il processo di miglioramento delle condizioni di partecipazione nella società, specialmente per persone svantaggiate, attraverso la promozione di opportunità, il rispetto di tutti i diritti, l'accesso a risorse e la libera espressione», in opposizione dunque al concetto di esclusione sociale come «processo dinamico di esclusione totale o parziale dai sistemi socio-economico-politici e culturali che determinano l'integrazione nella società di un individuo […] e come la negazione o mancata realizzazione dei diritti civili, politici e sociali di cittadinanza» (Walker et al. 1997, p. 8). Quali agenti di cambiamento sociale, i musei contribuiscono quindi al raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile 3 e 4 (United Nation, 2015), che rispettivamente mirano ad assicurare salute e benessere a tutti e a tutte le età e a fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, promuovendo anche opportunità di apprendimento permanente per tutti. In altri termini, è attraverso una didattica e una mediazione museale inclusive che i musei possono promuovere l'inclusione sociale.

2. Ipotesi, domande e obiettivi di ricerca

D'accordo con la Direzione del Museo Nazionale Romano (MNR), si è individuata in questa istituzione una sede preziosa per la realizzazione di percorsi di didattica museale. Il MNR è stato scelto in quanto dotato di un patrimonio eterogeneo dalle notevoli potenzialità attrattive per la comunità locale e non; lavora inoltre da tempo per migliorare l'accessibilità delle proprie collezioni e l'inclusione sociale.

L'ipotesi di ricerca del progetto dottorale è che sia possibile promuovere il benessere mentale e l'inclusione sociale, contribuendo così in ultima istanza e in una più ampia prospettiva alla cittadinanza

attiva, attraverso percorsi individualizzati di didattica museale che stimolino le 4 C's skills e le competenze digitali dei partecipanti e favoriscano un dialogo efficace tra utente e museo. Che tipo di funzione può avere dunque la strategia narrativa nelle soluzioni comunicative ed educative del museo per facilitare la partecipazione di diverse categorie di utenti, e soprattutto di quelle a rischio di marginalizzazione? Gli obiettivi posti sono dunque: profilare l'utente; analizzare eventuali incrementi di 4 C's skills e competenze digitali, benessere mentale e inclusione sociale dei partecipanti alla fase sperimentale; elaborare modelli di didascalie e testi narrativi per il museo culturalmente accessibili; monitorare e valutare la funzione delle varie tipologie di testi narrativi per comprendere come questi promuovano le suddette competenze, il benessere e l'inclusione sociale.

3. Scelte metodologiche e procedurali

Il progetto di ricerca dottorale adotta diverse metodologie per ognuna delle fasi della sua realizzazione connesse ai seguenti risultati attesi:

- attività che incrementano 4 C's skills e competenze digitali, benessere e inclusione sociale per un'ampia gamma di target museali, fornendo modelli adottabili anche per le iniziative di esclusiva pertinenza del MNR;
- percorsi di DST liberamente accessibili attraverso il sito istituzionale del museo;
- nuovi modelli di didascalie e testi narrativi culturalmente accessibili.

Oltre alla revisione sistematica della letteratura, che si rende opportuna per avere un panorama completo e aggiornato della ricerca di settore, sono state previste una serie di attività formative sulle Visual Thinking Strategies (VTS) rivolte al personale del MNR, organizzate per offrire un modello di didattica inclusiva che ogni educatore museale può adottare, e così realizzare il primo risultato atteso del progetto dottorale.

Per verificare l'ipotesi di ricerca dottorale è stato previsto un approccio quasi-sperimentale che si intreccia con la progettazione e realizzazione di percorsi di didattica museale volti a stimolare le 4 C's skills e le competenze digitali, centrati sull'uso del testo narrativo, inclusivi e partecipati, personalizzati, tecnologicamente avanzati.

Si descrivono di seguito più nel dettaglio le metodologie adottate e le scelte procedurali per ciascuna fase progettuale.

3.1 La revisione sistematica della letteratura

La revisione sistematica della letteratura è volta ad analizzare nell'ambito della didattica museale le forme narrative, anche digitali, per promuovere le competenze trasversali e digitali e l'inclusione sociale. L'esame degli studi di settore è stato avviato nel primo anno di corso e proseguirà sino alla fine del terzo per assicurare l'aggiornamento e la completezza dei risultati.

Sulla base del fenomeno oggetto di indagine e del modello PICO(TS) (Boland et al., 2017), sono state formulate due domande di ricerca:

- In contesti di educazione museale, quali sono le forme narrative, specialmente quelle digitali, capaci di promuovere le 4 C's skills, le competenze digitali e l'inclusione sociale dei vari pubblici, soprattutto di quelli a rischio di marginalizzazione?
- Qual è la funzione svolta dalle forme narrative individuate, anche digitali, nel facilitare la partecipazione di diverse categorie di utenza rispetto alle forme più tradizionali di mediazione dei contenuti?

Le ricerche bibliografiche sono state limitate ai soli risultati in lingua inglese, italiana e francese, agli articoli in rivista e in atti di convegno pubblicati dal 2013. Tale finestra temporale della ricerca è sembrata la più opportuna in ragione della particolare diffusione dello Storytelling nei contesti museali nell'ultimo decennio e della veloce evoluzione delle tecnologie adottate allo scopo. I database consultati sono: Scopus, Web of Science, Education Research Complete e Education Resources Information Center. La scelta è ricaduta su di essi in quanto database di rilevanza internazionale. Di contro, si è scelto di non effettuare la ricerca anche in indici locali onde evitare l'aumento esponenziale dei duplicati.

I record restituiti complessivamente dai quattro database sono stati esportati in rispettivi file .ris e importati in Mendeley, utilizzato per il processo di screening per titolo e abstract attraverso l'applicazione di criteri di inclusione e esclusione grazie all'uso di tag. Il sistema di codifica per l'analisi approfondita dei record utili è stato predisposto attraverso un modulo Google.

3.2 Attività formative sulle Visual Thinking Strategies per il personale del MNR

Le VTS sono un metodo di insegnamento e apprendimento inclusivo incentrato sull'arte. Sviluppato dalla psicologa cognitivista Abigail Housen e dall'educatore museale Philip Yenawine (Yenawine, 2013), il metodo è stato utilizzato dal gruppo di ricerca VTSItalia dal 2014 (Ferrara, 2023). Le VTS incoraggiano l'osservazione attiva, l'analisi e l'interpretazione dell'arte visiva attraverso discussioni che coinvolgono tutti i partecipanti (Hubard, 2011). Promuovono l'indipendenza di qualunque discente e pertanto sono efficaci anche per l'apprendimento degli adulti (Choi et al., 2022; Landorf, 2006). Migliorano le 4 C's skills e il pensiero estetico, a beneficio in particolare di coloro che hanno difficoltà con i metodi di apprendimento tradizionali (Housen, 2001-2002; Moeller et al., 2013; Choi et al., 2022; Albert et al., 2022). Ciò avviene poiché le VTS sfruttano la naturale inclinazione del cervello a elaborare le informazioni visivamente, aiutando a semplificare i concetti, l'apprendimento e la memorizzazione, rivelandosi utili nel caso di ritardi cognitivi lievi. Le VTS si sono dimostrate efficaci anche per le persone non udenti o ipoudenti (Syarif, 2020). Esse promuovono inoltre l'empatia (Sinquefield-Kangas, 2019; Harding, 2024), fondamentale per condurre una vita sana, felice e socialmente di successo, rendendole dunque uno strumento prezioso per il benessere, l'inclusione sociale e la riabilitazione cognitiva (Ferrara, 2023). È peraltro rilevante notare che le VTS hanno molteplici punti di contatto con la pratica dell'Object-Based Learning (OBL) (Poce, 2018), offrendo una valida alternativa per tutti quei casi, ancora maggioritari in Italia come nel mondo, in cui non sia possibile manipolare gli oggetti museali per motivi di conservazione.

La metodologia delle VTS è stata individuata come quella di più utile applicazione all'interno del MNR per la sua inclusività e considerato che, salvo specifiche eccezioni, nei musei italiani è concesso toccare solo ai non vedenti e ipovedenti, prioritaria restando la tutela dei beni culturali contro l'effettivo rischio di deterioramento (Ministero per i Beni e le Attività Culturali [MiBAC], 2018), e che le visite per questo target museale si svolgono in ogni caso con l'accompagnamento di operatori specificamente formati.

Sono dunque state progettate e offerte delle attività formative sulle VTS per il personale del MNR con l'obiettivo di fornire non solo un quadro teorico di riferimento, ma anche e soprattutto un'occasione pratica di conoscenza del metodo, nonché di indagare se e come le VTS possano essere proficuamente applicate al Museo Nazionale Romano per promuovere una maggiore accessibilità e inclusività delle collezioni.

3.3 Il quasi-esperimento

Negli ultimi anni, si assiste a un incremento dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), dei Bisogni Educativi Speciali (BES) e di ulteriori problematiche. Il report ISTAT per l'inclusione degli alunni con disabilità (2024: 2) indica che nell'anno scolastico 2022/2023 sono quasi 338 mila gli alunni con disabilità, che necessitano di essere supportati nella didattica da un insegnante di sostegno (il 4,1% degli iscritti), quasi 21mila in più rispetto all'anno precedente (+7%). Nel novero rientrano alunni con DSA, BES, vari tipi di disabilità fisica e intellettiva e malattie metaboliche. Se da una parte tale aumento può spiegarsi con una maggiore attenzione alla diagnosi e alla certificazione di disabilità tra i giovani e con una maggiore sensibilità al tema da parte delle famiglie e degli istituti scolastici, dall'altra evidenzia l'urgenza di adottare strategie inclusive più efficaci per favorire l'integrazione e il successo scolastico di ogni alunno. Questi dati sono già sufficienti a giustificare la scelta del coinvolgimento degli istituti scolastici, scelta che appare ancor più opportuna se si considera che questi, dopo la famiglia, sono il primo contatto delle ragazze e dei ragazzi con la società e sono impegnati nella formazione dei futuri cittadini anche attraverso le attività extracurricolari. Inoltre, è giusto che opportunità di sviluppo del potenziale individuale siano rivolte a tutte e a tutti, non soltanto alla categoria svantaggiata selezionata di volta in volta; del resto, rivolgere solo a tali categorie attività per altro inclusive potrebbe paradossalmente esacerbare il processo di esclusione, quando invece queste sono una preziosa occasione per imparare ad interagire e a rispettare l'altro.

La fase sperimentale, in corso di svolgimento nella primavera 2025, prevede dunque il coinvolgimento di un gruppo sperimentale e di un gruppo di controllo, per un totale di circa 100 alunni delle scuole secondarie di II grado. Poiché nel momento in cui si scrive questo contributo la composizione dei gruppi non è definitiva, si rimanda la loro puntuale descrizione ad altra sede. Cionondimeno, si specifica che gli istituti scolastici sono stati contattati tramite e-mail, sondando l'interesse a far partecipare gli alunni alle attività didattiche proposte: conseguentemente alle adesioni ricevute, i gruppi vengono formati in base alle esigenze delle classi espresse dagli insegnanti, destinandoli a determinate attività piuttosto che ad altre. Il primo gruppo partecipa a visite museali mediate dall'Autrice attraverso le VTS e a successivi laboratori collaborativi di creazione di Storytelling, aventi ad oggetto gli stessi reperti del MNR preventivamente selezionati e approvati dalla Direzione del museo per le visite e i tour virtuali a 360°[1], anch'essi sviluppati dall'Autrice. Le narrazioni create dagli alunni con il coordinamento dell'Autrice confluiscono in tour virtuali a 360° del MNR. Il secondo gruppo fruisce il museo attraverso i tour virtuali a 360° e partecipa a laboratori collaborativi di Storytelling analogamente all'altro gruppo.

Delle VTS si è già detto nel paragrafo 3.2; ora ci si concentra pertanto sulle ragioni dell'adozione dello Storytelling e dei tour virtuali a 360° e sulle relative scelte procedurali.

Lo Storytelling come pratica didattica nei musei ha una tradizione secolare (Bonacini, 2020; Bonacini et al., 2021), fiorita negli ultimi decenni anche grazie al continuo e rapido sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, arrivando sino al Digital Storytelling (DST) inteso genericamente come l'arte di narrare storie attraverso multimedia digitali e comprensivo di ulteriori tipologie al suo interno. Lo Storytelling è una metodologia di insegnamento/apprendimento inclusiva efficace nei contesti di educazione formale, informale e non formale, poiché narrare la propria vita è un processo continuo e di natura episodica, un processo di creazione di significato che porta a una più profonda comprensione di sé stessi e contribuisce al proprio essere e divenire (Goodson et al., 2011). La narrazione consente di interpretare, condividere, raccontare le esperienze vissute; pertanto, la visita museale può essere intesa come un'esperienza dinamica in cui la creazione di senso è un processo continuo informato dall'apprendimento attraverso la narrazione, dall'interpretazione di oggetti e manufatti e dalle loro re-

1 I tour virtuali a 360° sono stati progettati e realizzati durante il periodo di studi all'estero previsto nell'ambito del corso di dottorato presso il Departamentul de ID/IFR i Educa ie digital della Università Politehnica di Timi oara, la cui Direttrice, Prof.ssa Diana Andone, ringrazio per l'ospitalità e il supporto.

lazioni con luoghi e persone. La narrazione è uno strumento cognitivo fondamentale per il processo di derivazione del significato dall'esperienza, e attraverso essa avvengono processi cognitivi come l'acquisizione di conoscenze, il ragionamento, la soluzione di problemi e la generazione di nuove conoscenze (Herman, 2003). Questi processi cognitivi non sono dovuti solo al contenuto delle storie, ma anche al modo in cui esse sono raccontate e organizzate (Herman, 2007). Le storie possono portare in primo piano l'apprendimento situato (Lave et al., 1991) e, potenziate dai dispositivi multimediali, agevolano l'apprendimento context-aware in contesti educativi formali e informali. In altri termini, l'apprendimento narrativo in ambienti tecnologicamente avanzati può promuovere la creazione di senso, lo sviluppo di competenze trasversali e digitali, il consolidamento di un senso di appartenenza, nella prospettiva dell'edutainment presente anche nella summenzionata nuova definizione di museo. Inoltre, poiché il narrare è un'esigenza intrinsecamente umana che facilita la condivisione di esperienze e conoscenze, lo storytelling può portare nuove voci nel dibattito pubblico, affrontare questioni sociali e includere gruppi a rischio di emarginazione abbattendo le barriere culturali e sociali (Lambert, 2013; Liguori & Bakewell, 2019), promuovendo la fiducia in sé stessi necessaria per uscire dall'esclusione sociale e accedere a nuove opportunità (Re, 2022).

Gli studi nell'ambito dell'educazione al patrimonio culturale hanno dimostrato che il DST può promuovere le 4 C's skills (Liguori &Bakewell, 2019), l'empatia grazie al ruolo svolto dai neuroni specchio (Silvaggi, 2021) e una serie di competenze necessarie per operare con successo in una società della conoscenza, vale a dire: comunicazione nella lingua madre, competenze digitali, apprendimento, consapevolezza ed espressione culturale (Raccomandazione del Consiglio, 2018). Il DST si è dimostrato efficace anche con persone con disabilità cognitive (Re, 2022) o disturbi dello spettro autistico (Poce et al., 2022). Inoltre, il DST può fungere da media co-creativo per lo sviluppo di una cultura partecipativa attraverso un processo che tiene conto dell'azione congiunta di non esperti, professionisti e organizzazioni attraverso l'uso delle tecnologie (Spurgeon et al., 2009).

Ai fini del progetto di ricerca dottorale, il modello di DST sviluppato da Lambert (2013) è stato ritenuto il più adatto per la sua struttura in sette fasi, l'uso delle tecnologie digitali e il ruolo primario rivestito dalle interazioni tra persone nel processo di creazione della narrazione.

Stabilito così il modello di riferimento per lo svolgimento dei laboratori di storytelling, si è proceduto allo studio delle collezioni del MNR per selezionare i reperti da includere nei percorsi educativi, ovverosia nelle visite mediate attraverso le VTS, nei laboratori stessi di creazione di storytelling e nei prodotti finali di storytelling da rendere liberamente fruibili sul sito istituzionale del museo. In questo processo di selezione degli oggetti museali si è ritenuto in primo luogo opportuno individuare manufatti esemplificativi di vari aspetti della vita degli antichi Romani e che si prestino a narrazioni che mettono in luce le quattro dimensioni narrative di un'esposizione museale alle quali generalmente i visitatori sono più interessati (Pekarik et al., 2014). Queste sono state denominate come *Ideas*, *People*, *Object* e *Physical*: sono il frutto di anni di osservazioni e interviste a migliaia di visitatori della Smithsonian Institution e la base del questionario IPOP di profilazione dell'utente che si intende adottare anche ai fini del progetto dottorale. In secondo luogo, nella scelta dei reperti da includere nei percorsi didattici, si è ritenuto opportuno dare la priorità a quei manufatti che necessitano di una nuova mediazione culturale, a prescindere da quanto questi siano o meno rappresentativi del museo, e tenere nella dovuta considerazione le trasformazioni in corso delle collezioni museali.

Nella fase preliminare della sperimentazione, sono inoltre previsti dei focus group volti a comprendere cosa sia necessario, auspicabile, ecc…, secondo una prospettiva altra da quella dei professionisti museali, per nuovi modelli efficaci di didascalie e testi narrativi. L'insieme dei risultati emersi da questa fase preliminare, di quelli raccolti durante l'intera sperimentazione, di quelli derivanti dall'analisi del linguaggio, della quale si dirà nel paragrafo 3.4, e della letteratura scientifica di settore (Cetorelli & Papi, 2024) costituisce la base per la progettazione e realizzazione di nuovi modelli di didascalie e testi narrativi da inserire nei prodotti finali di DST.

Con riferimento, dunque, a tali prodotti finiti di DST, se da una parte è previsto che le narrazioni

siano realizzate attraverso un approccio partecipativo e collaborativo dai partecipanti alla sperimentazione, anche attraverso l'uso dell'intelligenza artificiale generativa come strumento per stimolare il pensiero critico (Lawasi et al., 2024), la struttura contenitore di tali racconti è stata sviluppata come tour virtuali a 360°. Si è scelta la tecnologia della realtà virtuale (VR) poiché attraverso questa le persone possono interagire con ambienti virtuali che rispecchiano le esperienze del mondo reale, offrendo opportunità di apprendimento inclusive (Alvarado *et al.*, 2023; Chi u *et al.*, 2023). La VR può offrire esperienze di apprendimento personalizzate (Li *et al.*, 2023) per soddisfare vari stili di apprendimento e bisogni individuali. Rispetto ad altri media più tradizionali, la VR si è dimostrata particolarmente utile nella promozione del coinvolgimento emotivo e cognitivo degli studenti (Xin, 2022) con conseguente miglioramento dei risultati di apprendimento e della memorizzazione. La VR può inoltre incentivare il senso di presenza e immersione (Baños *et al.*, 2004; Gorini *et al.*, 2011) e incrementare le risposte emotive e cognitive degli utenti. Si comprende dunque come, nell'ambito della didattica museale, la VR può svolgere un ruolo significativo nel promuovere l'inclusione sociale: può fornire esperienze accessibili e coinvolgenti per pubblici diversi, compresi quelli con disabilità; può offrire contesti di apprendimento equi dove gli individui che tradizionalmente si sentirebbero marginalizzati possono invece partecipare attivamente e beneficiare dell'esperienza; può simulare il mondo reale, offrendo la possibilità di interagire con i pari, con i familiari e con altre persone in generale rinforzando così i legami sociali e la condivisione di esperienze. In questo contesto, i tour virtuali a 360° sono un'applicazione VR che recentemente trova sempre più piede nelle soluzioni di valorizzazione del patrimonio culturale esposto nei musei (Barrile *et al.*, 2023).

Seguendo i principi dello Universal Design for Learning (CAST, 2024), sono stati sviluppati quattro tour virtuali a 360°, partecipativi, immersivi, virtuali e interattivi (Bonacini, 2020). Infatti, i partecipanti coinvolti nella fase sperimentale della ricerca, come già detto, sono co-creatori di storie da integrare nei tour virtuali a 360°. Inoltre, la progettazione è tale che durante la navigazione nell'ambiente virtuale, è possibile selezionare contenuti narrativi disponibili attraverso funzionalità di lettura immersiva, interagire con modelli virtuali 3D dei reperti preventivamente selezionati e approvati dalla Direzione, e controllare la musica. È fondamentale incorporare tutti questi elementi perché la combinazione di immagini e testo scritto migliora la comprensione e la memorizzazione (Schnotz, 2002). Inoltre, fornire agli utenti vari canali di comunicazione, tra cui video, testo e audio, può aiutare a ridurre le barriere all'inclusione (Cabrera Blázquez et al., 2023). Ciò consente alle persone, in particolare a quelle con disabilità che influiscono sulla loro capacità di comunicazione, di scegliere il canale o i canali di comunicazione più adatti in base alle loro esigenze specifiche. Tale progettazione dei tour virtuali a 360° è inoltre accessibile a persone con disturbi dello spettro autistico (Pagliano et al., 2023) nella misura in cui si tengano in considerazione i seguenti aspetti:

- ridurre lo stress percettivo mediante strategie rappresentazionali che mirano all'osservazione attraverso la progettazione di luce, ombra, sfumature e trasparenza;
- ridurre l'effetto sorpresa preparando la visita simulando l'esperienza spaziale del percorso in realtà virtuale;
- evitare riferimenti a elementi e concetti astratti;
- prestare attenzione alla tranquillità cromatica;
- inserire un personaggio nel tour virtuale che funzioni come narratore;
- evitare cambi di direzione repentini o salti da un luogo all'altro nello spazio digitale:
- adottare un linguaggio colloquiale per l'interazione tra narratore e utente.

Le immagini a 360° sono state realizzate con una fotocamera 360 ONE X2 e l'app Insta360 associata. Polycam è stata utilizzata per creare repliche virtuali 3D di manufatti. Dopo aver modificato le immagini a 360° e le repliche virtuali 3D, i tour virtuali a 360° sono stati costruiti in Cospaces Edu, che è stato selezionato come l'opzione più adatta per la sua interfaccia user-friendly: non richiede infatti

competenze di programmazione, consentendo ai professionisti del MNR, privi di una formazione in informatica, di modificare i tour virtuali a 360°, generare nuovi contenuti o progettare nuovi percorsi museali, se necessario.

Gli strumenti selezionati per la valutazione sono funzionali alla profilazione dell'utente e alla misurazione delle 4 C's skills, delle competenze digitali, del benessere e dell'inclusione sociale percepita e dunque alla verifica del raggiungimento degli obiettivi, come illustrato nel paragrafo 2.

La profilazione dell'utente è fondamentale per verificare l'ipotesi di ricerca poiché è volta ad individuare le caratteristiche degli utenti per offrire percorsi individualizzati. Essa, come accennato più sopra, avviene tramite la somministrazione nella fase iniziale del questionario IPOP nella versione a 8 item (Pekarik et al., 2014). Il questionario completo contiene 38 domande, ma per studi su visitatori museali vengono utilizzate versioni più brevi, come quella a 8 item, dove ognuna delle quattro dimensioni è rappresentata da due domande. Le risposte consentono di assegnare un punteggio per ogni dimensione, che identifica quale preferenza esperienziale è dominante per ogni individuo. La versione con 8 item è progettata specificamente per essere pratica e breve, adatta a situazioni come la raccolta di dati tra i visitatori museali. È utile per capire rapidamente le preferenze senza sovraccaricare i partecipanti con troppe domande, rendendo la somministrazione ideale in ambienti affollati o con limiti di tempo. Inoltre, consente di raccogliere dati consistenti senza compromettere l'affidabilità dei risultati.

I livelli delle 4 C's skills sono misurati per l'intera durata dei due percorsi attraverso apposite griglie di osservazione degli atteggiamenti e comportamenti messi in atto (Poce, 2018). Le griglie sono costituite da una serie di indicatori per ciascuna delle competenze, ai quali è possibile attribuire un punteggio da 1 a 3, indicante rispettivamente livelli bassi, medi e alti degli atteggiamenti e comportamenti messi in atto.

I livelli delle competenze digitali sono misurati durante l'intera durata dei percorsi, attraverso la somministrazione di un questionario di autovalutazione in entrata e in uscita e l'osservazione delle effettive prestazioni dimostrate nello svolgimento delle attività di creazione di DST con un uso critico dell'intelligenza artificiale generativa. Il questionario (Porat et al., 2018), formulato per i cd. nativi digitali le cui competenze sono in fase di sviluppo, include domande relative alla percezione delle proprie competenze digitali con riferimento alle competenze di pensiero visuale, alle abilità riproduttive, al pensiero ramificato, alle competenze informative, alle abilità socio-emotive e al pensiero in tempo reale. Parallelamente, si è sviluppato il compito pratico autentico volto a creare narrazioni digitali per il MNR, fondate sulle dimensioni IPOP summenzionate e realizzate anche con l'uso critico dell'intelligenza artificiale generativa, per testare le competenze reali degli studenti in queste stesse aree, utilizzando strumenti e scenari digitali realistici.

I livelli di benessere vengono misurati somministrando il *Museum Wellbeing Measures Toolkit* sviluppato dalla University College of London (2022) ai partecipanti nelle fasi pre, intermedia e finale. Il toolkit è costituito da scale di misurazione Likert che valutano i livelli di benessere derivanti dalla partecipazione alle attività museali e misura il benessere come indicatore dello stato mentale dell'individuo concentrandosi sui livelli di cambiamenti auto-riferiti nell'umore e nelle emozioni, sia positivi che negativi. La scelta è ricaduta su questo particolare strumento per la sua facilità d'uso e versatilità che lo rendono adatto a target museali di diverse età ed esigenze.

I livelli di inclusione sociale sono misurati attraverso la somministrazione dell'Experiences of Social Inclusion Scale (Leemann et al., 2021) nella fase iniziale e finale. Il questionario ESIS è uno strumento progettato per valutare le esperienze soggettive di inclusione sociale. È composto da dieci affermazioni formulate per catturare le esperienze personali di inclusione sociale attraverso risposte auto-riportate. È particolarmente utile per identificare gruppi sociali che potrebbero essere esclusi o svantaggiati, evidenziando lacune nascoste o intersezionali nel benessere. Inoltre, può essere utilizzato per valutare il successo di progetti e interventi nel raggiungere i gruppi target e nel promuovere l'inclusione sociale tra i partecipanti. La scala è adatta a una vasta gamma di gruppi target, inclusi individui in posizioni svantaggiate, come disoccupati, immigrati, persone con disabilità e altri che affrontano difficoltà socio-

economiche. È progettata per essere facilmente comprensibile e accessibile, anche per coloro che potrebbero avere limitate capacità di rispondere a questionari più lunghi.

Per l'analisi dei dati sono previsti i metodi della statistica descrittiva univariata e bivariata e dell'analisi di contenuto in ATLAS.ti (Mertens, 2010).

3.4 L'analisi del linguaggio

L'analisi del linguaggio di una selezione di testi esplicativi del MNR, precisamente della sezione protostorica presso le Terme di Diocleziano e della collezione permanente di Palazzo Altemps, è necessaria per una comprensione puntuale delle caratteristiche dei suddetti testi, quindi di come questi possano essere recepiti dai visitatori, e per il loro futuro aggiornamento in una prospettiva di maggiore accessibilità culturale.

La domanda di ricerca che guida questa fase dello studio è la seguente: il linguaggio dei pannelli di testo e delle didascalie selezionati è culturalmente accessibile, inclusivo ed emotivamente coinvolgente?

I principali parametri quantitativi selezionati per l'analisi sono:

- Densità lessicale, indicativa della concentrazione di informazioni in un testo (Ianich, 2006; Farinacci, 2020);
- Indice di leggibilità, che si riferisce al presunto livello di scolarizzazione necessario per comprendere i testi (Aprosio, Moretti, 2016, 2018);
- Frequenza dei pronomi allocutivi come indicativa del livello di interazione con gli utenti (Farinacci, 2020);
- Registro, frequenza di aggettivi e pronomi dimostrativi e possessivi, anglicismi, poliremiatiche e plastismi, predittivi del coinvolgimento emotivo degli utenti (Sprugnoli *et al.*, 2018).

Si è proceduto all'acquisizione e digitalizzazione dei testi selezionati, sia in italiano che in inglese, e alla loro normalizzazione. I corpora italiani sono stati elaborati in Tintful e Voyant Tools e confrontati con la loro traduzione in inglese, utilizzando per quest'ultima anche Analyze My Writing.

4. Stato dell'arte della ricerca

Allo stato attuale della ricerca sono già state avviate molte delle attività, le rimanenti invece cominceranno prossimamente. La revisione sistematica della letteratura, come illustrato nel paragrafo 3.1, è iniziata durante il primo anno di corso e ultimerà alla fine del terzo anno. Le attività di formazione sulle VTS per il personale del MNR, illustrate nel paragrafo 3.2, sono state svolte: sono attualmente in corso le analisi per una restituzione dei risultati ai partecipanti e alla Direzione al fine di comprendere come inserire attività VTS all'interno dell'offerta educativa del museo. Anche l'analisi del linguaggio illustrata nel paragrafo 3.4 è stata avviata e le analisi sono attualmente in corso. Concluse sono invece la selezione dei reperti per la progettazione e realizzazione dei percorsi educativi e la costruzione dei tour virtuali a 360°, nei quali rimangono da inserire le narrazioni che i partecipanti realizzeranno durante la fase sperimentale. Quest'ultima, illustrata nel paragrafo 3.3, sarà svolta nella primavera 2025 con la concomitante valutazione iniziale, in itinere e finale e la successiva analisi dei dati quantitativi e qualitativi raccolti.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Il progetto di ricerca dottorale intende promuovere il benessere e l'inclusione sociale attraverso percorsi che stimolino le 4 C's skills e le competenze digitali e basati sull'uso del testo narrativo, inclusivi, personalizzati, tecnologicamente avanzati e partecipati.

Tra le principali criticità dei risultati che emergeranno vi è quella della loro non generalizzabilità, poiché riferiti allo specifico contesto del MNR e riguardanti un numero di partecipanti relativamente limitato. Tuttavia, nei possibili sviluppi futuri del progetto di ricerca, si potrebbe prevedere la ripetizione dell'intervento sperimentale in un arco temporale maggiore, con ulteriori e analoghe attività didattiche e il coinvolgimento di un più ampio numero di partecipanti: ciò potrebbe far emergere nuovi dati e renderli generalizzabili.

Inoltre l'analisi del linguaggio finora condotta è basata su parametri quantitativi; per una puntuale comprensione dei livelli di accessibilità dei testi sarebbe opportuna anche un'analisi di contenuto che non si esclude possa essere aggiunta.

Per contro, si ritiene che il punto di forza del progetto di ricerca dottorale risieda nel coinvolgimento attivo della comunità che, con l'opportuno coordinamento di persone esperte nell'ambito della didattica museale, realizza un prodotto per la comunità stessa. Un museo, quindi, che parte dalla comunità e, attraverso la pubblicazione sul proprio sito istituzionale dei tour virtuali a 360°, arricchiti dalle narrazioni dei partecipanti, ritorna alla comunità con l'intento di rendere le proprie collezioni maggiormente accessibili.

Riferimenti bibliografici

Albert, C. N., Mihai, M., & Mudure-Iacob, I. (2022). Visual Thinking Strategies—Theory and Applied Areas of Insertion. *Sustainability*, *14*(12), 7195. https://doi.org/10.3390/su14127195

Alvarado, Y., Guerrero, R., & Serón, F. (2023). Inclusive learning through immersive virtual reality and semantic embodied conversational agent: a case study in children with autism. *Journal of Computer Science and Technology*, *23*(2), e09. https://doi.org/10.24215/16666038.23.e09

Aprosio, A. P., & Moretti, G. (2016). Italy goes to Stanford: a collection of CoreNLP modules for Italian. *arXiv preprint arXiv*:1609.06204. https://doi.org/10.48550/arXiv.1609.06204

Aprosio, A. P., & Moretti, G. (2018). Tint 2.0: an All-inclusive Suite for NLP in Italian. *Proceedings of the Fifth Italian Conference on Computational Linguistics (CLiC-it 2018)*, 311–317. https://doi.org/10.4000/books.aaccademia.3571.

Baños, R. M., Botella, C., Alcañiz, M., Liaño, V., Guerrero, B., & Rey, B. (2004). Immersion and emotion: their impact on the sense of presence. *Cyberpsychology & behavior*, *7*(6), 734–741. https://doi.org/10.1089/cpb.2004.7.734

Barrile, V., Bernardo, E., Fotia, A., & Bilotta, G. (2022). A combined study of cultural heritage in archaeological museums: 3D survey and mixed reality. *Heritage*, *5*(3), 1330–1349. https://doi.org/10.3390/heritage5030069

Boland, A., Cherry, M. G., & Dickson, R. (2017). *Doing a systematic review: A student's guide* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Bonacini, E. (2020). *I musei e le forme dello storytelling digitale*. Aracne.

Bonacini, E., & Marangon, G., (2021). Lo storytellying digitale partecipato come strumento didattico di divulgazione culturale. *Cuadernos de Filología Italiana* 28, 405–425. DOI:10.5209/cfit.70449

Cabrera Blázquez F.J., Cappello M., Larcourt A., Munch E., Radel-Cormann J., & Valais S. (2023). *Accessibility of audiovisual content for persons with disabilities*. IRIS Plus, European Audiovisual Observatory.

Carta di Pietrelcina sull'educazione all'eredità culturale digitale (2019). https://www.diculther.it/blog/2020/01/01/carta-di-pietrelcina-sulleducazione-alleredita-culturale-digitale/.

CAST (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Retrieved from https://udlguidelines.cast.org

Cetorelli, G., & Papi, L. (Eds.) (2024). *Manuale di progettazione per l'accessibilità e la fruizione ampliata del patrimonio culturale. Dai funzionamenti della persona ai funzionamenti dei luoghi della cultura*. Cnr.

Chi u, I. B., Tec u, A. S., Constantin, C. P., Tesca iu, B., Br tucu, T. O., Br tucu, G., & Purcaru, I. M. (2023). Ex-

ploring the Opportunity to Use Virtual Reality for the Education of Children with Disabilities. *Children (Basel, Switzerland)*, *10*(3), 436. https://doi.org/10.3390/children10030436

Choi, J., Lee, S. E., Choi, S., Kang, B., Kim, S. H., Bae, J., Tate, J. A., & Son, Y. (2022). Integration of visual thinking strategies to undergraduate health assessment course: A mixed-method feasibility study. *Nurse Education Today*, *113*, 105374. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105374

Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2006). https://www.osservatoriodisabilita.gov.it/it/documentazione-relativa-alla-convenzione-delle-nazioni-unite/

Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società. Consiglio d'Europa - (CETS NO. 199) FARO, 27.X.2005. http://musei.beniculturali.it/wp-content/uploads/2016/01/Convenzione-di-Faro.pdf

Diener, E., Suh, E., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276–302.

Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing, 2*(3), 222–235. https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4

Farinacci, V. (2020). Comunicazione museale e traduzione: le audioguide del British Museum. In Poce, A. (ed.) *Memoria, inclusione e fruizione del patrimonio culturale. Primi risultati del progetto Inclusive Memory dell'Università Roma Tre*, *vol.*(4), pp. 59–70.

Ferrara, V. (2023). Le Visual Thinking Strategies: l'arte per la formazione e la cura. *Economia della Cultura, Rivista trimestrale dell'Associazione per l'Economia della Cultura* Speciale, 235–240. https://doi.org/10.1446/112807

Foresight Mental Capital and Wellbeing Project. Final Project Report – Executive summary. (2008). The Government Office for Science. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7ce5afed915d36e95f0526/mental-capital-wellbeing-summary.pdf

Goodson, I. F., & Gill S. R. (2011). *Narrative Pedagogy: Life History and Learning*. Peter Lang.

Gorini, A., Capideville, C. S., De Leo, G., Mantovani, F., & Riva, G. (2011). The role of immersion and narrative in mediated presence: the virtual hospital experience. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *14*(3), 99–105. https://doi.org/10.1089 /cyber.2010.0100

Harding, K. E. (2024). *Using visual thinking Strategies to increase empathy levels in inpatient Psychiatric Nurses: a quality improvement project*. Scholar Commons. https://scholarcommons.sc.edu/dnp_projects/73

Health promotion glossary of terms 2021. World Health Organization, Geneva (2021).

Herman, D. (2003). Stories as a tool for thinking. In Herman, D. (Ed.). *Narrative theory and the cognitive sciences*. CSLI Publications, 163–192.

Herman, D. (2007). Storytelling and the Sciences of Mind: Cognitive Narratology, Discursive Psychology, and Narratives in Face-to-Face Interaction. *Narrative, 15*(3), 306–334.

Holt, N. J., Dr, Matthews, J., & Elliott, C. (2020, November 4). *Art on prescription: Practice and evidence.* https://doi.org/10.31234/osf.io/qvd4m

Housen, A. C. (2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Arts and Learning Research*, *18*(1), 2001-2002.

Hubard, O. (2011). Rethinking critical thinking and its role in art museum education. *Journal of Aesthetic Education*, *45*(3), 15–21. https://doi.org/10.5406/jaesteduc.45.3.0015

Ianich, E. (2006). Analisi di un corpus parallelo inglese-italiano di pubblicazioni dell'OMS: sintassi, lessico e resa della modalità. *Rivista internazionale di tecnica della traduzione / International Journal of Translation*, *9*, 99–121.

ISTAT. (2024). L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità anno 2022/2023. https://www.istat.it/-it/files/2024/02/Statistica-report-alunni-con-disabilit%C3%A0-as.-22-23.pdf

Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly, 61*(2), 121–140. https://doi.org/-10.2307/2787065

Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling: Capturing lives, creating communities*, 4th edition. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203102329

Landorf, H. (2006). What's going on in this picture? Visual thinking strategies and adult learning. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, *20*(4), 28–32. https://doi.org/10.1002/nha3.10267

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.

Lawasi, M. C., Rohman, V. A., & Shoreamanis, M. (2024). The use of AI in improving student's critical thinking skills. *Proceedings Series on Social Sciences & Humanities*, *18*, 366–370. https://doi.org/10.30595/pssh.v18i.1279P.

Leemann, L., Martelin, T., Koskinen, S., Härkänen, T., & Isola, A. M. (2021). Development and Psychometric

Evaluation of the Experiences of Social Inclusion Scale. *Journal of Human Development and Capabilities*, *23*(3), 400–424. https://doi.org/10.1080/19452829.2021.1985440

Li, K. C., & Wong, B. T. M. (2023). Features and trends of personalised learning: A review of journal publications from 2001 to 2018. *Personalized Learning*, 4–17. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1811735

Liguori, A., & Bakewell, L. (2019). Digital storytelling in culture and heritage education: a pilot study as part of the DICHE project. In A. Poce (ed.), *Advanced Studies in Museum Education. Lectures*, 63-78. Edizioni Scientifiche Italiane.

Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*, 3rd edition. Thousand Oaks: Sage publications.

Ministero per i Beni e le Attività Culturali. (2018). *Allegato 1: P.E.B.A. Un piano strategico per l'accessibilità nei musei, complessi monumentali, aree e parchi archeologici*. In circolare interna n°26 del 2018. Linee guida per la redazione del Piano di eliminazione delle barriere architettoniche (P.E.B.A) nei musei, complessi museali, aree e parchi archeologici. http://musei.beniculturali.it/notizie/notifiche/linee-guida-per-la-redazione-del-piano-di-eliminazione-delle-barriere-architettoniche-p-e-b-a

Moeller, M., Cutler, K., Fiedler, D., & Weier, L. (2013). Visual thinking strategies= creative and critical thinking. *Phi Delta Kappan*, *95*(3), 56–60. https://doi.org/10.1177/003172171309500312

P21 Framework Definitions (2009). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf

Pagliano, A., & Ansaldi, B. (2023). Digital Visualization and Multimedia for Cultural Heritage Accessibility: Designing "For All" Video-Tours at the Archaeological National Museum of Naples (MANN). *SCIRES-IT-SCIentific RESearch and Information Technology*, *13*(2), 85–102. DOI:10.2423/i22394303v13n2p85

Paraschiv, D.-M., Manea, D.-I., Titan, E., & Mihai, M. (2021). Development of an aggregated social inclusion indicator. disparities in the european union on inclusion/exclusion social determined with social inclusion index. *Technological and economic development of economy, 27*(6), 1301–1324. https://doi.org/10.3846/-tede.2021.15103

Pekarik, A. J., Schreiber, J. B., Hanemann, N., Richmond, K, & Mogel, B. (2014). IPOP: A Theory of Experience Preference. *Curator: The Museum Journal*, *57*(1), 5–27. https://doi.org/10.1111/cura.12048

Poce, A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*. Milano: Franco Angeli.

Poce, A. Re, M. R., & Amenduni, F. (2020). Promuovere l'inclusione sociale e culturale tramite la fruizione del patrimonio. Percorsi innovativi presso Palazzo Barberini. In A. Poce (Ed.), *Memoria, inclusione e fruizione del patrimonio culturale. Primi risultati del progetto Inclusive Memory dell'Università Roma Tre* (pp. 45-58). Edizioni Scientifiche Italiane.

Poce, A., Re, M.R., Swift, P., Vander Stichele, A., Rodrigo San Juan, C., & Chichy, B. (2022). How to make museums autism-friendly. The Erasmus+ Spektrum Project. In A. Poce (Ed.), *Pensiero critico tra scuola, università e mondo del lavoro. Esperienze innovative di formazione* (pp. 123–140). Edizioni Scientifiche Italiane.

Porat, E., Blau, I., & Barak, A. (2018). Measuring digital literacies: Junior high-school students' perceived competencies versus actual performance. *Computers & Education, 126*, 23–36. https://doi.org/10.1016/-j.compedu.2018.06.030

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01).

Re, M. R. (2022). Digital Storytelling e Object-based Learning per la promozione dell'inclusione sociale e del benessere al museo. In A. Poce (ed.), *Studi empirici di educazione museale 2* (pp. 79-94). Edizioni Scientifiche Italiane.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069–1081. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Schnotz, W. (2002). Commentary: Towards an Integrated View of Learning from Text and Visual Displays. *Educational Psychology Review*, *14*(1), 101–120. https://doi.org/10.1023/A:1013136727916

Silvaggi, A. (2021). Emotions, stories and storytelling for audience engagement strategies. In Mazzanti P. & Sani M. (eds.), Emotions and Learning in Museums. *A NEMO Report by LEM – The Learning Museum Working Group*, 38–44. Nemo.

Sinquefield-Kangas, R. (2019). Looking for empathy in visual encounters. *International Journal of Education and the Arts*, *20*(21), 2–31. https://doi.org/10.26209/ijea20n21

Sprugnoli, R., Tonelli, S., Aprosio, A. P., & Moretti, G. (2018). Analysing the Evolution of Students' Writing Skills and the Impact of Neo-standard Italian with the Help of Computational Linguistics. *Proceedings of the*

Fifth Italian Conference on Computational Linguistics (CLiC-it 2018), 354–359. https://doi.org/10.4000/books.aaccademia.3622.

Spurgeon, C., Burgess, J., Klaebe, H., McWilliam, K., Tacchi, J. A., & Tsai, Y. H. (2009). Co-creative media: Theorising digital storytelling as a platform for researching and developing participatory culture. In *Communication, Creativity and Global Citizenship: Refereed Proceedings of the Australian and New Zealand Communication Association Conference 2009*, 274–286. Australian and New Zealand Communication Association.

Syarif, F. (2020). Integrating Visual Thinking of Hearing Impaired Students in Inclusive Classroom. *Studia Religia: Jurnal Pemikiran dan Pendidikan Islam*, *4*(1).

Thomson L.J., & Chatterjee H.J. (2022). Toolkit UCL per la misurazione del benessere al museo. Misurare il benessere al museo. Strumenti e metodi. https://www.ucl.ac.uk/biosciences/sites/biosciences/files/ucl_ccw_-finale_lingua-italiana.pdf

Trinchero, R. (2022). *Manuale di ricerca educativa*. Franco Angeli.

United Nation. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. https://sdgs.un.org/2030agenda

Walker, A., & Walker, C. (Eds.) (1997). *Britain divided: The growth of social exclusion in the 1980s and 1990s*, London: Child Poverty Action Group.

World Health Organization. (2004). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice* (Summary Report).

Xin, Y. (2022). Influence of learning engagement on learning effect under a virtual reality (VR) environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *17*(5), 226–237. https://doi-.org/10.3991/ijet.v17i05.29451

Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.

I.8
Disegno dei bambini e patrimonializzazione delle culture dell'infanzia
Children's drawing and the heritagization of childhood cultures

Alessia Trivigno
Università degli Studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"
a.trivigno1@campus.unimib.it

Questo articolo sintetizza lo stato dell'arte del progetto di ricerca dottorale *"Disegno dei bambini e patrimonializzazione delle culture dell'infanzia"*, realizzato in collaborazione tra l'Università degli Studi di Milano-Bicocca e la Fondazione PInAC - Pinacoteca Internazionale dell'Età Evolutiva Aldo Cibaldi di Rezzato (BS). L'obiettivo principale della ricerca risiede nella definizione di nuove Linee Guida per migliorare i processi di raccolta e catalogazione dei disegni infantili nell'ambito museale.
Durante il primo anno di dottorato il lavoro si è concentrato sulla ricostruzione della storia del museo, analizzando i processi di gestione del materiale, dalla raccolta all'archiviazione. Nel secondo anno l'attenzione si è spostata sull'individuazione di indicatori utili a valorizzare i disegni che verranno raccolti nel futuro, riconoscendo bambini e bambine come autori e produttori di un patrimonio culturale proprio all'interno di uno specifico contesto socio-culturale.
L'ipotesi alla base della ricerca evidenzia un rapporto cruciale tra il disegno infantile e la presenza dell'adulto, sia durante la fase creativa (Burkitt et al., 2011; Rose & Jolley, 2020; Rose et al., 2006), sia in quella di valorizzazione e salvaguardia (Sparrman & Aarsand, 2022; Sparrman et al., 2023). Considerando il disegno infantile come patrimonio culturale, le nuove Linee Guida intendono sensibilizzare gli adulti a rispettare e valorizzare questa modalità espressiva tipica nel periodo dell'infanzia.
La ricerca sul campo all'estero presso la Pädagogische Hochschule Steiermark di Graz ha infine permesso di approfondire la domanda chiave: come può l'adulto valorizzare il patrimonio culturale costruito dai bambini e dalle bambine?

Parole chiave: disegno infantile; espressività infantile; museo dei bambini e delle bambine: partecipazione dei bambini e delle bambine; patrimonio culturale dei bambini e delle bambine.

This article summarizes the current state of the doctoral research project *"Children's drawing and the heritagization of childhood cultures"*, conducted in collaboration between the University of Milano-Bicocca and Fondazione PInAC – Pinacoteca Internazionale dell'Età Evolutiva Aldo Cibaldi of Rezzato (BS), Italy. The primary goal of the research is to develop new Guidelines to improve the processes of collecting and cataloguing children's drawings in the museum.
During the first year of the doctoral program, the focus was on reconstructing the history of the museum, with an analysis of the processes involved in managing materials, from collection to archiving. In the second year, attention shifted to identifying indicators that can enhance the value of drawings that will be collected in the future, recognizing children as authors and producers of a unique cultural heritage within their specific socio-cultural contexts.
The research is based on the hypothesis that there is a critical relationship between children's drawings and the presence of adults, both during the creative process (Burkitt et al., 2011; Rose & Jolley, 2020; Rose et al., 2006) and in the processes of valuing and safeguarding these works (Sparrman & Aarsand, 2022; Sparrman et al., 2023). Viewing children's drawings as cultural heritage, the proposed Guidelines aim to raise awareness among adults to respect and enhance this distinctive form of childhood expression.
Field research conducted abroad at the Pädagogische Hochschule Steiermark in Graz further deepened the exploration of the key question: how can adults enhance the cultural heritage created by children?

Keywords: children's drawing; children's expressivity; children's museum; children's agency; children's cultural heritage.

1. Quadro teorico di riferimento

1.1 Premessa

Il progetto di ricerca dottorale *"Disegno dei bambini e patrimonializzazione delle culture dell'infanzia"*, finanziato dai fondi PNRR, nasce dalla collaborazione tra l'Università degli Studi di Milano-Bicocca e la Fondazione PInAC – Pinacoteca Internazionale dell'Età Evolutiva "Aldo Cibaldi", vedendo in un secondo momento la cooperazione della Pädagogische Hochschule Steiermark di Graz, Austria.

Collocandosi nella cornice del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, un aspetto distintivo di questa ricerca è il suo approccio applicativo, il quale presuppone fin dal principio la necessità di rispondere concretamente alle esigenze di un'istituzione museale. Partendo da un quadro teorico interdisciplinare che fonde diversi ambiti di ricerca, tra cui la pedagogia, le arti visive, gli studi culturali e la museologia, l'intento è quello di esplorare nuove modalità di interazione tra teoria e pratica, affinché gli esiti della ricerca non si limitino a descrivere e analizzare un problema, ma siano in grado di implementare delle innovazioni sul piano concreto. Come si vedrà, infatti, il prodotto atteso di questa ricerca non è solo la tesi di dottorato ma sono anche delle Linee Guida per Fondazione PInAC.

La revisione della letteratura nazionale e internazionale di riferimento è stata svolta a partire dai seguenti nuclei concettuali: gli studi sull'analisi e sullo sviluppo del disegno infantile; la relazione tra il disegno infantile e l'adulto; il disegno come patrimonio culturale costruito dai bambini e dalle bambine.

1.2 Il disegno infantile come oggetto di studio

A partire dalla seconda metà del Diciannovesimo secolo l'interesse verso il disegno infantile ha coinvolto nella ricerca professionisti afferenti a diversi settori disciplinari come la Pedagogia, la Psicologia, la Filosofia, la Storia dell'arte e l'Antropologia. Gli studiosi, ciascuno con le proprie specificità, hanno provato a descrivere la natura e lo sviluppo del disegno avanzando teorie che sono state raggruppate in due macrocategorie: quelle di stampo cognitivista e quelle di stampo rappresentazionale (Golomb, 2002/2004).

A partire dagli anni Venti lo psicologo Jean Piaget ha studiato l'arte infantile come indice della maturità mentale o concettuale del bambino adottando la classificazione stadiale elaborata dal filosofo George Henri Luquet (1913/1982) e incorporandola nel suo modello di analisi del disegno come rappresentazione spaziale (Piaget, 1926/2013). Secondo Piaget e gli studiosi di ambito cognitivista, il disegno infantile sembra infatti riprodurre le fasi di sviluppo che la mente umana percorre partendo da uno stadio primitivo di caos e disorganizzazione delle forme, per arrivare alla pienezza intellettuale, data dall'adesione della rappresentazione grafica alla realtà fisica. In questa visione l'ultimo stadio evolutivo, detto realismo ottico o naturalismo, rappresenterebbe la meta a cui il bambino giungerebbe attraverso fasi successive di sviluppo. In questo senso, le peculiarità del disegno infantile, non più riscontrabili nelle produzioni adulte, erano viste dagli studiosi cognitivisti come handicap mentali che dovevano essere superati, manifestazioni tipiche di una mente immatura, confusa e concettualmente carente (Golomb, 2002/2004, p.10). Tali peculiarità che consistono, ad esempio, nell'omissione o nella scorretta collocazione delle parti del corpo, nell'uso delle trasparenze, nell'indifferenza per le dimensioni, nell'uso di proporzioni bizzarre e nella natura schematica della rappresentazione (cfr. Ricci, 1887/2022; Lodi, 1992), hanno portato alcuni studiosi ad introdurre il concetto di "Primitivismo", secondo cui gli stili rappresentativi utilizzati dal bambino attingerebbero dallo stesso vocabolario grafico adottato dai più antichi antenati dell'uomo (Ivi, pp. 99-120; cfr. Bargna, 2009).

La posizione di Piaget è stata quella che ha dominato gli studi sull'arte infantile per buona parte del XX secolo ed è stata condivisa sia nell'ambito dell'Educazione artistica sia in altre discipline come la Psicologia dello sviluppo e l'Antropologia. Tuttavia, Piaget non aveva considerato un'evidenza empirica: non tutti i bambini raggiungono lo stadio del realismo visivo (cfr. Golomb, 2002/2004). Al contrario,

pochi adolescenti lo raggiungono senza allenamento specifico o senza copiare da modelli appropriati. Secondo alcuni studi empirici ci può essere da un lato un ritardo o un arresto del normale sviluppo grafico in adolescenti e adulti e dall'altro una precoce acquisizione del realismo visivo in bambini dotati di talento, sia con sviluppo tipico che con ritardo mentale. Inoltre, dagli anni '70 studiosi come Norman Freeman (1980, 1987) e Claire Golomb (2002/2004) hanno dimostrato gli effetti significativi sulla rappresentazione del bambino delle variabili legate al compito e alla natura del mezzo espressivo, sostenendo l'idea del disegno come una possibile rappresentazione della realtà che non dà necessariamente informazioni sullo sviluppo cognitivo del suo autore. Contemporaneamente Howard Gardner (1982/1993) e collaboratori hanno studiato i fattori simbolici ed estetici nella percezione e nella produzione di figure da parte dei bambini.

Le teorie sullo sviluppo del disegno infantile di stampo rappresentazionale applicano il concetto formulato da Rudolph Arnheim di arte come rappresentazione traslandolo nel campo dell'espressività infantile. Secondo tali teorie l'arte è intesa come una rappresentazione della realtà attraverso delle forme equivalenti date dalle possibilità del mezzo espressivo (Arnheim, 1989/2021). In particolare, Golomb (1987; 1993; 2003) ha adottato la cornice teorica elaborata da Arnheim e ha fornito delle evidenze empiriche sull'intelligenza visiva, sugli effetti del mezzo espressivo e sull'estensione e la variabilità degli schemi grafici in compiti e temi diversi. Secondo questo filone di studi, il processo artistico del bambino non è legato all'età e quindi non segue uno sviluppo per stadi. È definito invece come *"una serie di fasi, anche di breve durata, che dipendono dalla pratica, dalla motivazione, dal talento e dalla maturità mentale"* (Golomb, 2002/2004, p.19). Con questo modello si supera l'idea di uno sviluppo lineare che tende al realismo ottico: secondo Golomb, Piaget aveva ignorato la varietà dei modelli culturali e l'efficacia di modelli di rappresentazione alternativi che dipendono principalmente dalle intenzioni dell'artista. Nonostante ciò, gli studiosi che hanno adottato un approccio neo-piagetiano hanno continuato a validare la concezione stadiale proposta da Piaget nello sviluppo grafico, fornendo un'analisi più dettagliata e attenta delle richieste del compito e delle competenze. Tali approcci, per quanto diversi per alcune sfumature, hanno in comune l'idea del realismo ottico come meta a cui si giunge attraverso fasi e un rapporto di connessione intima e di vincolo reciproco tra pensiero concettuale e sviluppo grafico (cfr. Golomb, 2002/2004; Oliverio Ferraris, 2001).

In questa ricerca le modalità attraverso le quali si approcciano i disegni infantili seguono il filone di studi di tipo rappresentazionale, sebbene gli studi di stampo cognitivista vengano comunque presi in considerazione in una prospettiva storica.

1.3 Il disegno del/la bambino/a e l'adulto

Disegnare è una forma d'espressione tipica dell'infanzia, condivisa a livello universale (cfr. Stern, 1959/1966; Stern, 1966/1978): un'attività che presenta caratteri di spontaneità e libertà creativa, ma anche una forte influenza derivante da opinioni, commenti o giudizi da parte degli adulti (Burkitt et al., 2011; Rose & Jolley, 2020; Rose et al., 2006). Il bambino, infatti, vive e crea all'interno di un contesto di coesistenza con l'adulto, e ciò si riflette inevitabilmente nel modo in cui il suo disegno viene realizzato, compreso, conservato e interpretato (Kellogg, 1970/1979).

In quest'ottica l'adulto ha un ruolo cruciale in almeno due momenti: da una parte, con la sua presenza può intervenire in modo diretto nella fase creativa, influenzando il bambino attraverso richieste esplicite o atteggiamenti giudicanti impliciti. Dall'altra, una volta terminata l'opera, l'adulto decide come conservarla, quali informazioni annotare, se archiviarla, se esporla o addirittura scartarla, dimostrando così un'influenza tanto potenzialmente distorsiva durante l'esecuzione quanto determinante nella gestione del disegno post-produzione.

In questo contesto, il concetto di "*Childism*" o Bambinismo (Biswas & Wall, 2023; Burman, 2023; Wall, 2021; Young-Bruehl, 2012), proposto da Chester M. Pierce e Gail B. Allen nel 1975 e attualmente al centro del dibattito nei Childhood Studies (Alanen, 2022; Corsaro, 2015; James & Prout, 1997;

Kline, 1998; Kruuse et al., 2020; Morrow, 2008; Qvortrup et al., 2009), si configura come uno strumento critico per analizzare il posto del bambino nella società. Simile al femminismo e al decolonialismo, il Childism è una lente interpretativa utilizzata negli ambiti di ricerca delle scienze umane e sociali che permette di osservare le dinamiche di marginalizzazione e discriminazione a cui sono spesso soggetti i bambini, trattandoli come un gruppo sociale con esperienze e bisogni specifici con l'obiettivo di comprendere e trasformare i sistemi di normatività adultista (Wall, 2021).

L'applicazione della prospettiva del Childism allo studio e all'interpretazione del disegno infantile apre agli adulti una nuova prospettiva, che li invita a interagire con questo tipo di espressione culturale in modo più attento e rispettoso. Un approccio "childista", infatti, spingerebbe a considerare il disegno come una rappresentazione autentica dell'esperienza infantile, anziché un mero oggetto da decodificare secondo schemi adulti.

1.4 Il disegno infantile come patrimonio culturale

In questa ricerca si guarda al disegno come un patrimonio culturale prodotto dai bambini e dalle bambine durante il periodo dell'infanzia. Secondo un recente studio di Sparrman e Aarsand (2022) i patrimoni culturali dell'infanzia possono essere distinti in due categorie: *"Childhood heritage"* (o patrimonio dell'infanzia), che include oggetti utilizzati ma non prodotti dai bambini come giocattoli e materiali scolastici, e *"Children's heritage"* (o patrimonio dei bambini e delle bambine) composto da creazioni autentiche dei bambini, come disegni e dipinti. Questi ultimi rappresenterebbero espressioni sociali, culturali e politiche che riflettono la condizione peculiare dei bambini e delle bambine, sospesi tra il ruolo di attori culturali e la dipendenza dal mondo adulto per il riconoscimento del proprio patrimonio *(ibidem)*.

Sebbene non siano diffuse su larga scala, alcune istituzioni culturali in Europa e nel mondo hanno già scelto di valorizzare il disegno infantile come patrimonio, riconoscendo il valore culturale intrinseco delle creazioni infantili. Un esempio è proprio il museo di Fondazione PInAC, contesto privilegiato di questa ricerca, che si presenta al pubblico come *"la casa dei disegni dei bambini e delle bambine del mondo"*. Situato a Rezzato, in provincia di Brescia, questo archivio è stato fondato a metà del Novecento dal dirigente scolastico Aldo Cibaldi e raccoglie allo stato attuale oltre 8.000 disegni provenienti da 79 paesi del mondo, testimonianza dell'espressività infantile in contesti culturali simili o profondamente diversi. Attraverso mostre tematiche e workshop in collaborazione con artisti dello scenario contemporaneo, Fondazione PInAC promuove l'attivismo culturale dei bambini e delle bambine, considerandoli cittadini attivi e creatori di cultura.

Attualmente gli studi critici sul patrimonio (Dallari & Filadoro, 2023; Darian-Smith & Pascoe Leahy, 2013; Harrison et al., 2023; Iuso, 2022; Laven, 2021 in Ströter-Bender, 2021), sottolineano la necessità di includere maggiormente i gruppi subalterni, come i bambini, nei patrimoni culturali delle nazioni. Ma c'è un aspetto che, dal punto di vista di un adulto che svolge un lavoro di ricerca sul patrimonio culturale di bambini e bambine, occorre prendere in considerazione: i bambini, al contrario di altri gruppi marginalizzati, non si mobilitano per il riconoscimento e la conservazione del loro patrimonio (Aggleton, 2018); è l'adulto che si occupa di preservare e valorizzare gli oggetti che riflettono la vita dei bambini nella società. La gestione del patrimonio culturale dei bambini, quindi, riflette le scelte e le prospettive dell'adulto, che inevitabilmente infonde la propria soggettività.

In questo contesto, l'archiviazione del patrimonio infantile diventa anche un atto politico, poiché gli adulti hanno il potere di decidere cosa conservare, come catalogare il materiale e chi coinvolgere nei processi decisionali, dai ricercatori agli archivisti, fino ai bambini stessi. Come affermano Sparrman e Aarsand (2022) il patrimonio dei bambini e delle bambine offre l'opportunità di riflettere sull'archiviazione di qualsiasi gruppo subordinato, e ancor di più sull'archiviazione di ciò che di solito diamo per scontato quando il patrimonio culturale dei gruppi subordinati viene preservato per il futuro. Questo tipo di riflessione critica può ridurre il rischio di perpetuare idee adultocentriche sull'infanzia e stimolare

una gestione del patrimonio infantile che sia rispettosa e consapevole dell'esperienza e della cultura dei bambini e delle bambine, costruendo un dialogo intergenerazionale in cui il bambino possa essere pienamente considerato e valorizzato come soggetto pensante e attivo nella società.

2. Obiettivi, interrogativi e ipotesi della ricerca

2.1 Obiettivi della ricerca

Con questo progetto di ricerca si vuole esplorare come il disegno, espressione più o meno spontanea e creativa dei bambini e delle bambine, possa essere riconosciuto come un potente strumento per la patrimonializzazione delle culture dell'infanzia. In particolare, il progetto mira a indagare come gli elaborati espressivi prodotti dai bambini possano raccontare e preservare le loro esperienze culturali, sociali e individuali, contribuendo a una narrazione più inclusiva e autentica del patrimonio. In questo senso il progetto intende dare rilevanza all'interesse collettivo (Bosisio, 2012) di ciò che bambini e bambine esprimono attraverso il disegno, riconoscendo il loro diritto a esprimersi liberamente con i propri mezzi, come sancito dall'articolo 13 della Convenzione ONU sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (1989/1991). Di conseguenza risulta cruciale che i disegni inclusi nelle collezioni museali rappresentino un'espressione autentica e personale (cfr. Stern, 1959/1966; Stern, 1966/1978), quanto più possibile scevra da interventi o condizionamenti esterni che possano alterarne il valore culturale.

Nel contesto di Fondazione PInAC questa che potrebbe essere data come premessa rappresenta in realtà una sfida contemporanea. La collezione, infatti, nata per interesse personale di un singolo, è stata per anni gestita da un personale non formato da un punto di vista tecnico sulle modalità di archiviazione del materiale che ha per questo raccolto disegni anche privi di dati relativi ai loro autori e contesti produttivi. Da qui discende la difficoltà di valorizzare, nel momento della mostra, il bambino come autore situato nel suo contesto di vita o di ricostruire le condizioni entro cui un bambino ha potuto produrre una certa rappresentazione. Inoltre, risulta complesso valutare il ruolo dell'adulto nell'elaborazione iniziale e in itinere del contenuto di un disegno o il valore che il bambino ha attribuito al suo lavoro.

Date queste premesse, il progetto di ricerca si pone di perseguire i seguenti obiettivi:

- Promuovere una riflessione sul processo di raccolta e catalogazione dei disegni infantili per sensibilizzare gli adulti alla cura e al rispetto verso questa modalità espressiva tipica dell'infanzia, che attraversa culture ed epoche diverse;
- Affermare l'interesse collettivo nei confronti del patrimonio culturale costruito dai bambini e dalle bambine;
- Redigere, a partire dalle precedenti indicazioni per la raccolta del materiale pubblicate nel catalogo 2004 di Fondazione PInAC (Pasetti, 2004), delle nuove Linee Guida per il museo al fine di migliorare i processi di raccolta e catalogazione dei disegni, con un'attenzione specifica alla valorizzazione di bambini e bambine come autori e autrici dei propri elaborati espressivi nei loro contesti socioculturali di appartenenza.

2.2 Interrogativi aperti e domande di ricerca

Come già esposto, l'ipotesi di partenza è che esista un rapporto cruciale tra il disegno infantile e la presenza dell'adulto, sia durante la fase creativa (Burkitt et al., 2011; Rose & Jolley, 2020; Rose et al., 2006), sia in quella di valorizzazione e salvaguardia (Sparrman & Aarsand, 2022; Sparrman et al., 2023)

Un aspetto di particolare interesse – benché fin qui poco preso in considerazione nella gestione del materiale – che è emerso dalle analisi preliminari è la rilevanza del retro dei disegni, spesso contenente schizzi, annotazioni e commenti personali che possono completare o persino contraddire ciò che è rap-

presentato sul fronte, il lato che viene solitamente esposto al giudizio o al godimento estetico altrui. Sul retro si ritrovano chiaramente anche timbri ed etichette che testimoniano i diversi tentativi di gestione e catalogazione del patrimonio da parte degli adulti che nel museo vi hanno lavorato. Il retro dei disegni si configura così come uno spazio di grande valore per la ricerca, offrendo elementi utili per costruire un quadro più completo sul giovane autore e il suo contesto, ma anche sulle modalità di lavoro esercitate nel tempo da parte degli adulti.

La domanda di ricerca attorno alla quale si sviluppa questo lavoro è la seguente: in che modo l'adulto può valorizzare il patrimonio culturale costruito dai bambini e dalle bambine?

Inoltre, per rispondere a questa domanda ci si serve di alcune domande guida più mirate, applicate al contesto della ricerca:

– Quali criteri guidano la costruzione degli archivi di disegni infantili?
– In che modo e per quali ragioni i criteri di catalogazione sono cambiati nel tempo all'interno della Fondazione PInAC?
– Quali criteri di catalogazione valorizzano l'autorialità del bambino e il suo contesto socio-culturale di appartenenza?
– In che modo il pubblico del museo fruisce del patrimonio culturale creato dai bambini e delle bambine?

Queste domande sono orientate a individuare i criteri da adottare per costruire le nuove Linee Guida.

3. Scelte metodologiche e procedurali

3.1 Disegno della ricerca

L'approccio metodologico adottato in questo progetto è di tipo *mixed methods* (Greene & Hill, 2005; Harcourt & Einarsdottir, 2011; Ferrari, 2023; Hirose & Creswell, 2023; Mortari, 2010; Mortari & Ghirotto, 2019; Mortari et al., 2020; Pastori, 2017; Trinchero & Robasto, 2019) e prevede la combinazione di elementi di ricerca qualitativa e quantitativa attraverso l'uso di diverse tipologie di strumenti per una raccolta dati più approfondita.

Lo studio sul disegno è informato dalla prospettiva sistemico-ecologica dello sviluppo (Bronfenbrenner, 1979/2003), che permette di inquadrare il disegno infantile come *Children's Heritage* (Sparrman et Aarsand, 2022), ovvero un patrimonio culturale costruito dai bambini, e di analizzarne il valore all'interno di contesti culturali e storici diversificati.

Al fine di evitare l'uso interferente della teoria come *"schermo condizionante"* (Pastori, 2017, p.106), sono stati adottati i seguenti accorgimenti metodologici:

– Coinvolgimento prolungato della ricercatrice: è prevista un'esperienza diretta e prolungata all'interno dei contesti di ricerca, con una permanenza di nove mesi, nell'arco dei tre anni del dottorato, presso la Fondazione PInAC e di sei mesi presso la Pädagogische Hochschule Steiermark di Graz, Austria;
– Triangolazione dei dati: per indagare il problema di ricerca si utilizzano strumenti diversificati come osservazioni sul campo, interviste individuali, questionari e analisi di documenti, al fine di garantire una visione complessa e sfaccettata del fenomeno;
– Riscontro dai soggetti partecipanti: gli attori sociali che partecipano alla progettazione e alla gestione del museo sono coinvolti durante il processo di ricerca per validare i dati e includere il loro punto di vista;
– Osservazioni di un critical friend: è previsto il coinvolgimento di una figura esterna al contesto della ricerca che possa rilevare eventuali distorsioni, fornire spunti di riflessione e feedback critici.

3.2 Strumenti di ricerca

Come accennato, la ricerca si avvale di una varietà di strumenti per la raccolta di dati utili all'elaborazione della tesi di dottorato e delle Linee Guida per Fondazione PInAC:

- Mappatura di pratiche analoghe: sono stati identificati enti simili a Fondazione PInAC a livello nazionale e internazionale, privilegiando musei e archivi di disegno infantile, con l'obiettivo di indagare le pratiche di raccolta e valorizzazione del patrimonio dei bambini e delle bambine;
- Analisi documentale: è stato preso in esame il materiale d'archivio per ricostruire le modalità di raccolta e catalogazione dei disegni impiegate nel tempo;
- Osservazioni sul campo: sono state svolte e sono in corso delle osservazioni sul campo che permettano uno studio qualitativo in profondità, secondo un approccio idiografico che privilegia l'interpretazione ricorsiva e la comprensione olistica del fenomeno, mirando a cogliere le strutture di senso elaborate dai soggetti (Pastori, 2017, p. 97);
- Interviste individuali semi-strutturate: sono state condotte delle interviste individuali semi-strutturate a membri ed ex membri dell'organizzazione del museo, ma anche ai partecipanti delle attività proposte dal museo o ad esperti internazionali sulle tematiche della ricerca. Le interviste audio-registrate e trascritte verranno sottoposte a un'analisi tematica;
- Questionario di ricerca: durante il periodo di ricerca all'estero è stato sviluppato un questionario rivolto a una popolazione esperta composta da docenti universitari, insegnanti, ricercatori, artisti ed educatori museali. Il questionario – disponibile in lingua italiana, inglese, spagnola e tedesca – è studiato per raccogliere opinioni informate sul valore del disegno infantile come espressione culturale e per co-costruire i criteri da adottare nelle nuove Linee Guida. Include venti domande a risposta chiusa con scala Likert 1-5 e cinque domande aperte che indagano più nel profondo il proprio rapporto con il disegno. Prima della sua diffusione, il questionario è stato sottoposto a una fase di test su un campione di studenti e studentesse internazionali partecipanti al programma Erasmus+ presso la Pädagogische Hochschule Steiermark.

Fasi della ricerca		
Fase	**Durata**	**Attività**
Prima	a.a. 2022/2023	Ricostruzione della storia di Fondazione PInAC: studio dell'archivio documentale e dei disegni, raccolta di dati sulle pratiche di raccolta e catalogazione adottate nel tempo. Avvio della revisione della letteratura sui temi di interesse e individuazione di altri enti a livello nazionale e internazionale operanti in questo ambito.
Seconda	a.a. 2023/2024	Prosecuzione del lavoro sul campo presso Fondazione PInAC: raccolta di dati utili alla proposta di nuovi criteri condivisi per catalogazione del patrimonio, ampliamento della bibliografia nazionale e internazionale di riferimento. Svolgimento di un periodo di ricerca di sei mesi (febbraio-luglio 2024) presso la Pädagogische Hochschule Steiermark di Graz, Austria, dedicato al confronto con esperti e all'osservazione di altri archivi di disegno infantile per un'ulteriore raccolta e comparazione di dati.
Terza	a.a. 2024/2025	Analisi dei dati raccolti, scrittura della tesi di dottorato ed elaborazione delle nuove Linee Guida per Fondazione PInAC. Oltre alla loro pubblicazione, si prevede la pratica concreta e la disseminazione sul territorio e tra le realtà comunicanti con il museo.

Tabella 1: Fasi del progetto di ricerca

4. Discussione dello stato dell'arte della ricerca e dei primi dati

4.1 Lo stato dell'arte della ricerca presso Fondazione PInAC

Allo stato attuale la ricerca attraversa la sua terza e ultima fase. Si prevede di avviare l'analisi dei dati raccolti durante i primi due anni, attraverso gli strumenti di ricerca sopra presentati, sia attorno alla Fondazione PInAC, sia durante il periodo di ricerca all'estero ormai concluso.

Nella nuova mostra di Fondazione PInAC *"Mappe: Tracce, linee e percorsi ridisegnano il mondo"* inaugurata a settembre 2024 e co-costruita con la collaborazione di due classi terze di una scuola secondaria di secondo grado, si è scelto di valorizzare anche il retro di un disegno in mostra, sulla scia delle riflessioni aperte grazie all'avvio del progetto di ricerca.

Inoltre, Fondazione PInAC sta intessendo dei rapporti di collaborazione con enti internazionali per incoraggiare un vicendevole supporto sui temi critici evidenziati dalla ricerca – spesso condivisi tra istituzioni diverse – e possibilmente lavorare nella direzione di un ampliamento del patrimonio.

Infine, si è avviato il processo di scrittura della tesi di dottorato, a cui si affiancherà il processo di redazione delle nuove Linee Guida.

4.2 Il periodo di ricerca all'estero

Il soggiorno presso la Pädagogische Hochschule Steiermark di Graz è stato finalizzato al confronto con docenti esperti che nel corso della propria carriera si sono occupati delle tematiche inerenti al progetto di ricerca (Marth et al., 2022; Maurer et al. 2018; Wittmann, 2018), allo studio di altri archivi di disegno infantile e alla raccolta di dati utili a rispondere alla domanda di ricerca.

L'Università ha avuto anche un ruolo di cassa di risonanza del progetto di dottorato, ad esempio offrendo l'opportunità di coordinare un workshop intitolato *"Enhancing Children's Cultural Heritage: the Drawings Collection of the Pinacoteca Internazionale dell'Età Evolutiva Aldo Cibaldi of Rezzato"* in occasione dell'International Week in data 23 maggio 2024.

Inoltre, si sono attivamente costruiti dei contatti al di fuori dell'ambiente accademico: di particolare interesse è risultato l'archivio *Österreichisches Dokumentationszentrum für Bildnerisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen* (trad. "Centro di documentazione austriaco per le arti visive dei bambini e degli adolescenti") a Vienna. In questo contesto, ancora non costituito come ente museale, sono custoditi dal 2001 (Malina-Angerer & Safer, 1998) circa 30.000 disegni realizzati da bambini e ragazzi dai 5 ai 15 anni suddivisi in 40 collezioni. Il lavoro di archiviazione e digitalizzazione del materiale è svolto da Ilse e Werner Graschopf, motivati dalla passione per l'espressività infantile ma privi di un supporto da parte delle istituzioni. Considerate le risorse a disposizione, il materiale conservato nell'archivio è stato solo parzialmente catalogato. Tuttavia, l'interesse è quello di valorizzare l'archivio e di farlo uscire dallo spazio privato, possibilmente rendendolo accessibile al pubblico – e a questo scopo i Graschopf hanno visitato Fondazione PInAC a ottobre 2024.

Sul piano concreto, si sono riscontrate delle analogie nella gestione del materiale da parte di persone appassionate, spesso prive di formazione specifica in materia di archiviazione e catalogazione del patrimonio, così come agli esordi di Fondazione PInAC anche nell'archivio viennese. Come la Pinacoteca di Rezzato, così anche il centro viennese organizza anche attività creative in uno spazio denominato *Kreativtreff* frequentato settimanalmente da un gruppo di bambine e bambini in età scolare, i cui lavori vengono esibiti in una mostra aperta al pubblico a conclusione delle attività annuali.

In accordo con Fondazione PInAC, durante il periodo di ricerca all'estero si è avviato un lavoro volto alla creazione di un network internazionale di studiosi ed enti affini al museo di Rezzato, proprio per ravvivare la sua anima internazionale. Si è stabilito un primo contatto con *Svenskt barnbildarkiv*, l'archivio svedese dei disegni dei bambini conservato nel museo di Eskilstuna. Il lavoro sul patrimonio

di questo ente è stato finanziato dal governo svedese attraverso il progetto di ricerca *"Children's cultural heritage – the visual voices of the archive"* e ha visto coinvolta la partecipazione di un team di ricercatori della Linköping University. Questo lavoro appare molto affine al progetto dottorale, avendo avuto come obiettivo la promozione e lo sviluppo di metodi e teorie per la preservazione del patrimonio culturale dei bambini e delle bambine (Sparrman & Aarsand, 2022; Sparrman et al., 2023).

5. Punti di forza e di criticita della ricerca

Con questo progetto si vuole promuovere la rilevanza del disegno infantile come produzione culturale, che riflette l'esperienza di vita del bambino non solo tramite l'immagine rappresentata, ma anche attraverso le informazioni che ne narrano il suo contesto.

Attraverso la futura pratica delle nuove Linee Guida il museo sarà in grado di restituire una narrazione più completa di ciascun elaborato: un racconto che unisce l'atto creativo all'ambiente socio-culturale in cui è stato concepito. Le nuove Linee Guida hanno infatti l'ambizione di trasformare il museo in un archivio vivente, in cui ogni disegno sia portatore di una storia ricca e significativa, permettendo una nuova dimensione di fruizione in cui adulti e bambini hanno la possibilità di entrare in contatto diretto con le storie e le espressioni uniche dell'infanzia di ogni tempo e luogo.

Il lavoro di ricerca fin qui svolto ha portato alla luce alcuni punti di forza e di criticità.

5.1 Punti di criticità

Innanzitutto, è emersa una significativa eterogeneità nelle pratiche di catalogazione adottate nel corso del tempo. Questo disomogeneo sistema di archiviazione è chiaramente legato alla storia della Fondazione stessa, che ha visto modalità diverse nella raccolta dei disegni e un'assenza di standard condivisi sia nel processo di raccolta, sia in quello di catalogazione. E anche quando tali standard sono stati formalizzati e pubblicati (Pasetti, 2004) non sempre hanno trovato un riscontro pratico nella gestione dell'archivio.

La diversità di approcci al materiale rende complessa la ricostruzione dei dati che potrebbero valorizzare l'autore di un disegno e il suo contesto produttivo. Infatti, da ciò consegue che i dati contestuali non debitamente raccolti siano da considerare persi, non ricostruibili. Le Linee Guida che si proporranno potranno quindi applicarsi ai disegni che verranno raccolti in futuro.

Inoltre, in generale si è riscontrato un certo disinteresse a livello locale per il museo e per la valorizzazione del suo patrimonio oltre che una grande difficoltà organizzativa ed economica all'interno del museo.

Infine, una criticità è rappresentata dalla ristretta letteratura specifica disponibile, se si considera esclusivamente quella legata al disegno infantile inteso come patrimonio culturale in un museo.

5.2 Punti di forza

Un chiaro punto di forza è rappresentato dall'aver svolto un periodo prolungato di ricerca all'estero che ha permesso di approfondire pratiche metodologiche e teoriche in un'ottica comparativa, consentendo l'acquisizione di conoscenze che verranno applicate al contesto museale di Rezzato.

La raccolta di dati è stata volutamente condotta anche a livello internazionale, affinché gli esiti della ricerca possano essere condivisi anche con altri enti e istituzioni che operano nel medesimo ambito e che possibilmente intendano implementare le Linee Guida anche all'interno delle proprie organizzazioni.

Infine, dopo un periodo di riorganizzazione interna, Fondazione PInAC si presenta oggi come una realtà pronta ad aprirsi a un cambiamento e a una sistematizzazione delle pratiche di lavoro sul prezioso materiale storico e internazionale che custodisce, un patrimonio culturale costruito dai bambini e dalle bambine.

Riferimenti bibliografici

Aggleton, J. (2018). Where are the children in children's collections? An exploration of ethical principles and practical concerns surrounding children's participation in collection development. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, *24*(1), 1–17. https://doi.org/10.1080/13614541.2018.1429122

Alanen, L. (2022). Philosophy and childhood studies. *Childhood*, *29*(1), 3–6. https://doi.org/10.1177/-09075682221080807

Arnheim, R. (2021). *Pensieri sull'educazione artistica* (L. Pizzo Russo, ed.; C. Calì, Trad.). Milano: Aesthetica Edizioni. [Arnheim, R. (1989). *Thoughts on Art Education*. University of Michigan: Getty Center for Education in The Arts].

Bargna, I. (2009). Il mito dell'arte primitiva: Una critica antropologica. In V. A. Sironi, *Arte e cervello: Pittura, musica e neuroscienze* (pp.15-73). B.A. Graphis.

Biswas, T., & Wall, J. (2023). Childist theory in the humanities and social sciences. *Children & Society*, *37*(4), 1001–1004. https://doi.org/10.1111/chso.12738

Bosisio, R. (2012). Children's Right to Be Heard: What Children Think. *International Journal of Children's Rights*, *20*(1), 141–154. https://doi.org/10.1163/157181811X573462

Bronfenbrenner, U. (2003). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino. [Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6]

Burkitt, E., Watling, D., & Murray, L. (2011). Children's drawings of significant figures for a peer or an adult audience: Audience and Children's Drawings. *Infant and Child Development*, *20*(6), 466–473. https://doi.org/-10.1002/icd.735

Burman, E. (2023). Child as method and/as childism: Conceptual–political intersections and tensions. *Children & Society*, *37*(4), 1021–1036. https://doi.org/10.1111/chso.12615

Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood* (4th ed.). Sage Publications.

Dallari, M., & Filadoro, L. (eds.). (2023). *Costruire valori di cittadinanza: Arte e patrimonio come elementi di partecipazione*. Erickson.

Darian-Smith, K., & Pascoe Leahy, C. (a cura di). (2013). *Children, childhood and cultural heritage*. Routledge.

Ferrari, M. (2023). *Che cos'è l'analisi pedagogica? Problemi e questioni di metodo*. Scholé.

Freeman, N. H.. (1980). *Strategies of representation in young children*. Academic Press.

Freeman, N. H.. (1987). Current problems in the development of representational picture production. *Archives de Psychologie*, 55, 127-152.

Gardner, H. (1993). *Il bambino come artista: Saggi sulla creatività e l'educazione* (I. Blum, Trad.). Anabasi. [Gardner, H. (1982). *Art, mind, and brain: A cognitive approach to creativity.* Basic Books].

Golomb, C. (1987). *Reflections on Cultural Variables and Universals in Young Children's Drawings*. Baltimora.

Golomb, C. (1993). Rudolf Arnheim and the Psychology of Child Art. *Journal of Aesthetic Education*, *27*(4), 11. https://doi.org/10.2307/3333497

Golomb, C. (2003). *The child's creation of a pictorial world* (2ª ed.). L. Erlbaum Associates.

Golomb, C. (2004). *L'arte dei bambini: Contesti culturali e teorie psicologiche* (G. Gilli, ed.; M. Gatti, Trad.). Milano: Raffaello Cortina. [Golomb, C. (2002). *Child Art in Context. A Cultural and Comparative Perspective.* American Psychiatric Association.]

Greene, S., & Hill, M. (2005). Researching Children's Experience: Methods and Methodological Issues. In D. Hogan, *Researching Children's Experience* (pp. 2–21). London: SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/-9781849209823.n1

Harcourt, D., & Einarsdottir, J. (2011). Introducing children's perspectives and participation in research. *European Early Childhood Education Research Journal*, *19*(3), 301–307. https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.597962

Harrison, R., Dias, N., & Kristiansen, K. (a cura di). (2023). *Critical Heritage Studies and the Futures of Europe*. Londra: UCL Press.

Hirose, M., & Creswell, J. W. (2023). Applying Core Quality Criteria of Mixed Methods Research to an Empirical Study. *Journal of Mixed Methods Research*, *17*(1), 12–28. https://doi.org/10.1177/15586898221086346

Iuso, A. (2022). *Costruire il patrimonio culturale: Prospettive antropologiche*. Roma: Carocci editore.

James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd ed.). Falmer Press.

Kellogg, R. (1979). *Analisi dell'arte infantile: Una fondamentale ricerca sugli scarabocchi e i disegni dei bambini dai due agli otto anni* (M. Manfredi Fortis & F. Ballot, Trad.). Milano: Emme. [Kellogg, R. (1970). *Analyzing Children's Art.* Mayfield Publishing Company].

Kline, S. (1998). The Making of Children's Culture. In H. Jenkins (a cura di), *The Children's Culture Reader* (pp. 95–109). New York: NYU Press.

Kruuse, K., Kalmus, V., Runnel, P., & Siibak, A. (2020). Mapping Children's Life-Worlds: A Content-Analytical Study of Drawings of Favourite Gifts. *Journal of Ethnology and Folkloristics*, *14*(2), 123–141. https://doi.org/10.2478/jef-2020-0019

Laven, R. (2021). Geschichte und Bedeutung des Franz ižek-Nachlasses. In *Das Erbe der Kinder: Provenienzforschung und Sammlungsgeschichte von Kinder- und Jugendzeichnungen: Museen, Archive, private Kollektionen und «verschwundene Sammlungen». The children s heritage: Provenance research and the history of children's and youth drawings collections: Museums, archives, private holdings and «lost collections»* (pp. 33–47). Baden-Baden: Tectum Verlag.

Lodi, M. (1992). *L'arte del bambino*. Casa delle Arti e del Gioco-Mario Lodi.

Luquet, G. H. (1982). *Il disegno infantile.* Tr. It. Armando [1° edition: Luquet, G. H. (1913). *Les dessins d'un enfant.* Paris: Alcan].

Malina-Angerer, A., & Safer, E. (1998). *Das Kind und seine Bildsprache: Lesen - verstehen - unterrichten*. Wien: Österr. Kunst- und Kulturverl.

Marth, J., Wittkowske, S., & Uhlig, B. (2022). *Zeichnen als Merkhilfe zum Memorieren von Sachinhalten: Naturerschließung im Lebensraum Streuobstwiese durch Schüler*innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe*. Hamburg: Verlag Dr. Kova .

Maurer, D., Riboni, C., & Gujer, B. (2018). *Wie Bilder «entstehen».* Peter Lang CH. https://doi.org/10.3726/b15138

Morrow, V. (2008). Understanding children's experiences of children's rights. *Children & Society*, 22(2), 90–99. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00101.x

Mortari, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences*, *1*(1), 143–156.

Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.

Mortari, L., Valbusa, F., & Ubbiali, M. (2020). La metodologia della ricerca educativa. *Pedagogia più Didattica*, *6*(2), 51. https://doi.org/10.14605/PD622004

Nazioni Unite. Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, Pub. L. No. 35, Gazzetta Ufficiale (1991).

Oliverio Ferraris, A. (2001). *Il significato del disegno infantile* (2ª ed.). Bollati Boringhieri.

Pasetti, E. (a cura di). (2004). *Il bambino che segna e disegna. Arte, estetica, immaginario infantile e bisogno espressivo.* Pinacoteca Internazionale dell'Età Evolutiva Aldo Cibaldi.

Pastori, G. (2017). *In ricerca: Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Junior.

Piaget, J. (2013). *La rappresentazione del mondo nel fanciullo* (3ª ed.; M. Villaroel, Trad.). Bollati Boringhieri. [Piaget, J. (1926). *La Représentation du monde chez l'enfant.* Paris: Alcan].

Pizzo Russo, L. (2015). *Il disegno infantile: Storia, teoria, pratiche* (2ª ed.). Aesthetica. [Prima edizione: 1988]

Qvortrup, J., Corsaro, W. A., & Honig, M. S. (Eds.). (2009). *The Palgrave handbook of childhood studies.* Palgrave Macmillan.

Ricci, C. (2022). *L'arte dei bambini* (5ª ed.; M. Casavecchia, A c. Di). Mistral. [Ricci, C. (1887). *L'arte dei bambini*, Bologna: Zanichelli].

Rose, S. E., & Jolley, R. P. (2020). Children's Creative Intentions: Where do the Ideas for their Drawings Come from? *The Journal of Creative Behavior*, *54*(3), 712–724. https://doi.org/10.1002/jocb.405

Rose, S. E., Jolley, R. P., & Burkitt, E. (2006). A Review of Children's, Teachers' and Parents' Influences on Children's Drawing Experience. *International Journal of Art & Design Education*, *25*(3), 341–349. https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2006.00500.x

Sparrman, A., & Aarsand, P. (2022). Children's cultural heritage: The micro-politics of the archive. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, *25*(3), 201–217. https://doi.org/10.18261/nkt.25.3.4

Sparrman, A., Sjöberg, J., Hrechaniuk, Y., Köpsell, L., Isaksson, K., Eriksson, M., … Wells, E. (2023). Archives and children's cultural heritage. *Archives and Records*, 1–20. https://doi.org/10.1080/23257962.2023.2289140

Stern, A. (1966). *Arte infantile* (C. Piantoni, Trad.). Armando [Stern, A. (1959). Compréhension de l'Art Enfantin].

Stern, A. (1978). *Grammatica dell'arte infantile* (2ª ed.; A. Brissoni, Trad.). Armando [Stern, A. (1966). Une grammaire de l'Art Enfantin].

Ströter-Bender, J. (a cura di). (2021). *Das Erbe der Kinder: Provenienzforschung und Sammlungsgeschichte von Kinder- und Jugendzeichnungen: Museen, Archive, private Kollektionen und «verschwundene Sammlungen». The children s heritage: provenance research and the history of children's and youth drawings collections: museums, archives, private holdings and «lost collections»*. Baden-Baden: Tectum Verlag.

Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Education.

Wall, J. (2021). Adultism. In M. Tesar, M. T. Winn, & L. T. Winn (a cura di), *The Bloomsbury Encyclopedia of Social Justice in Education*. Bloomsbury Publishing.

Wittmann, B. (2018). *Bedeutungsvolle Kritzeleien Eine Kultur- und Wissensgeschichte der Kinderzeichnung, 1500–1950*. Diaphanes.

Young-Bruehl, E. (2012). *Childism: Confronting prejudice against children*. New Haven: Yale University Press.

I.9

Interventi multicomponente per la promozione della salute e l'apprendimento delle competenze motorie, attraverso modelli didattici e metodologie sperimentali in diversi contesti formativi

Multicomponent interventions for health promotion and learning of motor competencies, through teaching models and experimental methodologies in different training contexts

Giacomo Pascali
Università del Salento, Dipartimento di Scienze e Tecnologie Biologiche ed Ambientali
giacomo.pascali@unisalento.it

L'educazione fisica nella scuola rappresenta un contributo fondamentale per il processo educativo dei bambini e la promozione di stili di vita sani. La diminuzione dei livelli di attività fisica quotidiana porta a un declino delle capacità motorie, compromettendo così gli effetti preventivi e protettivi dell'esercizio fisico. È ormai ampiamente riconosciuto che, in un contesto scolastico, sia possibile prevenire problematiche, a condizione che le strategie didattiche includano interventi educativi multicomponenti e collaborazioni tra diverse istituzioni.
L'insegnamento delle competenze motorie richiede una valutazione approfondita del compito motorio e una variazione degli stili d'insegnamento, al fine di favorire la personalizzazione del percorso educativo e adottare così un approccio non lineare. È necessario inoltre, modulare deliberatamente il contenuto, la qualità e la durata delle attività, adattandoli alle capacità degli studenti.
I programmi multicomponente, come le scuole che promuovono la salute, che offrono numerose opportunità per l'attività fisica all'interno dell'ambiente scolastico, hanno dimostrato di essere particolarmente efficaci nell'incrementare i livelli di attività fisica degli alunni e si sono rivelati più sostenibili nel lungo termine.
Saranno progettati, attuati e valutati interventi didattici nelle scuole primarie e secondarie di primo grado, con l'obiettivo di favorire un aumento dell'attività fisica, l'apprendimento di competenze motorie e dei fattori correlati, attraverso un approccio didattico non lineare che prevede la variazione e l'interazione degli stili d'insegnamento.
Al momento sono state condotte analisi trasversali sullo sviluppo motorio e, a partire dal prossimo anno scolastico, verranno implementati interventi sperimentali.

Parole chiave: Alfabetizzazione motoria; Intervento multicomponente; Promozione della salute; Scuola; Tecnologie digitali

Physical education in schools is a fundamental contribution for the educational process of children and the promotion of healthy lifestyles. Decreased levels of daily physical activity lead to a decline of the motor abilities, thus compromising the preventive and protective effects of physical exercise. It is now widely recognized that, in a school context, it is possible to prevent problems, provided that teaching strategies include multi-component educational interventions and collaborations between different institutions.
The teaching of motor competencies requires an in-depth evaluation of the motor task and a variation of teaching styles, in order to favor the personalization of the educational path and thus adopt a non-linear approach. It is also necessary to deliberately modulate the content, quality and duration of the activities, adapting them to the abilities of the students.
Multi-component programmes, such as health-promoting schools, which offer numerous opportunities for physical activity within the school environment, have been shown to be particularly effective in increasing pupils' physical activity levels and have been shown to be more sustainable in the long term.
Educational interventions in primary and lower secondary schools will be designed, implemented and evaluated, with the aim of encouraging an increase in physical activity, the learning of motor competencies and related factors, through a non-linear teaching approach that involves the variation and interaction of teaching styles.
At the moment, cross-sectional analyses on motor development have been conducted and, starting from the next school year, experimental interventions will be implemented.

Keywords: Digital Technologies; Health promotion; Multi-component intervention; Physical Literacy; School;

1. Quadro teorico di riferimento

L'educazione fisica nella scuola è un contributo essenziale per il processo educativo del bambino e la promozione di corretti stili di vita (Bailey, 2009). Una conseguenza della riduzione dei livelli di attività fisica quotidiana è il declino delle prestazioni motorie (Tomkinson et al, 2007; Ekelund et al.,2011) che riduce gli effetti preventivi e protettivi dell'attività motoria. L'educazione fisica ha una ricaduta su diverse funzioni connesse a quelle motorie, come quelle psicologiche, affettive, sociali, emotive (Ramires et al., 2023), tuttavia questo può mettere in difficoltà l'insegnante nel tentativo di trasformare tutte queste evidenze scientifiche in azioni didattiche.

È ormai noto che in ambito scolastico è possibile promuovere il processo educativo e la prevenzione di patologie non trasmissibili, purché le azioni didattiche prevedano interventi educativi multicomponenti ed inter-istituzionali, ben sostenuti metodologicamente.

Gli interventi multicomponenti come "le scuole che promuovono salute", che prevedono più opportunità per l'attività fisica a scuola sia quantitative che qualitative, si sono dimostrati più promettenti nell'aumentare i livelli di attività fisica degli studenti e si sono rivelati più sostenibili nel lungo periodo.

Tra questi programmi, uno dei più conosciuti e riusciti, è quello finlandese "School on the Move" (Blom et al., 2018), che ha evidenziato un aumento dell'attività fisica durante le ricreazioni e durante tutta la giornata scolastica, un aumento del tempo trascorso all'aperto durante le pause, un tragitto casa-scuola in inverno più 'attivo' e una maggior partecipazione degli studenti alla programmazione delle attività scolastiche.

Promuovere l'attività fisica a scuola, in modo globale e sistemico "Whole School Approach" (Anderson et al., 2016), comporta: attribuire priorità a lezioni di educazione fisica curricolare di qualità; fornire spazi e risorse adeguati per favorire l'attività fisica, sia strutturata che non strutturata, per tutta la giornata (ad esempio giochi e attività ricreative prima, durante e dopo la scuola); promuovere programmi di mobilità attiva per gli spostamenti casa-scuola; adottare politiche scolastiche che supportino queste iniziative coinvolgendo il personale, gli studenti, i genitori e l'intera comunità.

Questi principi sono in linea anche con diversi punti del manifesto delle Avanguardie Educative (Indire - Avanguardie Educative, s.d.), come il punto 2 (sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare), il punto 3 (creare nuovi spazi per l'apprendimento), il punto 4 (riorganizzare il tempo di fare scuola); alcuni programmi hanno sperimentato le lezioni attive in classe, evidenziando un aumento dell'efficienza fisica dei bambini e che il tempo di impegno motorio nelle lezioni attive in classe era alto tanto quanto le lezioni di Educazione Fisica in palestra (Seljebotn et al., 2019).

L'insegnamento delle competenze motorie richiede l'analisi del compito motorio e l'interazione e la variazione degli stili d'insegnamento, al fine di promuovere la personalizzazione del processo didattico (Colella, 2019) secondo un approccio non-lineare, ri-orientando la didattica curriculare tradizionale verso l'aumento, non solo quantitativo ma anche qualitativo, del tempo di impegno motorio.

Inoltre, bisogna modulare intenzionalmente il contenuto, la qualità e la durata delle attività (Deforche, 2003; Yuksel, 2020) adattandoli alle capacità degli studenti. Per far questo è necessario che l'insegnante sia consapevole dei processi che ogni compito motorio mette in atto e delle metodologie più adeguate in relazione alla variabilità della pratica, ovvero il legame costante tra individuo-ambiente-compito-insegnante, consentendo a ciascuno di esprimere esperienze corporeo-motorie aperte e non-lineari (cioè non predefinite) che siano adattabili alla variabilità presente nei diversi contesti.

Dunque l'analisi del compito motorio diviene una priorità metodologica ed un passaggio chiave, per scegliere ed analizzare le componenti del compito motorio (correre, lanciare, afferrare, ecc), attraverso la giusta combinazione di varianti esecutive.

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

Gli interrogativi del progetto di ricerca sono i seguenti:

1. Come contrastare le abitudini sedentarie degli allievi frequentanti la scuola Primaria e Secondaria di Primo grado?
2. Come favorire lo sviluppo di competenze motorie?
3. Come favorire l'inclusione?

Di conseguenza gli obiettivi riguardano:

a. Valutare e confrontare i livelli di Attività Fisica e di sviluppo motorio attraverso diversi protocolli in relazione alle differenze di genere e di gruppo (Nw vs Ow-Ob) nei bambini e negli adolescenti di età compresa tra 8 e 14 anni;
b. Valutare e confrontare i fattori psicologici correlati (divertimento, autoefficacia fisica);
c. Progettare e condurre interventi di attività motorie personalizzate e adattate, attraverso l'interazione di stili di insegnamento, aumentare le opportunità sia quantitative che qualitative legate alla pratica delle attività motorie in ambito scolastico;
d. Promuovere interventi per coinvolgere le popolazioni speciali e migliorare il carattere inclusivo dell'istituzione scolastica;
e. Valutare l'efficacia degli interventi volti a promuovere l'attività fisica sulla base della variabilità e complementarietà delle proposte sulle seguenti variabili: efficienza fisica, fattori legati alla pratica dell'attività fisica, fattori cognitivi, stili di vita e caratteristiche antropometriche.

Saranno progettati, attuati e valutati interventi didattici nella scuola primaria e secondaria di primo grado, per promuovere un aumento dei livelli di attività fisica, l'apprendimento di competenze motorie e dei fattori correlati attraverso la variazione e l'interazione degli stili di insegnamento.

L'uso delle tecnologie dovrebbe contribuire ad arricchire e diversificare le proposte didattiche; fornire evidenze utili per lo sviluppo di strategie didattiche-educative innovative volte ad aumentare i livelli di attività fisica, favorire l'inclusione e lo sviluppo motorio *health oriented in school.*

3. Scelte metodologiche e procedurali

Gli interventi sperimentali seguiranno il seguente iter didattico:

– **didattica tradizionale:** l'insegnante propone compiti motori finalizzati allo sviluppo delle competenze motorie, all'apprendimento delle abilità e all'aumento dei livelli di attività fisica quotidiana, variando gli stili di insegnamento e le modalità di comunicazione docente-studente e studente-studente, in modo da rendere le attività inclusive e adattate alle differenti potenzialità individuali;
– **didattica arricchita dall'uso delle tecnologie:** il docente propone compiti motori utilizzando strumenti tecnologici (come lavagna interattiva multimediale, sensori LED, proiettori, tablet, ecc.) integrando contenuti, prevalentemente "motori", con elementi relativi ad altre discipline.

Durante il primo anno è stata eseguita una rassegna della letteratura e sono stati presi contatti con le scuole della provincia di Lecce e Brindisi. All'inizio del secondo anno è stata eseguita una valutazione trasversale, nelle classi delle scuole che hanno aderito al progetto, per avere una prima analisi dei livelli di sviluppo motorio degli alunni. Tra la fine del secondo anno e la metà del terzo anno si procederà alla valutazione iniziale (T0) tramite test motori e questionari, divisione del campione in gruppo di controllo

(GC) e gruppo sperimentale (GS) con lo svolgimento di interventi didattici programmati, con l'utilizzo delle metodologie descritte all'inizio di questo paragrafo. Seguirà, al termine degli interventi sperimentali, una seconda valutazione (T1) per la verifica dei risultati dati dagli interventi svolti (Figura 1).

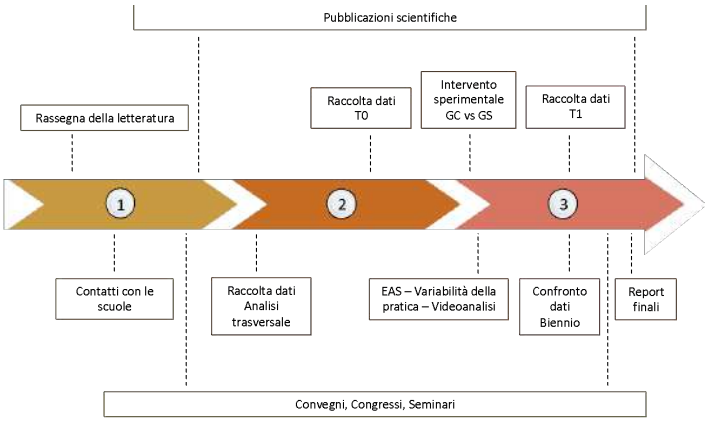


Figura 1: Timeline del progetto

Saranno utilizzati i seguenti strumenti di valutazione:

1. **Normativi (quantitativi):**
   - Protocollo EUROFIT per la valutazione dei livelli di efficienza fisica (Council of Europe-Committee for the development of sport, 1988, trad. It., 1993);
   - Protocollo FITNESSGRAM per la valutazione dei livelli di efficienza fisica (Cooper Institute, 2004)
   - Ulteriori test motori (Kirby, 1991; Falk et al., 2001; Ruiz et al., 2011)
   - Questionario PAQ-C per valutare quanto si muovono i bambini (Crocker et al., 1997; Kowalski et al., 1997);
2. **Quali-Quantitativo:**
   - Protocollo KTK (Kiphard & Schilling, 2007);
   - Protocollo TGMD-2 (Ulrich, 2000).
3. **Criteriale (Qualitativo):**
   - Liste di descrittori dell'apprendimento motorio e dei comportamenti socioaffettivi attraverso l'osservazione sistematica dell'insegnante (Rink, 2010).
   - Questionario PACES per valutare il divertimento e il piacere durante l'attività (Carraro et al., 2008);
   - Questionario PSP_C per valutare l'auto-percezione di forza, velocità e coordinazione (Colella et al., 2008);
   - Questionario SEQ-C per valutare l'autoefficacia percepita ed il rendimento scolastico (Muris, 2001);
   - Questionario PPAS per valutare l'autoefficacia percepita (Italian version of the Perceived Physical Ability Scale, Bortoli & Robazza, 1997).

La raccolta dati per la valutazione trasversale è stata condotta nel periodo tra febbraio e aprile 2024, in 11 classi della scuola secondaria di primo grado e 4 classi della scuola primaria della provincia di Lecce e Brindisi.

Sono stati rilevati i dati antropometrici (età, sesso, peso, altezza, BMI) e gli studenti sono stati suddivisi secondo le differenze di genere ed in due gruppi (Normopeso – Nw; Sovrappeso e Obesi – Ow-Ob), secondo i cutt off di Cole (2000).

Per i gruppi-classe della scuola secondaria di primo grado sono stati utilizzati i seguenti strumenti per valutare i fattori correlati allo sviluppo motorio: il questionario PAQ-C (Crocker et al., 1997) per valutare i livelli di attività fisica; il questionario PACES (Carraro et al., 2008) per valutare l'enjoyment; il questionario PPAS (Bortoli & Robazza, 1997) per valutare l'autoefficacia percepita.

Per la valutazione dello sviluppo motorio, sono utilizzati i seguenti test motori: Salto in lungo da fermo, 10x5 metri shuttle run (Council of Europe, 1988, 1993), lancio della palla da 2kg (Kirby, 1991), test del miglio (Cooper Institute, 2004).

Per la classi della scuola primaria sono stati utilizzati i questionari: PAQ-C (Crocker et al., 1997) per valutare i livelli di attività fisica; PACES (Carraro et al., 2008) per valutare l'enjoyment; PSP-C (Colella et al., 2008) per valutare l'autoefficacia percepita.

I seguenti test motori: Salto in lungo da fermo (Council of Europe, 1988, 1993), Lancio frontale della palla da 1kg, test 20 metri sprint (Falk et al., 2001), 4x10 metri shuttle run (Ruiz et al., 2011).

Oltre alle statistiche descrittive (M±Ds), è stata effettuata l'analisi della varianza ANOVA 2 (gruppo Nw vs Ow-Ob), per evidenziare differenze significative in relazione alle variabili dipendenti considerate. L'indice di significatività è stato fissato a $p < 0,05$.

4. Discussione dei dati raccolti

Dall'analisi dei dati è emerso che, nella scuola secondaria di secondo grado, gli allievi in condizioni Nw hanno ottenuto punteggi superiori in confronto agli allievi in condizioni Ow-Ob, nei livelli di attività fisica, nei livelli di autoefficacia percepita – scala positiva; nei livelli di enjoyment – scala positiva (Figura 2).

Anche prestazioni motorie superiori in confronto agli allievi in condizioni Ow-Ob, nei tre test motori (salto in lungo da fermo, 10x5m shuttle run e test del miglio), ma punteggi più bassi nel test del lancio della palla da 2kg (Figura 3).

Questo in letteratura è stato associato ad un problema principalmente biomeccanico, che le eccessive dimensioni dei segmenti corporei creano durante un compito motorio in cui viene richiesto uno spostamento del corpo nello spazio (Ruzbarska, 2020).

Analizzando i dati relativi alle classi della scuola primaria invece, il gruppo di bambini Nw ha evidenziato punteggi più alti in tutti i test motori (Figura 4) e in tutti i punteggi relativi ai questionari (Figura 5) per valutare i fattori correlati allo sviluppo motorio.

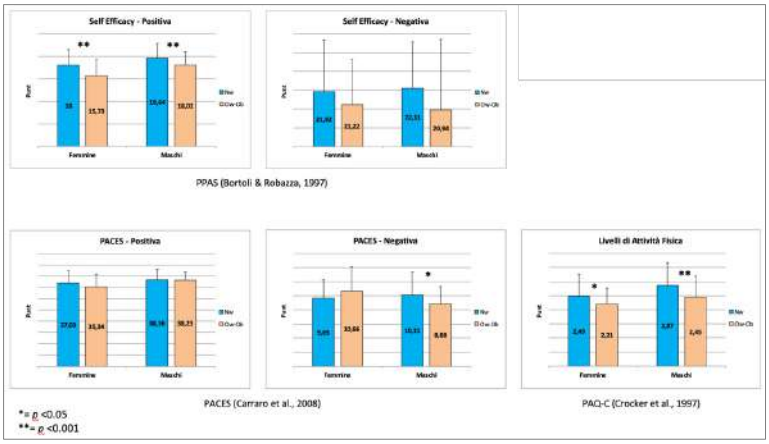


Figura 2: grafici dei punteggi dei questionari della scuola secondaria di primo grado.

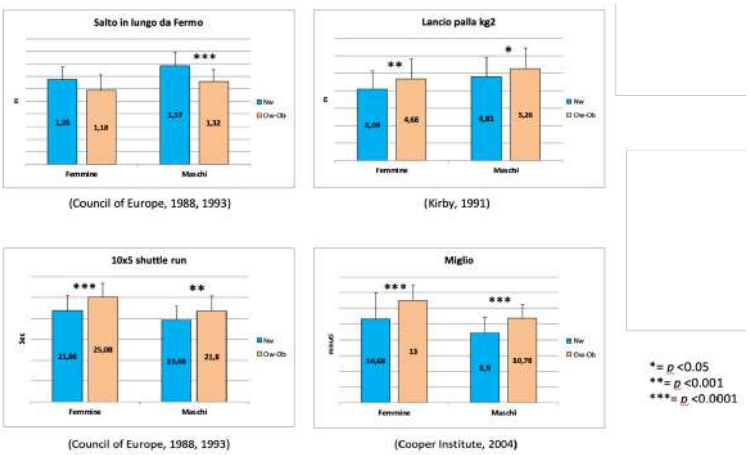


Figura 3: grafici dei punteggi dei test motori della scuola secondaria di primo grado.

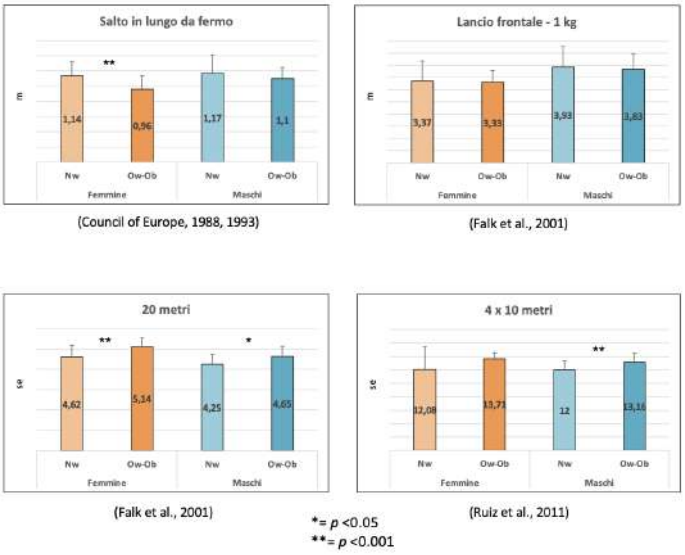


Figura 4: grafici dei punteggi dei test motori della scuola primaria.

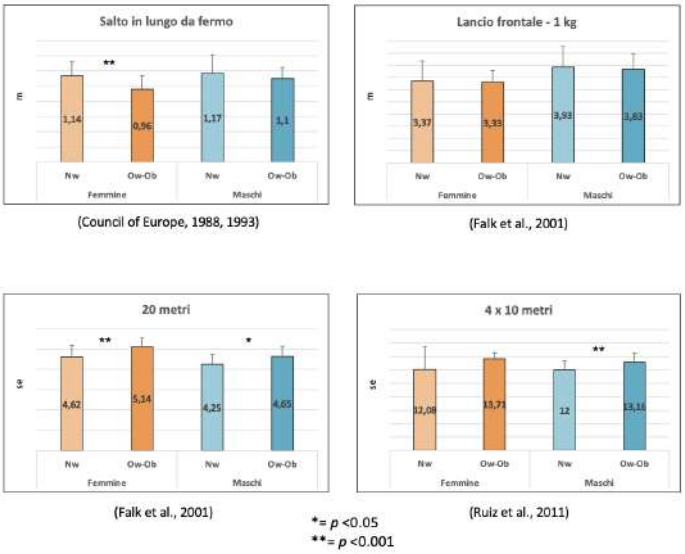


Figura 5: grafici dei punteggi dei questionari della scuola primaria.

5. Punti di forza e di criticita del progetto di ricerca

I risultati di questa prima analisi trasversale conferma quanto già presente in letteratura, dove i bambini con una percentuale più elevata di grasso corporeo tendono a svolgere meno attività fisica di intensità moderata o vigorosa e mostrano livelli inferiori di abilità motorie e coordinazione (Figura 3; Figura 4). Questi risultati, come descritto nel paragrafo precedente, supportano l'ipotesi che sovrappeso e obesità nei bambini e negli adolescenti siano associati non solo a bassi livelli di prestazioni motorie, ma anche a un maggiore rischio per la salute fisica (Morano et al., 2011; Barros et al., 2022).

Successivamente saranno progettati e condotti interventi strutturati di attività fisica nel setting scolastico, sulla variabilità della pratica con la modulazione degli stili di insegnamento dello spettro di Mosston & Ashworth, (2008), e verificare gli effetti sullo sviluppo motorio e dei fattori correlati.

Il campione poco numeroso potrebbe presentare un limite sugli effetti degli interventi da realizzare, purtroppo per problematiche organizzative con le strutture ospitanti, il numero di classi partecipanti è stato ridotto. Quindi in futuro si punterà ad aumentare la rete di scuole partecipanti.

Gli interventi scolastici possono svolgere un ruolo cruciale nella prevenzione dell'obesità e nella promozione dell'attività fisica e del benessere, purchè si attribuisca maggiore attenzione al contenuto, alla qualità, alla durata e alla priorità delle attività fisiche proposte (Yuksel et al., 2020; Song et al., 2021).

L'insegnante di educazione fisica ha la capacità di assicurare agli studenti partecipazione e pari opportunità, utilizzando l'analisi del compito motorio (task analysis) per scomporre compiti complessi in attività più semplici. Per raggiungere questo obiettivo però, insegnanti ed educatori devono essere dotati delle competenze necessarie a progettare interventi adeguati alle diverse situazioni comportamentali che si presentano di volta in volta.

Riferimenti bibliografici

Anderson, E. L., Howe, L. D., Kipping, R. R., Campbell, R., Jago, R., Noble, S. M., et al. (2016). Long-term effects of the Active for Life Year 5 (AFLY5) school-based cluster-randomised controlled trial. *BMJ Open, 6*(11), e010957. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-010957

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education, 24*(1), 1-27. https://doi.org/10.1080/02671520701809817

Barros, W. M. A., da Silva, K. G., Silva, R. K. P., Souza, A. P. D. S., da Silva, A. B. J., Silva, M. R. M., Fernandes, M. S. S., de Souza, S. L., & Souza, V. O. N. (2022). Effects of Overweight/Obesity on Motor Performance in Children: A Systematic Review. *Frontiers in endocrinology, 12*, 759165. https://doi.org/10.3389/-fendo.2021.759165

Blom, A., Tammelin, T., Laine, K., & Tolonen, H. (2018). Bright spots, physical activity investments that work: The Finnish Schools on the Move programme. *British Journal of Sports Medicine, 52*(13), 820-822. https://doi.org/10.1136/bjsports-2017-098256

Bortoli, L., & Robazza, C., (1997), *Italian version of the Perceived Physical Ability Scale*. Perceptual and motor skills, 85, 187-192, ISSN: 0031-5125;

Carraro Attilio, Young Maria Christina, Robazza Claudio, (2008), A contribution to the validation of the physical activity enjoyment scale in an Italian sample, *Social Behavior and personality, 36*(7), 911-918. http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2008.36.7.911

Colella, D. (2019). Teaching and learning of motor competencies. Processes and Relations. *Formazione & Insegnamento, 17*(3 Suppl.), 73–88. https://doi.org/10.7346/-feis-XVII-03-19_07

Cooper Institute (Meredith, M. D., & Welk, G. J. eds.) (2004). *Fitnessgram/Activitygram: Test Administration Manual* (3rd. ed). Champaign, IL: Human Kinetics.

Council of Europe, Committee for the Development of Sport. (1988). *Handbook for the EUROFIT tests of physical fitness*. Rome (1993): Edigraf editoriale grafica.

Crocker, P. R. E., Bailey, D. A., Faulkner, R. A., Kowalski, K. C., & Mcgrath, R. (1997). Measuring General Levels Of Physical Activity: Preliminary Evidence For The Physical Activity Questionnaire For Older Children. *Medicine And Science In Sports And Exercise, 29*, 1344–1349. https://doi.org/10.1097/00005768-199710000-00011

Deforche, B., Lefevre, J., De Bourdeaudhuij, I., Hills, A. P., Duquet, W., & Bouckaert, J. (2003). Physical fitness and physical activity in obese and nonobese Flemish youth. *Obesity research, 11*(3), 434–441. https://doi.org/10.1038/oby.2003.59

Ekelund, U., Besson, H., Luan, J., May, A. M., Sharp, S. J., Brage, S., Travier, N., Agudo, A., Slimani, N., Rinaldi, S., Jenab, M., Norat, T., Mouw, T., Rohrmann, S., Kaaks, R., Bergmann, M. M., Boeing, H., Clavel-Chapelon, F., Boutron-Ruault, M. C., Overvad, K., … Peeters, P. H. (2011). Physical activity and gain in abdominal adiposity and body weight: prospective cohort study in 288,498 men and women. *The American journal of clinical nutrition, 93*(4), 826–835. https://doi.org/10.3945/ajcn.110.006593

Indire - Avanguardie Educative. (s.d.). Innovazione. https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto

Kiphard, E. J., & Schilling, F. (2007). *Korperkoordinationstest fur Kinder.* Second Edition. Weinheim: Beltz Test GmbH; 2007.

Kirby, R. F. (Ed.). (1991). *Kirby's guide to fitness and motor performance tests*. Cape Girardeau, MI: BenOak Publishing Company.

Kowalski, K. C., Crocker, P. R. E., & Faulkner, R. A. (1997). Validation of the Physical Activity Questionnaire for Older Children. *Pediatric Exercise Science, 9*, 174-186. https://doi.org/10.1123/pes.9.2.174

Morano, M., Colella, D., Robazza, C., Bortoli, L., & Capranica, L. (2011). Physical self-perception and motor performance in normal-weight, overweight, and obese children. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 21*(4), 465–473. https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2009.01068.x

Mosston, M., Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (5th ed.). CA: Benjamin Cummings, San Francisco.

Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 23*(3), 145–149. https://doi.org/10.1023/A:1010961119608

Ramires, V., Santos, P., Barbosa Filho, V., Bandeira, A., Tenório, M., Camargo, E., Ravagnani, F., Sandreschi, P., Oliveira, V., Hallal, P., & Silva, K. (2023). Physical education for health among school-aged children and adolescents: A scoping review of reviews. *Journal of Physical Activity and Health, 20*(1), 1-14. https://doi.org/10.1123/jpah.2022-0395

Ruiz, J. R., Castro-Piñero, J., España-Romero, V., Artero, E. G., Ortega, F. B., Cuenca, M. M., Jimenez-Pavón, D., Chillón, P., Girela-Rejón, M. J., Mora, J., Gutiérrez, A., Suni, J., Sjöström, M., & Castillo, M. J. (2011). Field-based fitness assessment in young people: the ALPHA health-related fitness test battery for children and adolescents. *British journal of sports medicine, 45*(6), 518–524. https://doi.org/10.1136/bjsm.2010.075341

Ružbarská, I. (2020). Gross motor coordination in relation to weight status in 7- to 9-year-old children. *Acta Gymnica, 50*(3), 105-112. http://dx.doi.org/10.5507/ag.2020.016

Seljebotn, P. H., Skage, I., Riskedal, A., Olsen, M., Kvalø, S. E., & Dyrstad, S. M. (2019). Physically active academic lessons and effect on physical activity and aerobic fitness. The Active School study: A cluster randomized controlled trial. *Preventive Medicine Reports, 13*, 183–188. https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.12.009

Song, J. H., Song, H. H., & Kim, S. (2021). Effects of School-Based Exercise Program on Obesity and Physical Fitness of Urban Youth: A Quasi-Experiment. *Healthcare, 9*(3), 358. https://doi.org/10.3390/healthcare9030358

Tomkinson, G. R., & Olds, T. S. (2007). Secular changes in pediatric aerobic fitness test performance: the global picture. *Medicine and sport science, 50*, 46–66. https://doi.org/10.1159/000101075

Ulrich, D. A. (2000). *Test of gross motor development 2: Examiner's manual* (2nd ed.). Austin, TX: PRO-ED.

Yuksel, H. S., ahin, F. N., Maksimovic, N., Drid, P., & Bianco, A. (2020). School-based intervention programs for preventing obesity and promoting physical activity and fitness: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*, 347. https://doi.org/10.3390/ijerph17010347

I.10
Innovazione didattica e Faculty Development nelle Business School: un'indagine internazionale sull'apprendimento e l'employability degli studenti MBA

Teaching Innovation and Faculty Development in Business Schools: An International Study on MBA Students' Learning and Employability

Maria Clara Dicataldo
Università di Foggia, Dipartimento di Studi Umanistici
mariaclara.dicataldo@unifg.it

Il presente progetto di ricerca nasce nell'ambito della Business Education (BE) con l'obiettivo di individuare i principali approcci di insegnamento e apprendimento, le tecnologie educative e le iniziative di Faculty Development (FD) adottate dalle prime 100 Business School (BS) al mondo e misurare il loro impatto sull'apprendimento e l'employability dello studente MBA.
Mediante la conduzione di una scoping review è stato possibile definire quali fossero i principali approcci didattici e le attività di FD esistenti in letteratura. In seguito, è stata realizzata un'analisi concettuale del contenuto per esistenza sui siti web delle prime 100 BS al mondo per osservare le migliori e più comuni pratiche didattiche. I risultati identificano l'Experiential Learning come l'approccio didattico più utilizzato in assoluto; le tecnologie educative presentano molte meno menzioni rispetto agli approcci didattici, principalmente riferite agli strumenti e ambienti di apprendimento; le iniziative di FD, infine, risultano abbastanza ricorrenti ma non sistematicamente integrate. La ricerca sta attualmente conducendo un sondaggio online rivolto ai docenti, direttori e/o presidi delle prime 100 BS al fine di raccogliere i loro pareri e impressioni circa le variabili oggetto di studio. Successivamente si procederà con la triangolazione dei dati presenti nei report statistici delle BS, nelle diverse classifiche delle BS e nei report di valutazioni delle agenzie di accreditamento per valutare, sulla base di indicatori comparabili, i livelli di apprendimento e di employability degli studenti. Infine, mediante la triangolazione dei dati ottenuti e la triangolazione dei metodi adoperati, sarà possibile misurare la relazione esistente tra le variabili e verificare o falsificare l'ipotesi di ricerca.

Parole chiave: Business Education; Business School; employability; Faculty Development.

This research project has been carried out in the field of Business Education (BE) with the aim of identifying the main teaching and learning approaches, educational technologies and Faculty Development (FD) initiatives adopted by the top 100 Business Schools (BS) in the world and measuring their impact on MBA student learning and employability.
By conducting a scoping review, it has been possible to define the main educational approaches and FD activities existing in the literature. Subsequently, a conceptual content analysis for existence has been carried out on the websites of the top 100 BSs in the world to observe the best and most common teaching practices. The results identify Experiential Learning as the most widely used didactic approach; educational technologies have far fewer mentions than didactic approaches, mainly referring to learning tools and environments; finally, FD initiatives are fairly recurrent but not ubiquitous. The research is currently accomplishing an online survey addressed to the instructors, directors and/or dean of the first 100 BSs in order to collect their opinions and impressions regarding the variables under study. It will then proceed with the triangulation of data from the statistical reports of the BSs, the various BS rankings and the evaluation reports of the accreditation agencies to measure student learning and employability. Finally, through the triangulation of the data obtained and the triangulation of the methods used, it will be possible to measure the relationship between the variables and verify or falsify the research hypothesis.

Keywords: Business Education; Business School; employability; Faculty Development.

1. Quadro teorico di riferimento

Il XXI secolo ha cambiato in modo significativo il modo di lavorare e l'ambiente di lavoro (Tushar & Sooraksa, 2023). I rapidi progressi tecnologici degli ultimi decenni hanno portato alla quarta rivoluzione industriale, nota come Industria 4.0 (I4.0), caratterizzata da fabbriche intelligenti, intelligenza artificiale, sistemi cyber-fisici e Internet of Things, che ha decentralizzato i processi decisionali e sconvolto i mercati del lavoro in tutto il mondo, sostituendo occupazioni esistenti e creandone di nuove (Saleem et al., 2024). Per far fronte a tali cambiamenti, le aziende necessitano di personale dotato di eccellenti competenze tecniche e professionali in grado di gestire tale dinamicità e tecnologie emergenti (Tushar & Sooraksa, 2023).

La presente ricerca si focalizza sullo studio della formazione aziendale e manageriale, definita in letteratura inglese come Business Education (BE), con particolare riferimento a quella offerta dalle Business School (BS). La BE deve tenere conto di un'economia globale caratterizzata da volatilità, incertezza, complessità e ambiguità. In questo scenario, le Business School e le università in generale, hanno il compito di formare i laureati dotandoli delle competenze necessarie ad affrontare la complessità dell'economia e del mondo odierno, avere successo nelle loro carriere professionali e renderli occupabili (Azevedo et al., 2012; Baldegger et al., 2022; Riashchenko, 2023; Livas & Karali, 2023; Benesova, 2023). Sebbene vi sia consapevolezza del tipo di competenze necessarie a rendere i laureati pronti per il lavoro, non è esattamente chiaro come gli istituti di istruzione superiore forniscano tali competenze, generando così un divario di competenze tra quelle fornite dalle università e quelle richieste dai datori di lavoro (Mantai & Calma, 2022). In primo luogo, le BS per affrontare i cambiamenti, le esigenze, le aspettative e le norme culturali e sociali, dovrebbero sfruttare nuovi strumenti collaborativi e interattivi, approcci e programmi di studio che consentano l'impegno globale, la connessione con l'industria e la trasparenza (Baldegger et al., 2022). In secondo luogo, lo sviluppo professionale dei docenti (Faculty Development - FD) potrebbe svolgere un ruolo cruciale (Askari, 2017). L'efficienza e la responsabilizzazione del corpo docenti, infatti, rappresentano la base per l'efficacia dei risultati educativi e influenzano indirettamente l'apprendimento degli studenti (Ghasemi et al., 2023). Secondo Kowang et al. (2020), la qualità del processo di insegnamento e apprendimento è positivamente correlata al rendimento degli studenti, compresa la loro occupabilità. Inoltre, in questa ottica, anche la tecnologia svolge un ruolo importate in quanto essa "è in grado di rendere più intensi i processi di insegnamento e apprendimento, migliorare l'autoregolazione e l'autoefficacia degli studenti, aumentare la partecipazione e il coinvolgimento e prevedere un maggiore impegno degli studenti" (Bond et al., 2020, p. 2).

1.1 Concetti chiave del quadro teorico di riferimento

Vengono fornite di seguito le definizioni di Business Education, Business School, Faculty Development e Employability che rappresentano gli elementi chiave del quadro teorico di riferimento della presente ricerca.

Business Education (BE)

La Business Education è considerata l'educazione per e sul business. Fornisce conoscenze e comprensione dei sistemi economici, finanziari, di marketing, di contabilità e di gestione e, allo stesso tempo, forma anche competenze trasversali come la leadership, l'imprenditorialità e la comunicazione. La BE prepara gli studenti a una carriera nel mondo degli affari, dotandoli delle competenze necessarie a operare in modo intelligente come consumatori e cittadini in un'economia globale (Ugwuogo, 2013; Olushola et al., 2022; Akpomi et al., 2024).

Business School (BS) & Master's in Business Administration (MBA)

Le Business School sono istituti specializzate nell'offerta di formazione aziendale e manageriale (Kaplan, 2018) e sono definite come "organizzazioni che operano secondo i principi del mercato, la teoria della gestione d'azienda e l'orientamento al profitto" (Randerson, 2023, p. 2). "Lo scopo di una business school è quello di formare manager che pratichino la gestione come professione e di sviluppare nuove conoscenze che possano essere rilevanti per migliorare il funzionamento delle imprese" (Baldegger et al., 2022, p. 5).

L'MBA, invece, è considerato il programma di punta delle Business School di tutto il mondo (Muposhi et al. 2019), in quanto è in grado di fornire competenze professionali ai laureati (Marino et al., 2019).

Faculty Development

Il concetto di Faculty Development comprende diverse denominazioni spesso impiegate in modo intercambiabile, tra cui sviluppo accademico, educativo e del personale (Sorcinelli, M. D., 2020). Le origini del Faculty Development fanno riferimento alle prime attività volte a valorizzare l'efficacia della didattica nell'ambito dell'istruzione e formazione universitaria, con specifica attinenza alla formazione relativa alle professioni sanitarie (Lampugnani, P. A., 2020). Il FD comprende svariate attività volte ad assistere i docenti nei loro molteplici ruoli di inseganti, ricercatori, manager, ecc. (Da Silva et al., 2024). Tra le varie attività contemplate nel FD, la presente ricerca si focalizza sullo studio e sull'analisi delle iniziative volte allo sviluppo delle competenze didattiche del docente per migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento (Steinert & Mann, 2006).

Employability

Il potenziamento e lo sviluppo di una gamma diversificata di competenze per l'occupabilità è considerato uno degli obiettivi e dei risultati più importanti della formazione universitaria in generale (Sarkar et al., 2020; Hains-Wesson & Ji, 2020; Klegeris, 2021; Predovic et al., 2021; Livas & Karali, 2023; Luk & Chan, 2024), ancor di più per la formazione aziendale e manageriale e le Business School in particolare (Jackson et al., 2013; Jackson, 2014; Mantai & Calma, 2022).

Secondo Yorke (2004, p. 410) le competenze per l'occupabilità si riferiscono a "un insieme di risultati, abilità, conoscenze e attributi personali che rendono i laureati più propensi a ottenere un impiego e ad avere successo nelle occupazioni scelte, a beneficio di sé stessi, della forza lavoro, della comunità e dell'economia". Sebbene le competenze richieste possano variare a seconda della disciplina e del contesto culturale, il lavoro di gruppo, la comunicazione, l'autogestione, l'analisi dei dati, il pensiero critico e la capacità di risolvere problemi sono considerate le principali competenze di occupabilità dei laureati in materie economiche (Jackson et al., 2013; Jackson, 2014; Arsenis et al., 2021). Studi precedenti hanno indicato che, nei settori professionali dell'economia e del marketing, le competenze di occupabilità più richieste sono il pensiero critico, il ragionamento analitico, il processo decisionale, le capacità interpersonali e l'analisi quantitativa (Livas & Karali, 2023).

Definito il quadro teorico di riferimento e i relativi concetti chiave, si riporta di seguito il disegno di ricerca mediante il quale sarà possibile osservare e misurare le variabili di ricerca e successivamente testare le ipotesi proposte.

Disegno della ricerca

Alla luce del quadro teorico di riferimento e dei concetti chiave definiti in precedenza, il presente paragrafo descrive il disegno di ricerca adottato. In particolare, vengono presentate le domande di ricerca, le variabili analizzate, le ipotesi formulate e gli obiettivi perseguiti, che guidano l'intero processo di indagine.

2.1 Domande di ricerca

Per guidare la presente indagine, sono state formulate alcune domande di ricerca che delineano il perimetro concettuale dello studio. Le domande di ricerca rappresentano il punto di partenza per esplorare le pratiche educative e le iniziative di Faculty Development adottate dalle Business School, nonché per comprendere il loro impatto sull'apprendimento e sull'employability degli studenti MBA.

- DR1: Quali sono i principali approcci di insegnamento e apprendimento, tecnologie educative e iniziative di FD adottate delle prime 100 BS al mondo?
- DR2: In che misura tali approcci di insegnamento e apprendimento, tecnologie educative e iniziative di FD influenzano positivamente/migliorano l'apprendimento e l'employability degli studenti MBA delle prime 100 BS al mondo?

2.2 Variabili

A partire dalle domande di ricerca, sono state individuate le variabili indipendenti e dipendenti, che costituiscono i pilastri analitici dell'intero disegno di ricerca. La figura 1 sintetizza tali variabili e le loro relazioni.

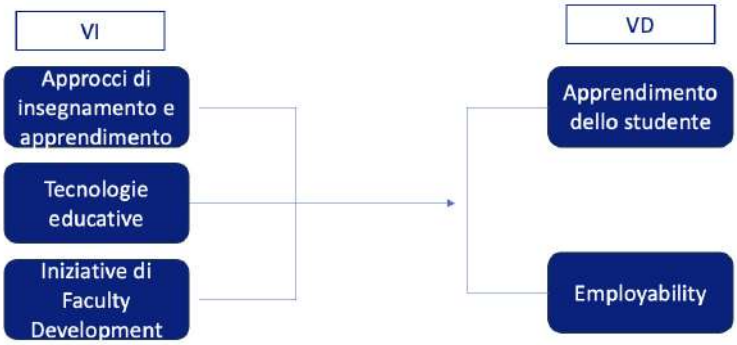


Figura 1: Variabili indipendenti e dipendenti

2.3 Ipotesi

Definite le variabili, si è proceduto con la formulazione delle ipotesi da testare, che esprimono le relazioni attese tra le dimensioni analizzate.

H0: Gli approcci di insegnamento e apprendimento, le tecnologie educative e le iniziative di FD non producono alcun effetto sull'apprendimento e le employability degli studenti MBA delle prime 100 BS al mondo.

H1: Gli approcci di insegnamento e apprendimento, le tecnologie educative e le iniziative di FD influenzano positivamente/migliorano l'apprendimento e l'employability degli studenti MBA delle prime 100 BS al mondo.

Mediante gli approcci e gli strumenti proposti nella Tabella 1 (paragrafo 3), sarà possibile misurare le variabili e testare le ipotesi di ricerca.

2.4 Obiettivi

Gli obiettivi della ricerca sono stati definiti in coerenza con le domande iniziali, le variabili considerate e le ipotesi formulate, con l'intento di indagare e misurare sistematicamente l'impatto dei fenomeni osservati.

La presente ricerca ha l'obiettivo di:

- individuare i principali approcci di insegnamento e apprendimento, le principali tecnologie educative e le pratiche di FD adottate dalle prime 100 BS al mondo;
- valutare, sulla base di indicatori comparabili, l'apprendimento e l'employability degli studenti MBA delle prime 100 BS al mondo;
- triangolare i dati relativi agli approcci di insegnamento e apprendimento, alle tecnologie educative e alle pratiche di FD con i dati dell'apprendimento dell'employability degli studenti MBA delle prime 100 BS;
- correlare e interpretare i dati relativi agli approcci di insegnamento e apprendimento, alle tecnologie educative e alle pratiche di FD con gli indicatori di apprendimento e employability degli studenti MBA delle prime 100 BS.

3. Metodologia

Per offrire una visione d'insieme del percorso metodologico adottato, l'immagine 1 propone una rappresentazione grafica delle principali fasi della ricerca e della loro corrispondenza con le sotto-domande di ricerca. Questo flusso consente di cogliere con immediatezza la logica sequenziale e integrata che ha guidato l'intero processo di indagine. Nel paragrafo 4, vengono illustrate alcune fasi di ricerca già avviate e completate e altre in fase di progettazione.

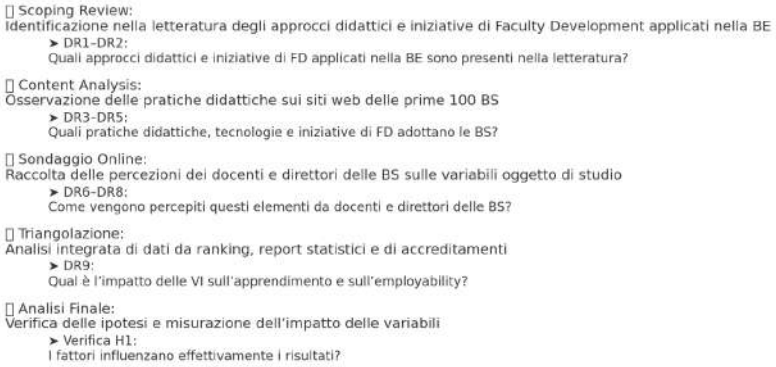


Immagine 1: Flusso metodologico

Lo studio ha adottato una metodologia di tipo misto che per definizione combina approcci quantitativi con approcci qualitativi in relazione a prospettive, raccolta e analisi dei dati.

Al fine di misurare le variabili indipendenti e dipendenti e l'esistenza di un'eventuale relazione tra di esse, si è proceduto come riassunto in Tabella 1:

Variabili Indipendenti	Approcci qualitativi	Strumenti	Approcci quantitativi	Strumenti	Obiettivi della ricerca
Approcci di insegnamento e apprendimento	Content Analysis di tipo concettuale per esistenza	Coding, Codebook, Computer assisted qualitative data analysis (CAQDAS)	Sondaggio online	Questionario strutturato (domande dicotomiche, a risposta multipla, scale di valutazione)	Individuare i principali approcci di insegnamento e apprendimento, adottati dalle prime 100 BS al mondo
Tecnologie educative	Content Analysis di tipo concettuale per esistenza	Coding, Codebook, Computer assisted qualitative data analysis (CAQDAS)	Sondaggio online	Questionario strutturato (domande dicotomiche, a risposta multipla, scale di valutazione)	Individuare le principali tecnologie educative adottate dalle prime 100 BS al mondo
Iniziative di FD	Content Analysis di tipo concettuale per esistenza	Coding, Codebook, Computer assisted qualitative data analysis (CAQDAS)	Sondaggio online	Questionario strutturato (domande dicotomiche, a risposta multipla, scale di valutazione)	Individuare i principali le pratiche di FD adottate dalle prime 100 BS al mondo

Variabili Dipendenti	Approcci qualitativi	Strumenti	Approcci quantitativi	Strumenti	Obiettivi della ricerca
Apprendimento dello studente	Triangolazione dei dati	Report statistici delle BS, Classifiche delle BS, Report agenzie di accreditamento	Statistica descrittiva	Dati mancanti, frequenze, percentuali e incrocio dei dati, misure di tendenza centrale e dispersione, bilancio statistico, correlazioni e misure di associazione, correlazioni parziali, affidabilità	Misurare l'apprendimento degli studenti MBA delle prime 100 BS al mondo
Employability	Triangolazione dei dati	Report statistici delle BS, Classifiche delle BS, Report agenzie di accreditamento	Statistica descrittiva	Dati mancanti, frequenze, percentuali e incrocio dei dati, misure di tendenza centrale e dispersione, bilancio statistico, correlazioni e misure di associazione, correlazioni parziali, affidabilità	Analizzare l'employability degli studenti MBA delle prime 100 BS al mondo

Verifica H1	Approcci qualitativi	Strumenti	Approcci quantitativi	Strumenti	Obiettivi della ricerca
VI à VD	Triangolazione dei dati, triangolazione dei metodi	Categorizzazioni, comparazioni	Statistica inferenziale	Misure di differenza tra gruppi, t-test, l'analisi della varianza, test del chi-quadro, gradi di libertà, test di Mann-Whitney e di Wilcoxon, test di Kruskal-Wallis e di Friedman	Triangolare i dati relativi agli approcci di insegnamento e apprendimento, alle tecnologie educative e alle pratiche di FD con i dati dell'apprendimento dell'employability degli studenti MBA delle prime 100 BS Misurare l'impatto degli approcci di insegnamento e apprendimento, delle tecnologie educative e delle pratiche di FD sull'apprendimento e l'employability degli studenti MBA delle prime 100 BS

Tabella 1: Approcci e strumenti di ricerca

La descrizione delle tecniche statistiche verrà ulteriormente approfondita nelle fasi successive dello studio. Per la costruzione di modelli predittivi e l'identificazione delle variabili maggiormente associate all'apprendimento e all'employability, si prevede l'utilizzo di regressioni lineari e multiple. In caso di dati ordinali o categoriali, saranno utilizzati anche modelli di regressione logistica. L'elaborazione dei dati sarà condotta tramite l'utilizzo dei software SPSS, R e Jamovi per l'analisi quantitativa, e Delve e MAXQDA per il trattamento dei dati qualitativi.

3.1 Campione

Per la ricerca si è optato per un tipo di campionamento non probabilistico di convenienza. Il campione, infatti, è costituito dalle prime 100 Business School al mondo selezionate sulla base della classifica "Global MBA 2024"[1] proposta dal quotidiano economico-finanziario britannico "Financial Times" che le classifica in base ai corsi MBA di ognuna di esse.

4. Stato dell'arte del progetto

4.1 Scoping review

Come primo step di ricerca è stata effettuata una revisione della letteratura mediante la conduzione di una scoping review. Tale scoping review è stata realizzata con l'obiettivo di individuare le competenze didattiche e gli approcci didattici dei docenti di Business Education e le iniziative di FD realizzate negli istituti di istruzione superiore, considerando sia università che Business School.

La revisione si è posta l'obiettivo di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

– DR1: Quali sono le competenze didattiche e gli approcci didattici adottati dai docenti di Business Education negli istituti di istruzione superiore (IIS)?
– DR2: Quali iniziative di FD sono state attuate per promuovere le competenze didattiche dei docenti di Business Education negli istituti di istruzione superiore (IIS)?

Identification – Strategia di ricerca

La "Prisma Extension for Scoping Reviews Checklist" è stata utilizzata nel processo di ricerca e selezione degli articoli (Tricco et al., 2018) (Figura 2). La ricerca è stata effettuata sulle banche dati ERIC, JSTOR e Scopus, utilizzando la seguente stringa di ricerca: 1) teaching skill*" OR "teaching competence*" OR "teaching development*" OR "teaching skill* development"; 2) AND "business education". Inoltre, è stata condotta una ricerca manuale sulle riviste scientifiche *International Journal for Academic Development, International Journal of Management Education, The Journal of Business Education* e sul motore di ricerca *Google Scholar*. Sono stati inclusi nel processo di selezione tutti gli articoli di riviste scientifiche in inglese, che trattavano di iniziative, strategie o approcci di insegnamento e apprendimento volti a migliorare le capacità di insegnamento dei docenti di Business Education nell'istruzione terziaria. La ricerca ha prodotto un totale di 297 risultati che, a seguito della rimozione dei duplicati hanno portato a 295 articoli.

1 https://rankings.ft.com/rankings/2951/mba-2024

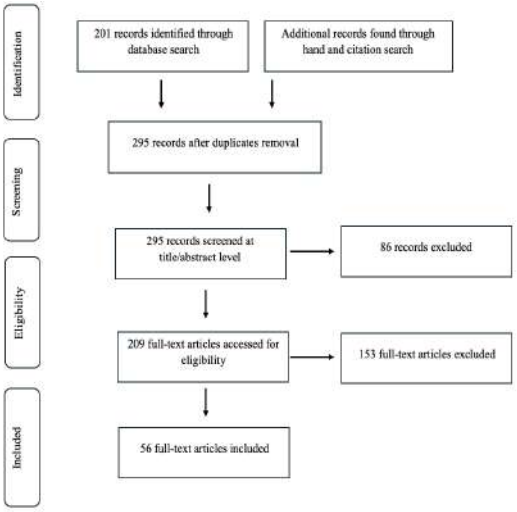


Figura 2: PRISMA flow chart

Screening - Abstract e titoli

In questa fase, i criteri di inclusione ed esclusione sono stati applicati agli abstract e ai titoli degli articoli (Tabella 2).

Caratteristiche principali	Criteri di inclusione	Esempi di esclusione
Gruppo target	Corsi di Business Education e istituti che offrono corsi di Business Education (università, BS, IIS)	Lo studio ha coinvolto corsi diversi da quelli legati alla Business Education, come turismo, informatica, ingegneria, ecc.
Dominio di interesse	Competenze didattiche dei docenti; Approcci didattici; Iniziative di Faculty Development (sviluppo delle competenze didattiche)	Lo studio si occupava dell'occupabilità dei laureati in economia.
Raccolta dati	Studi qualitativi Studi quantitativi	/
Tipo di pubblicazioni	Articoli di riviste scientifiche	Sono stati esclusi i libri, i capitoli di libri, le tesi, gli atti di conferenze e altri documenti simili.

Tabella 2: Criteri di inclusione ed esclusione

Seguendo la suddetta strategia di ricerca, è stata eseguita una valutazione di ammissibilità indipendente, convenzionale e non cieca standardizzata su un totale di 295 documenti ottenuti. Ogni articolo è stato esaminato da due revisori per deciderne l'ammissibilità sulla base del titolo e dell'abstract di ogni studio, utilizzando i criteri di inclusione ed esclusione come punti di riferimento (Tabella 2). Quando un articolo è stato rifiutato da un revisore e accettato dall'altro, è stato conservato ai fini dell'ammissibilità.

Eligibility - Screening dei testi integrali

Durante il controllo di ammissibilità, sono stati esclusi 86 articoli, lasciando 209 articoli da valutare integralmente per l'ammissibilità. In totale, 153 articoli valutati integralmente sono stati esclusi dallo studio, per un totale di 56 articoli inclusi nella revisione. A causa dell'elevato numero di articoli esclusi, la Tabella 2 fornisce alcuni esempi di esclusione.

Inclusion - Obiettivi dell'analisi e risultati

Gli studi inclusi sono stati analizzati in base al gruppo target coinvolto, al dominio di interesse, al metodo di raccolta dei dati e al tipo di pubblicazione (Tabella 2). L'Appendice 1 fornisce una panoramica dei 56 articoli esaminati.

Risultati

Gli studi inclusi nella revisione e integralmente analizzati possono essere raggruppati in due categorie principali:

1. quelli relativi agli approcci didattici;
2. quelli relativi al Faculty Development.

La prima categoria comprende 48 articoli dei 56 studi totali analizzati. Gli articoli di questa categoria riguardano principalmente: lo sviluppo delle competenze degli studenti attraverso l'uso di specifici approcci didattici o strumenti educativi, lo sviluppo delle conoscenze degli studenti attraverso l'uso di specifici approcci didattici o strumenti educativi, l'aumento dell'occupabilità degli studenti attraverso l'uso di specifici approcci didattici; l'effetto degli strumenti educativi o degli approcci didattici sull'apprendimento degli studenti; gli approcci didattici e le competenze che influenzano la soddisfazione degli studenti, la percezione degli studenti dell'uso di specifici approcci didattici, gli approcci per valutare alcune competenze specifiche degli studenti.

La Tabella 3 elenca le competenze, gli approcci didattici e gli strumenti educativi riscontrati negli studi esaminati.

Competenze	Approcci didattici	Strumenti educativi
Managerial skills	Action learning	ePortfolio
Professional skills	Flipped classroom	Game
Leadership skills	BOPPPS (bridge-in, objective, preassessment, participatory learning, post-assessment, and summary)	Simulation
Communication skills (written and oral)	Service learning	Looking Glass (behavioral simulation)
Soft skills	Teamwork learning	
Critical thinking skills	Collaborative learning	
Behavioral skills	Experiential learning	
Employability skills	Problem based learning	
Negotiation skills	Action Inquiry	
ICT literacy skills	Behavioral approach	
ERP skills	Connectivism theory approach	
Entrepreneurship skills		
Interpersonal skills		
Personal skills		
Competitive intelligence skills		

Tabella 3: Competenze, approcci didattici e strumenti educativi applicati

I restanti 8 articoli appartenenti alla categoria "Faculty Development" discutono: il supporto e le ricompense fornite ai docenti per lo sviluppo delle loro abilità e pratiche di insegnamento, le prospettive e le pratiche di FD riguardo all'insegnamento di abilità specifiche e le dimensioni dell'innovazione, dell'impegno e dell'impatto del corpo docente.

4.2 Content Analysis (CA)

In secondo luogo, lo studio ha effettuato un'analisi del contenuto di tipo concettuale realizzata sui siti web delle prime 100 Business School al mondo, seguendo la classifica del Financial Times 2024 che le elencate in base ai corsi MBA, con l'obiettivo di individuare i principali approcci di insegnamento e apprendimento, le tecnologie educative e le iniziative di FD adottate da queste scuole di eccellenza. La codifica del contenuto è stata effettuata utilizzando un coding strutturale (per i primi cicli di codifica) e un coding di analisi del contenuto (per gli ulteriori cicli di codifica). La codifica dei dati ha adottato un approccio di tipo deduttivo prima e induttivo durante tutta l'analisi, utilizzando i temi come unità di analisi degli estratti.

L'analisi ha cercato di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

– Quali sono i principali approcci di insegnamento e apprendimento utilizzati nei corsi MBA delle prime 100 BS al mondo?
– Quali sono le principali tecnologie educative utilizzate nei corsi MBA delle prime 100 BS al mondo?
– Quali sono le iniziative di Faculty Development implementate nelle prime 100 BS al mondo?

Partendo dalle domande di ricerca, i codici deduttivi con le rispettive definizioni, esempi e temi sono stati sviluppati sulla base della letteratura esistente e raccolti nel codebook (Appendice 2). L'analisi del contenuto è un metodo di analisi dei dati caratterizzato da cicli iterativi; infatti, le sezioni e gli estratti dei siti web sono stati rivisti e sottoposti a più cicli di codifica. Mentre si procedeva con l'analisi dei siti web e si passava attraverso il primo, il secondo e gli ulteriori cicli di codifica dei dati, il codebook si è evoluto ed è stato aggiornato di conseguenza, aggiustando progressivamente i codici, le definizioni e i temi, fino a raggiungere la sua versione definitiva (Appendice 2), adottando così nel mentre anche un approccio di tipo induttivo. Il codebook, i codici e le regole di codifica hanno guidato l'intera analisi, costituendo gli elementi decisivi per le decisioni di codifica. Tutti i siti web delle 100 BS sono stati sfogliati manualmente e per i primi cicli di codifica, adottando la codifica di tipo strutturale, sono state analizzate e codificate solo le sezioni dei siti web ritenute rilevanti per le domande di ricerca. Poiché i temi sono stati utilizzati come unità di analisi per il processo di codifica, ai fini dello studio sono stati codificati solo gli estratti contenenti i temi e i codici stabiliti nel codebook. Le sezioni dei siti web che sono state sfogliate, analizzate e poi codificate in caso dell'esistenza dei temi prescelti, sono state quelle strettamente correlate alle domande di ricerca e generalmente denominate come segue: MBA Program à Esperienza di apprendimento; Facoltà e ricerca; Iniziative e centri di ricerca; Approccio/metodologia di apprendimento. Dopo aver sfogliato e analizzato manualmente tutte le sezioni di interesse, è stata eseguita una ricerca automatica generale su ogni sito web per aumentare la sistematicità e la coerenza dei risultati trovati, soprattutto nei casi in cui la ricerca manuale nelle sezioni non aveva prodotto nessuno dei risultati attesi. In particolare, la ricerca automatica sui siti web è stata effettuata applicando le seguenti parole chiave "Teaching" OR "Learning" AND "Faculty" AND "Technolog*" poiché queste rappresentano i concetti centrali delle domande di ricerca. Per aumentare il più possibile l'affidabilità e la validità della metodologia e dei risultati, l'analisi è stata realizzata con il supporto di un codificatore esterno, in qualità di ricercatore indipendente, imparziale e qualificato con il quale è stato condotto un peer debriefing ogni volta si concludeva l'analisi di 10 siti web.

Risultati

Dall'analisi è emerso che tutte e 100 le BS dichiarano di utilizzare un approccio di tipo esperienziale (EL) (Grafico 1), il quale a sua volta racchiude per definizione altri tipi di approcci come: Active learning; Action learning; Learner-centered learning; Problem-based learning; Reflective learning; Collaborative learning; Service learning; Creative learning; Project-based learning; Real-world learning; Place-based learning. Secondo l'Experiential Learning, infatti, nel processo di apprendimento gli studenti acquisiscono conoscenze e competenze da esperienze dirette e dall'apprendimento pratico, riflettendo, pensando criticamente e collaborando per risolvere un problema che appartiene a uno scenario del mondo reale. Nell'EL il ciclo di apprendimento comprende quattro modalità: sperimentare, riflettere, pensare e agire, il che corrisponde a un ciclo dinamico che traduce il valore di essere consapevoli della propria esperienza diretta e immediata, di osservare e riflettere sull'esperienza e di pensare e concettualizzare (Torres & Augusto, 2017).

Un altro metodo di insegnamento menzionato e utilizzato da tutte le BS è quello del caso di studio (Case Study). Nonostante sia un approccio non recente, introdotto per la prima volta nel 1890 da Christopher Columbus Langdell, allora preside della Harvard Law School, risulta ancora oggi molto efficace e utilizzato nei processi di insegnamento e apprendimento.

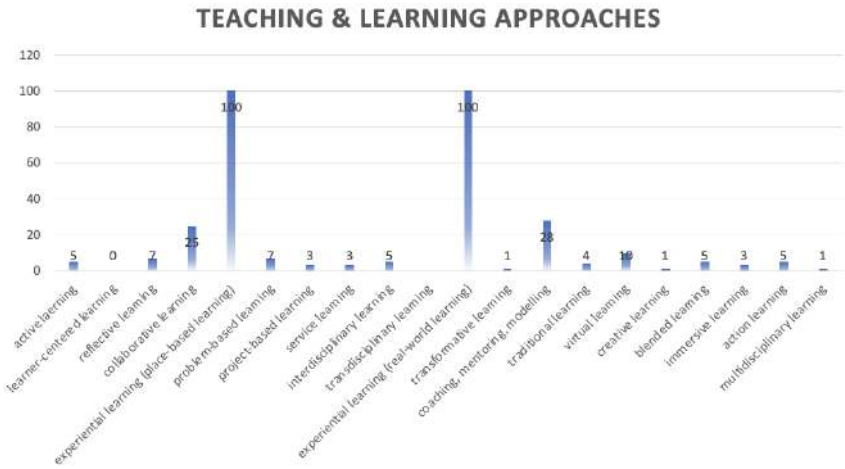


Grafico 1: Approcci di insegnamento e apprendimento

Le tecnologie educative più ricorrenti risultano essere quelle relative ai codici "learning tools" e "learning environment" (Grafico 2). Nel primo codice rientrano: Online Pooling tools, Generative AI tools, web-based solutions and interactive assessment tools, Learning analytics applications, AI feedback tools, ecc.; nel secondo codice, invece, rientrano: Virtual classrooms (Zoom, Canvas, Brightspace), Hybrid classroom (Home/Office/school), Immersive classroom (AR, VR, XR, Metaverse), ecc.

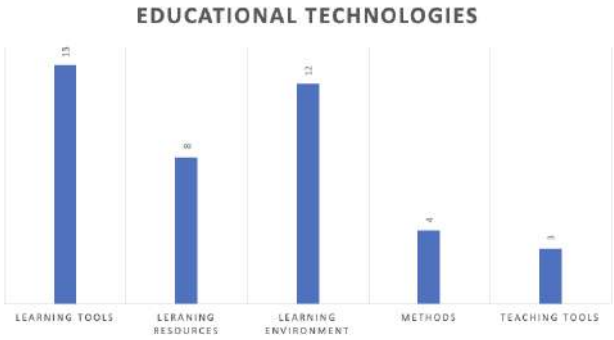


Grafico 2: Tecnologie educative

Le iniziative di FD particolarmente promosse sono relative al codice "attività di supporto alla didattica" (Grafico 3) e principalmente riguardano: Guida all'osservazione, Guida allo sviluppo dei docenti neoassunti, Piano didattico, Guida all'insegnamento inclusivo, Checklist per l'insegnamento inclusivo, Rubrica di valutazione della partecipazione alla lezione, Guida per i docenti per l'utilizzo di tecnologie didattiche (es. CourseWorks, Canvas, Proctorio, Turnitin, SeatGen, Poll everywhere, Zoom), Suggerimenti per l'insegnamento online e in presenza, Metodo di insegnamento basato sui casi di studio (Case Studies), ecc.

Un'altra pratica molto diffusa nelle BS è quella dell'assegnazione annuale di premi e riconoscimenti destinati ai docenti per riconoscerne l'eccellenza e il merito raggiunti nella loro pratica didattica o di ricerca.

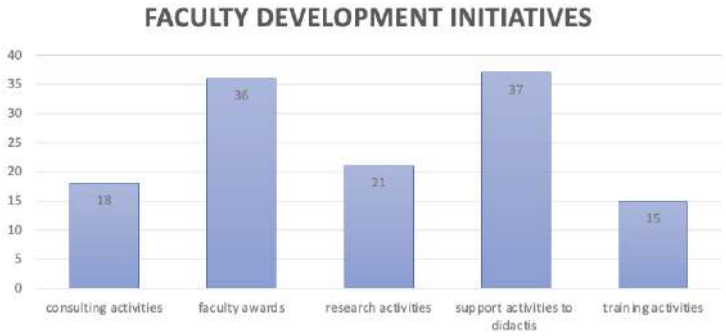


Grafico 3: Iniziative di FD

4.3 Sondaggio online

Con l'obiettivo di aumentare l'affidabilità e la validità dei risultati ottenuti dalla content analysis, il progetto prevede la conduzione di un sondaggio online destinato ai docenti, ai direttori e/o presidi delle prime 100 BS al fine di raccogliere i loro pareri e impressioni circa gli approcci di insegnamento e apprendimento, le tecnologie educative, le iniziative di faculty development, l'apprendimento e l'employability degli studenti MBA.

Il questionario si compone di quattro sezioni e contiene domande strutturate (dicotomiche, a risposta multipla, scale di valutazione) e una domanda aperta nelle sezioni 2,3,4 destinata a raccogliere eventuali considerazioni e suggerimenti da parte degli intervistati.

Le sezioni:

1. Prima sezione → contenente la spiegazione della ricerca, la richiesta del consenso al trattamento dei dati personali, informazioni generali (sesso, età, ruolo, anni di esperienza, materia di insegnamento, istituto di appartenenza, corso di insegnamento);
2. Seconda sezione → dedicata agli approcci di insegnamento e apprendimento e al relativo impatto sull'apprendimento e sull'employability dello studente;
3. Terza sezione → dedicata alle tecnologie educative e al relativo impatto sull'apprendimento e sull'employability dello studente;
4. Quarta sezione → dedicata alle iniziative di FD e al relativo impatto sull'apprendimento e sull'employability dello studente.

Il questionario è attualmente sottoposto ad una prova pilota dopo la quale sarà ufficialmente somministrato telematicamente via e-mail.

5. Direzioni future

Con l'obiettivo di valutare l'apprendimento e l'employability degli studenti MBA delle prime 100 Business School (BS), e di confrontare tali risultati con quelli emersi dall'analisi del contenuto e dal questionario online, la presente ricerca prevede una triangolazione dei dati secondari provenienti da report statistici pubblicati dalle BS, ranking internazionali e valutazioni delle agenzie di accreditamento. Ogni anno, le BS rendono disponibili sul proprio sito istituzionale report analitici contenenti indicatori rilevanti relativi al percorso degli studenti MBA, come il ritorno sull'investimento (ROI), il tasso di employability, la soddisfazione degli studenti e il salario percepito a un anno dal conseguimento del titolo. In parallelo, anche le principali agenzie di accreditamento (AACSB, AMBA, EQUIS) pubblicano valutazioni dettagliate sulle scuole accreditate; il possesso simultaneo dei tre accreditamenti conferisce alle BS il prestigioso riconoscimento del "triplo accreditamento" (Figura 3). L'uso di questi dati secondari costituisce una componente strategica della triangolazione metodologica adottata. Tuttavia, si riconosce la presenza di una certa eterogeneità tra le fonti, dovuta alla diversità di indicatori utilizzati, alla loro periodicità, ai criteri di misurazione adottati e alla struttura stessa dei dataset. Per affrontare tale complessità, è previsto un processo di armonizzazione che prevede la standardizzazione e categorizzazione degli indicatori, selezionando soltanto quelli presenti in almeno due fonti diverse e coerenti con le variabili dipendenti individuate (es. employability post-MBA, ROI, salario medio, soddisfazione studentesca). A supporto di tale operazione saranno predisposte griglie di analisi che permetteranno di mappare le informazioni più rilevanti all'interno dei diversi documenti (report delle BS, classifiche, accrediting reports), organizzandole per assi tematici condivisi. Inoltre, saranno applicate tecniche di data cleaning e, dove opportuno, verranno adottate trasformazioni percentuali e scale normalizzate, al fine di rendere i dati comparabili e coerenti. I ranking internazionali utilizzati per la triangolazione includeranno: Forbes Ranking, Financial Times Ranking, US News & World Report, Bloomberg Businessweek, CEO World Magazine, Pythagurus e QS Global MBA Rankings. I dati e gli indicatori estratti saranno inizialmente analizzati con approcci qualitativi (categorizzazione e comparazione), quindi elaborati quantitativamente attraverso tecniche di statistica descrittiva (frequenze, medie, dispersioni, misure di associazione). Infine, tutti i dati raccolti – qualitativi e quantitativi – relativi alle variabili indipendenti e dipendenti, verranno integrati e triangolati attraverso tecniche di statistica inferenziale, con l'obiettivo di verificare l'ipotesi di ricerca (Tabella 1). Questo approccio consente non solo di mitigare l'eventuale frammentazione dei dati, ma anche di rafforzare l'attendibilità, la validità e la robustezza complessiva dell'analisi.

Figura 3: Principali agenzie di accreditamento

6. Punti di forza e di criticità della ricerca

Molto discusso è il tema della formazione aziendale realizzata all'interno delle BS. Infatti, la definizione delle migliori pratiche didattiche e il perseguimento di attività volte a promuovere le competenze didattiche dei docenti nell'ambito della BE risulta essere necessaria per il raggiungimento dell'eccellenza didattica che di conseguenza permette una formazione ottimale dei giovani laureti rendendoli occupabili sin da subito e allineati alle esigenze dell'odierno mercato del lavoro. Inoltre, la definizione di pratiche e prassi comuni a tutte le scuole potrebbe definire un nuovo punto di partenza a partire dal quale potrebbero essere sviluppati programmi di formazione organici a livello nazionale e internazionale. I risultati della scoping sottolineano la necessità di porre maggiore attenzione al tema del FD nella BE che risulta presente ma non ancora del tutto centrale; i risultati della CA, inoltre, confermano tale tendenza e pongono molta importanza al tema degli approcci di insegnamento e apprendimento. In un contesto altamente competitivo, in cui la reputazione gioca un ruolo centrale nell'attrarre studenti, accademici e finanziamenti, le BS tendono a enfatizzare nei propri canali ufficiali le esperienze più innovative, le tecnologie più all'avanguardia e le iniziative di Faculty Development più strutturate, contribuendo così a costruire un'immagine ottimizzata della propria offerta formativa. Sebbene le BS presentino le proprie pratiche formative attraverso documentazione ufficiale, è possibile che tali contenuti risentano di operazioni di marketing finalizzate a posizionarsi favorevolmente nel panorama competitivo internazionale. Questo elemento, potenzialmente distorsivo, sarà affrontato tramite il confronto con i dati raccolti attraverso il sondaggio e mediante la triangolazione metodologica, al fine di distinguere tra dichiarazioni promozionali e pratiche realmente implementate.

La ricerca presenta alcuni limiti in merito al campione oggetto di studio che non può essere considerato rappresentativo in quanto non segue alcuna tecnica di campionamento specifica, ma si limita a prendere come riferimento la classifica delle prime 100 BS del mondo redatta dal Financial Times, che a sua volta definisce la posizione delle scuole sulla base di indicatori economici. Tuttavia, pur non trattandosi di un campione probabilistico né universalmente rappresentativo dell'intero panorama globale, questa scelta è stata effettuata per ragioni di convenienza metodologica e rilevanza strategica, in quanto consente di focalizzare l'analisi su un insieme di istituzioni di eccellenza, caratterizzate da elevati standard qualitativi in termini didattici, organizzativi e di impatto internazionale. Anche l'utilizzo dell'approccio qualitativo, adottato per la conduzione della CA, che per natura è vincolato alla soggettività dell'interpretazione dei dati, potrebbe presentare alcune incongruenze nella rappresentazione dei dati. Infine, durante il processo di triangolazione dei dati alcuni di questi potrebbero risultare difficili da trovare limitando e ostacolando il processo di analisi e raccolta degli stessi.

7. Conclusioni

Il Faculty Development è considerato un fattore cruciale in grado di promuovere i risultati di apprendimento degli studenti e la loro occupabilità. Offrire un'istruzione di alta qualità consente infatti ai laureati di acquisire conoscenze aggiornate e competenze essenziali, in linea con le esigenze in continua evoluzione del mercato del lavoro (Deepikaa & Newashinib, 2025). Il mantenimento dell'eccellenza accademica, attraverso valutazioni approfondite, formazione del corpo docente e utilizzo di strumenti

didattici innovativi, permette ai laureati non solo di rispondere alle aspettative del settore, ma anche di superarle (Utkirov, 2024). Strategie accademiche ben strutturate, pratiche pedagogiche efficaci e interventi istituzionali mirati contribuiscono a migliorare gli esiti occupazionali dei laureati, rafforzando al contempo la reputazione e il posizionamento dell'università nel panorama dell'istruzione superiore (Iqbal et al., 2024).

Le azioni di ricerca future permetteranno di ottenere un quadro più completo circa le variabili oggetto di studio e consentiranno di corroborare o confutare l'ipotesi di ricerca. A prescindere dai risultati finali, il presente progetto di ricerca permetterà di visualizzare le migliori pratiche didattiche e di sviluppo professionale dei docenti attualmente esistenti adoperate nelle BS più importanti al mondo e di associarle e confrontare con i dati dell'occupabilità degli studenti consentendo di fornire una riposta al problema posto nell'introduzione, ovvero la mancata corrispondenza tra formazione universitaria e bisogni del mercato del lavoro.

Riferimenti bibliografici

Akpomi, M., Omunakwe, I. V., & Ekani, T. (2024). Innovative Pedagogical Strategies for Achieving Effective Learning in Business Education Programme in Rivers State Universities. *Academia Networks Journal of Strategic Business Research, 8*(7), 61-72.

Arsenis, P., Flores, M., & Petropoulou, D. (2021). Enhancing graduate employability skills and student engagement through group video assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 47*, 1–14. https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1897086

Askari, M. Y. (2017). Faculty Development of Business Educators to Facilitate Students' Employment. Askari, MY (2017). Faculty development of business educators to facilitate students' employment. *AAU Journal of Business and Law, 1*(1), 6-13. https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2138950

Azevedo, A., Apfelthaler, G., & Hurst, D. (2012). Competency development in business graduates: An industry-driven approach for examining the alignment of undergraduate business education with industry requirements. *The International Journal of Management Education, 10*(1), 12–28. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2012.02.002

Baldegger, R. J., El Tarabishy, A., Audretsch, D. B., Kariv, D., Passerini, K., & Tan, W. L. (Eds.). (2022). *The Future of Business Schools: Purpose, Action, and Impact.* Edward Elgar Publishing.

Benesova, N. (2023). LEGO® Serious Play® in management education. *Cogent Education, 10*(2), 2262284. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2262284

Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*(1), 2. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8

Chulkov, D. V., & Van Alstine, J. (2012). Challenges in Designing Student Teaching Evaluations in a Business Program. *International Journal of Educational Management, 26*(2), 162–174. https://doi.org/10.1108/-09513541211201979

Da Silva, D. L. da, Doria, B., Picasso, F., Anna, S., & Grion, V. (2024). Il ruolo degli studenti nello sviluppo professionale dei docenti universitari: Il modello REFLECT. *Formazione & insegnamento, 22*(2), 121–131. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_13

Deepikaa, J. T., & Newashinib, S. S. (2025). A study on students skill sets requirement for employability. In Hafinaz, Hariharan R., R. Senthil Kumar (Eds.), *Recent Research in Management, Accounting and Economics (RRMAE)*, 68-71. Routledge & CRC Press.

Duke, B., Harper, G., & Johnston, M. (2013). Connectivism as a digital age learning theory. *The International HETL Review*, *2013*(Special Issue), 4-13.

Dunne, K., & Logue, P. (2021). A Higher Education Action Research Study on the Effectiveness of an ePortfolio as a Learning Tool to Promote Reflective Professional Development. *Irish Journal of Technology Enhanced Learning, 6*(1), 58–88. https://doi.org/10.22554/ijtel.v6i1.79

Galperin, B. L., Tabak, F., Kaynama, S. A., & Ghannadian, F. F. (2017). Innovation, engagement, and impact measures: Two exploratory studies on the processes and outcomes development. *Journal of Education for Business, 92*(7), 347-357. https://doi.org/10.1080/08832323.2017.1395787

Gentry, J. W. (1990). What is experiential learning. *Guide to business gaming and experiential learning, 9*(1), 20-32.

Ghasemi, S., Bazrafkan, L., Shojaei, A., Rakhshani, T., & Shokrpour, N. (2023). Faculty development strategies to empower university teachers by their educational role: A qualitative study on the faculty members and students' experiences at Iranian universities of medical sciences. *BMC Medical Education, 23*(1), 260. https://doi.org/10.1186/s12909-023-04209-0

Hains-Wesson, R., & Ji, K. (2020). Students' perceptions of an interdisciplinary global study tour: Uncovering inexplicit employability skills. *Higher Education Research & Development, 39*(4), 657–671. https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1695752

Iqbal, J., Jamal, W. N., Akhtar, K., & Shaikh, A. A. (2024). Employability of Graduates from Top-Tier University Brands in Business and Management: An Exploratory Study of Institutional Strategies and Effective Practices. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences, 12*(2), 2084-2098. https://doi.org/10.52131/pjhss.-2024.v12i2.2381

Jackson, D. (2014). Self-Assessment of Employability Skill Outcomes among Undergraduates and Alignment with Academic Ratings. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 39*(1), 53–72. https://doi.org/10.1080/02602938.2013.792107

Jackson, D., Sibson, R., & Riebe, L. (2013). Delivering Work-Ready Business Graduates—Keeping Our Promises and Evaluating Our Performance. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability, 4*(1), 2–22. https://doi.org/10.21153/jtlge2013vol4no1art558

Kalargyrou, V., Pescosolido, A., & Kalargiros, E. A. (2012). Leadership skills in management education. *Academy of Educational Leadership Journal, 16*, 39–63.

Kaplan, A. (2018). A school is "a building that has four walls…with tomorrow inside": Toward the reinvention of the business school. *Business Horizons, 61*(4), 599–608. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.03.010

Klegeris, A. (2021). Mixed-mode instruction using active learning in small teams improves generic problem-solving skills of university students. *Journal of Further and Higher Education, 45*(7), 871–885. https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1826036

Kolb, D. A. (2014). Experiential learning: *Experience as the source of learning and development.* FT press.

Kowang, T. O., Yew, L. K., Yen, H. W., Hee, O. C., Fei, G. C., Rasli, A., & Long, C. S. (2022). Relationship between teaching quality factors and employability among Technology Management students. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 11*(3), 1154. https://doi.org/10.11591/-ijere.v11i3.21836

Lampugnani, P. A. (2020). Faculty Development. Origini, framework teorico, evoluzioni, traiettorie. In A. Lotti & P. A. Lampugnani (Eds.), *Faculty Development in Italia: Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 28–41). Genova University Press.

Lewis, L. H., & Williams, C. J. (1994). Experiential learning: Past and present. *New directions for adult and continuing education, 1994*(62), 5-16. https://doi.org/10.1002/ace.36719946203

Livas, C., & Karali, N. (2023). Examining the Concurrent Impact of Teaching and Assessment Format on Undergraduate Students' Academic Performance in Marketing. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning, 13*(4), 758–771. https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2022-0039

Luk, L. Y. Y., & Chan, C. K. Y. (2024). Assessing student learning in work-integrated learning (WIL): A systematic review on assessment methods and purposes. *Studies in Educational Evaluation*, 81, 101345. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101345

Mantai, L., & Calma, A. (2022). Beyond assuring learning: Greater challenges ahead for management educators. *The International Journal of Management Education, 20*(3), 100723. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100723

Mantai, L., & Huber, E. (2021). Networked Teaching: Overcoming the Barriers to Teaching Experiential Learning in Large Classes. *Journal of Management Education, 45*(5), 715–738. https://doi.org/10.1177/-1052562920984506

Marino, J., Rivero, A. G., Dabos, G. E., Marino, J., Rivero, A. G., & Dabos, G. E. (2019). MBAs and career development: A literature review from the human capital perspective. *Cuadernos de Administración (Universidad Del Valle), 35*(64), 110–127. https://doi.org/10.25100/cdea.v35i64.6392

Muposhi, A., Dhurup, M., Martin, R. L., & Bhadury, J. (2019). A pilot study of MBA programmes in South Africa. *London Review of Education, 17*(3). https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.14

Nguyen, L. T., & Ikeda, M. (2015). The effects of ePortfolio-based learning model on student self-regulated learning. *Active Learning in Higher Education, 16*(3), 197-209. https://doi.org/10.1177/1469787415589532

Okon, E. E., & Chukwurah, C. C. (2020). Technology-Driven Teaching Skills' Need of Business Education

Lecturers and Content Delivery in a Globalised Economy. *Journal of Education and Learning (EduLearn), 14*(3), 393–401. https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i3.14539

Olushola, T., Haruna, U., Mohammed, A. S., & Salisu, M. (2022). Emerging Innovations in Teaching Business Education for Sustainable Development. *European Journal of Business and Innovation Research, 10*(6), 10–17. https://doi.org/10.37745/ejbir.2013/vo10.n6pp1017

Perreault, H., Waldman, L., Alexander, M., & Zhao, J. (2008). Comparing the Distance Learning-Related Course Development Approach and Faculty Support and Rewards Structure at AACSB Accredited Institutions between 2001 and 2006. *Journal of Educators Online, 5*(2). https://doi.org/10.9743/jeo.2008.2.3

Peterková, J., Repaská, Z., & Pracha ová, L. (2022). Best Practice of Using Digital Business Simulation Games in Business Education. *Sustainability, 14*(15), 8987. https://doi.org/10.3390/su14158987

Predovic, D., Dennis, J., & Jones, E. (2021). International internships and employability: A game-based assessment approach. *Higher Education Research & Development, 41*(4), 1231–1246. https://doi.org/10.1080/-07294360.2021.1889994

Randerson, K. (2023). The futures of business schools: Identity, strategies, and imagined futures for a pandemic/post-pandemic world. *Futures, 150*, 103175. https://doi.org/10.1016/j.futures.2023.103175

Riashchenko, V. (Ed.). (2023). Innovative approaches in business education. In *Proceedings of the VII International Scientific Conference Dedicated to The International Day of The Seafarers, "Sustainable Transport Systems and Maritime Logistics" (ISTSML–2023)*. Batumi Navigation Teaching University Publications.

Saleem, S., Dhuey, E., White, L., & Perlman, M. (2024). Understanding 21st century skills needed in response to industry 4.0: Exploring scholarly insights using bibliometric analysis. *Telematics and Informatics Reports, 13*, 100124. https://doi.org/10.1016/j.teler.2024.100124

Sarkar, M., Overton, T., Thompson, C. D., & Rayner, G. (2020). Academics' perspectives of the teaching and development of generic employability skills in science curricula. *Higher Education Research & Development, 39*(2), 346–361. https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1664998

Saunders, L., & Bajjaly, S. (2022). Direct Instruction and Assessment of Personal and Professional Skills across Disciplines: Faculty Perspectives. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 33*(3), 374–384.

Sorcinelli, M. D. (2020). Fostering 21st century teaching and learning: new models for faculty professional development. In A. Lotti & P. A. Lampugnani (Eds.), *Faculty Development in Italia: Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 20–26). Genova University Press.

Sousa, M. J., Almeida, M. D. R., Mastorakis, N. E., Pardalos, P. M., & Katehakis, M. N. (2014). Entrepreneurial skills development. *Recent Advances in Applied Economics*, 135-139.

Steinert, Y., & Mann, K. V. (2006). Faculty Development: Principles and Practices. *Journal of Veterinary Medical Education, 33*(3), 317–324. https://doi.org/10.3138/jvme.33.3.317

Tahtinen, J., Mainela, T., Natti, S., & Saraniemi, S. (2012). Intradepartmental Faculty Mentoring in Teaching Marketing. *Journal of Marketing Education, 34*(1), 5–18. https://doi.org/10.1177/0273475311420245

Tonidandel, S., Braddy, P., & Fleenor, J. (2012). Relative importance of managerial skills for predicting effectiveness. *Journal of Managerial Psychology, 27*(6), 636–655. https://doi.org/10.1108/02683941211252464

Torres, P., & Augusto, M. (2017). The impact of experiential learning on managers' strategic competencies and decision style. *Journal of Innovation & Knowledge, 2*(1), 10–14. https://doi.org/10.1016/j.jik.2016.06.001

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., . . . Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-SCR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine, 169*(7), 467–473. https://doi.org/10.7326/m18-0850

Tushar, H., & Sooraksa, N. (2023). Global employability skills in the 21st century workplace: A semi-systematic literature review. *Heliyon, 9*(11), e21023. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e21023

Ugwuogo, C. C. (2013). Business Education and National Development: Issues and Challenges. *Journal of Educational and Social Research*. https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n4p129

Utkirov, A. M. (2024). Enhancing alumni employability: Aligning higher education quality with workforce expectations. *International Journal of Multidisciplinary Research Transactions, 6*(9), 1-21. https://doi.org/10.5281/zenodo.13786997

Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Behaviourism.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203851425

I.11

Educazione alla Sessualità: Il punto di vista di docenti in servizio e personale educativo e docente in formazione nel Comune di Roma

Sexuality Education: Perspective of In-Service Teachers, Educational Staff, and Pre-Service Teachers in the Municipality of Rome

Valeria Bruno
Sapienza Università di Roma, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione
v.bruno@uniroma1.it

L'Educazione alla Sessualità (EaS) è un processo di apprendimento continuo dalla prima infanzia che mira ad aumentare conoscenze, competenze, e atteggiamenti positivi e rispettosi. In un confronto con il contesto europeo, l'Italia si trova da anni nelle ultime posizioni rispetto all'inclusione delle tematiche dell'EaS nei programmi scolastici e formativi. Le indicazioni internazionali affermano la necessità di formare il personale docente e educativo. Tuttavia, tale necessità è spesso motivata sulla base di opinioni di studentesse/i e verso il loro futuro benessere. La ricerca è volta a individuare atteggiamenti, opinioni e bisogni formativi di insegnanti in servizio e comunità studentesca di scuola superiore di secondo grado e di future/i educatrici/ori. L'obiettivo della ricerca di dottorato è progettare una formazione coerente con il contesto e i desiderata delle persone partecipanti. La ricerca di dottorato prevede quattro studi: due di revisione conclusi e due empiri attualmente in corso. Il presente lavoro intende riportare i risultati emersi dai due studi di revisione e descrivere la metodologia e l'avanzamento dei due studi empirici in corso.

Parole chiave: atteggiamenti; opinioni; bisogni formativi; docenti; educatori; educazione alla sessualità.

Comprehensive Sexuality Education (CSE) is a lifelong learning process starting in early childhood. It aims to enhance knowledge, skills, and positive, respectful attitudes. Italy has long been among the lowest-ranked countries in terms of including CSE topics in school curricula and training programs, compared to the European context. International guidelines emphasize the need for training teaching and educational staff. However, this need is often justified based on students' opinions and their future well-being. The research intends to identify high school teachers' and students', and pre-service educators' attitudes, opinions, and training needs. The doctoral research aims to design a training program that aligns with the context and the participants' expectations. The doctoral research includes four studies: two completed review studies and two ongoing empirical studies. This work aims to present the findings from the two review studies and describe the methodology and progress of the ongoing empirical studies.

Keywords: attitudes; educators; opinions; sexuality education; teachers; training needs.

1. Quadro teorico di riferimento

L'Educazione alla Sessualità (EaS), conosciuta in letteratura come Comprehensive Sexuality Education (CSE), è considerata un processo di lifelong learning che parte dalla prima infanzia (0-4 anni). Le prime linee guida, *Standards per l'educazione sessuale in Europa* (WHO, 2010), affermano che l'EaS mira ad accompagnare l'intero sviluppo sessuale della persona. Inoltre, prevede di raggiungere tre obiettivi, ovvero aumentare: le conoscenze sull'EaS, le competenze nel prendere decisioni in modo consapevole e sicuro nel rispetto dell'autodeterminazione, e gli atteggiamenti positivi e rispettosi verso la propria e altrui sessualità. In accordo con gli *Standard*, ulteriori documenti internazionali hanno proposto una pari definizione di EaS, dei suoi obiettivi e tematiche, favorendone l'introduzione dalla prima infanzia in modo trasversale, interdisciplinare e multidisciplinare (IPPF, 2016; Plan International, 2020a; 2020b).

Inoltre, l'EaS entra a far parte dei diritti sessuali (WAS, 2014) e risulta attualmente necessaria per il raggiungimento degli obiettivi 3, 4 e 5 dell'Agenda 2030 (ONU, 2015; UNESCO, 2023).

Seppure la traduzione in italiano non sia ancora univoca – educazione sessuo-affettiva, educazione alla sessualità e all'affettività, educazione sessuale – tutte fanno riferimento all'approccio conosciuto in letteratura come CSE. Un approccio definito olistico, che include e spazia tra diverse tematiche sessuali. Al contrario, altri due approcci utilizzabili sono: l'Abstinence-only, volto alla promozione di astinenza dai rapporti sessuali prematrimoniali, o l'Abstinence-"plus", focalizzato sulla sola prevenzione medica. Questi due approcci, seppur presentando risultati positivi a breve termine – quali l'evitamento del rapporto sessuale o un miglior utilizzo della contraccezione (Heels, 2019; Hoefer & Hoefer, 2017) – non permettono l'acquisizione di conoscenze e consapevolezze come strumenti di benessere in diverse fasi della vita (Carmichael & Amiri, 2024; Goldfarb & Lieberman, 2021; Hawkins, 2024). L'EaS è l'approccio riconosciuto come più efficace in termini di effetti e risultati positivi su diverse dimensioni della vita; aumenta il benessere psicologico, le competenze socio-emotive rendendo le persone più empatiche e rispettose, nonché la comunicazione e gestione di sentimenti, le percezioni corporee positive, il senso di autostima, l'autodeterminazione e la sicurezza di sé (Scott et al., 2020). Ciò si traduce in scelte maggiormente informate e consapevoli, riducendo da un lato l'età al primo rapporto sessuale, il numero di partner sessuali e aumentando i comportamenti sessuali più responsabili. Tra questi, l'utilizzo di metodi contraccettivi, un minor rischio di infezioni e malattie sessualmente trasmissibili (IMST) e gravidanze indesiderate, permettendo una maggiore sicurezza nell'approccio alla sessualità (FoSE, 2020). L'EaS è riconosciuta come strumento di promozione di parità di genere e considerata fondamentale nell'identificazione, denuncia e contrasto delle diverse forme di violenza (Gruppo CRC, 2024). La sessualità diviene dunque l'espressione di una scelta consapevole, libera e informata, in tutte le sue forme.

Seguendo tale approccio, adeguando le tematiche alle diverse fasce di età e attraverso una prospettiva di genere, culturale, intersezionale e non abilista (IPPF, 2010; WHO, 2010; Plan International, 2020c), si discute di: identità sessuale e la sua costruzione durante la crescita; emozioni, sentimenti, affetti e relazioni; famiglia e genitorialità; intimità e comportamenti sessuali privati, pubblici, sani e a rischio; prevenzione delle IMST e contraccezione; consenso e rispetto; stereotipi e violenza di genere; valori, credenze e influenze socio culturali come storia e progressi scientifici, diritti, social media e pornografia (Byron, 2023; Corbisiero & Nocenzi, 2022; Panzeri & Fontanesi, 2021). I risultati positivi si evincono in un benessere della singola persona ma anche della società tutta; l'EaS permette di collaborare allo sviluppo di una nuova alfabetizzazione, aumentando l'empowerment nel vivere la propria identità, sessualità e le relazioni con consenso e rispetto (Demozzi & Ghigi, 2024; Lopez & Burgio, 2023; Litsou et al., 2021).

In un confronto con il contesto europeo, l'Italia si trova da anni nelle ultime posizioni rispetto all'inclusione dell'EaS nei programmi scolastici (Redazione ANSA, 2022; Stettini, 2004; 2011). Nonostante la mancanza di una legislazione a supporto dell'EaS nelle scuole italiane in modo formale e curricolare, le sue tematiche entrano nelle aule attraverso progetti proposti da persone esperte esterne (Chinelli et al., 2022; Lavizzari & Prearo, 2018; Lo Moro et al., 2023). A livello nazionale, studi su opinioni di adolescenti e giovani adulte/i mostrano una preferenza di target di età, con progetti più facilmente pensati per adolescenti (Lameiras-Fernández et al., 2021; Moreira et al., 2023). Tuttavia, risultano positive anche esperienze nazionali svolte con e per fasce d'età minori (Fierli et al., 2019; Marini, 2019), in accordo con l'importanza di iniziare dalla prima infanzia la discussione delle tematiche dell'EaS (UNESCO, 2018).

Gli studi mostrano che tutt'oggi le fonti di informazioni sessuali maggiormente utilizzate sono: Internet, persone amiche e Social Media, che non sempre offrono informazioni scientificamente accurate (Epps et al., 2023; Formby & Donovan, 2020; O'Farrell et al., 2021). Di fatto, per contrastare la tendenza a reperire informazioni esclusivamente attraverso fonti informali, le indicazioni internazionali e, recentemente, nazionali (Ordine degli psicologi, 2024; Plan International, 2020a) affermano sia fondamentale formare il personale docente e educativo, nonché la famiglia per una responsabilità educativa

condivisa, e non lasciare il compito alle sole persone esperte che, con interventi spot ed emergenziali, possono aiutare solo in parte.

I confronti a livello globale, in cui l'Italia non risulta inclusa, affermano l'importanza di studiare e strutturare modelli formativi sull'EaS (IPPF, 2018; UNESCO, 2021; 2023). Tuttavia, la necessità della formazione per il personale docente e educativo è spesso trattata in un'ottica di futuro benessere per studenti/esse (Astle et al., 2021; Bauer et al., 2020; Lahoz-García et al., 2024), o sulla base delle opinioni di studenti/esse adolescenti che sembrano richiedere un'EaS formalizzata all'interno dei programmi scolastici (Lyu et al., 2020; Pizzi et al., 2019; Unis & Sällström, 2020).

Prima di tentare di formulare una proposta formativa che possa essere adeguata al contesto italiano e rispettare le linee guida internazionali e nazionali, è necessaria un'indagine sulle percezioni. Ciò permetterebbe di progettare una formazione coerente con le indicazioni internazionali, senza tuttavia tralasciare i bisogni delle persone partecipanti e il contesto socioculturale di applicazione. In caso contrario, la formazione potrebbe risultare autoritaria, strutturata con un approccio top-down; o ancora, verrebbe meno la coerenza con le reali difficoltà o sfide del contesto educativo in cui insegnanti, educatrici e educatori lavoro. Infine, la formazione potrebbe risultare utile solo a persone già interessate o sensibili alle tematiche dell'EaS. L'obiettivo, invece, è di aprire e avanzare la possibilità di essere formati/e a un'EaS attraverso progetti che ne sottolineino l'importanza e la reale applicabilità nei contesti educativi e scolastici.

Negli ultimi anni, sono state indagate opinioni di docenti in servizio e in formazione. I risultati evidenziano: un bisogno formativo dovuto alla mancanza di conoscenze e competenze sulle tematiche dell'EaS; un senso di imbarazzo e disagio nell'affrontare le tematiche pur avvertendo l'importanza dell'EaS, e un'alta motivazione alla formazione e al futuro insegnamento delle tematiche una volta ricevute informazioni scientificamente accurate e consigli su metodologie, strategie e strumenti da poter utilizzare (Ang & Lee, 2017; Balter et al., 2018; Jiménez-Ríos et al., 2023; Servettini et al., 2023).

La presente ricerca di dottorato include 4 studi: una revisione di progetti legislativi italiani sull'introduzione dell'EaS nelle scuole; una revisione sistematica della letteratura su atteggiamenti e opinioni di insegnanti di scuola superiore di II grado; e due studio di caso multiplo, uno mixed-methods nelle scuole secondarie di II grado e uno quantitativo negli Atenei Sapienza Università di Roma e Università degli Studi Roma Tre. Il presente lavoro intende descrivere il disegno, gli obiettivi e le ipotesi degli studi della ricerca di dottorato. Nello specifico, l'obiettivo del lavoro è descrivere la metodologia degli studi e riportare i risultati dei primi due – già conclusi – e descrivere lo stato di avanzamento degli studi 3 e 4 – ancora in corso.

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

La ricerca di dottorato è volta a indagare atteggiamenti e opinioni di figure educative professionali riguardo l'EaS nel comune di Roma. Nello specifico, la ricerca è composta da quattro studi, due di revisione (1 e 2) e due esplorativi (3 e 4). Nella ricerca, con il termine "atteggiamento" si fa riferimento al modello tripartito (Rosenberg & Hovland, 1960) e si intende la tendenza – cognitiva, affettiva, comportamentale – di una persona verso un oggetto, una situazione o un concetto, mentre per opinione si intende un giudizio, o una valutazione personale, su un determinato argomento in base a convinzioni, valori o conoscenze (Yao & Lee, 2023).

Poiché l'EaS risulta una tematica ancora controversa e la formazione a riguardo scarna nel contesto italiano, il progetto di ricerca si propone di esplorare il punto di vista di docenti in servizio e educatrici, educatori e insegnanti in formazione con gli obiettivi di comprenderne atteggiamenti e opinioni, e di verificare l'esistenza di bisogni formativi specifici nella prospettiva di una progettazione formativa che possa includere opinioni e bisogni di tutte le parti coinvolte.

Nello specifico, attraverso la suddivisione dei quattro studi della ricerca di dottorato, questa si pone i seguenti obiettivi:

– Comprendere il contesto italiano attraverso un'analisi storico-descrittiva in termini di dibattito politico e sociale sull'EaS (studio 1).
– Esplorare e descrivere la letteratura rispetto alle prospettive – atteggiamenti, opinioni e bisogni formativi – di insegnanti riguardo l'EaS per un confronto con il contesto italiano (studio 2).
– Indagare il punto di vista di docenti in servizio nelle scuole secondarie di II grado, per esplorare l'ipotetico bisogno formativo sulle tematiche dell'EaS e confrontare i risultati con il punto di vista e i bisogni educativi della comunità studentesca adolescenziale (studio 3).
– Indagare il punto di vista del personale educativo e docente di scuola primaria e dell'infanzia in formazione presso due Università del Comune di Roma, Sapienza e Roma Tre (studio 4).

La domanda di ricerca che ha guidato il primo studio pone l'attenzione sul se e come si discuta di EaS in Italia in ambito socioculturale e politico, per comprendere il contesto attuale di applicazione. Non essendo prevista alcuna legge che formalizzi l'introduzione dell'EaS nelle scuole italiane, l'ipotesi è di avere come risultato un dibattito scarno e poco attento alle tematiche sessuali in ambito pedagogico, sociale e politico.

Il secondo studio, invece, nasce dalle seguenti domande di ricerca: come si posizionano insegnanti di scuola superiore di II grado nelle ricerche svolte fino ad oggi? Cosa emerge dalle opinioni di insegnanti nella letteratura internazionale? Dalla revisione sistematica della letteratura si ipotizza di individuare gli argomenti, le metodologie e i bisogni verso l'EaS che trovano maggior accordo tra insegnanti.

Quali siano gli atteggiamenti di docenti di scuola secondaria di II grado sull'EaS e quanto e/o come questi si allineino con le opinioni e i bisogni della comunità studentesca sono le domande da cui nasce lo studio 3. Si ipotizza la rilevazione di un disallineamento tra i bisogni della popolazione di riferimento e le proposte o iniziative da parte del Governo e dei partiti politici, nonché un disallineamento interno tra atteggiamenti e bisogni formativi di docenti e comunità studentesca – con differenze in base a età, genere, orientamento sessuale e gruppo di appartenenza (ad esempio, insegnanti/comunità studentesca, area geografica della scuola o religione professata) (Barriuso-Ortega et al., 2024; Rose et al., 2021).

Coerentemente con lo studio precedente, le domande di ricerca intendono esplorare quali siano gli atteggiamenti e se sono individuabili specifici bisogni formativi in funzione delle diverse figure professionali. Si ipotizzano alti livelli di motivazione a formarsi e atteggiamenti positivi verso l'EaS, in accordo con la letteratura (Brouskeli & Sapountzis, 2017; Klein, 2021; Lunde et al., 2022).

3. Scelte metodologiche e procedurali

Per comprendere il contesto italiano e raggiungere l'obiettivo del primo studio, è stata svolta una revisione e analisi storico-descrittiva dei progetti di legge volti all'introduzione dell'EaS nelle scuole italiane dal 1975. I documenti dei progetti legislativi sono stati inclusi nella revisione a seguito di una ricognizione sui siti del Parlamento[1], del Senato[2] e della Camera[3], utilizzando come parole chiave di ricerca "sessualità", "educazione" e sinonimi. Ottenuti i documenti integrali dei progetti legislativi, è stata condotta un'analisi descrittiva del contenuto. In concomitanza, attraverso la lettura di articoli di giornali e notizie socioculturali quali azioni di attivismo, pubblicizzazione di eventi, iniziative e proposte, è stata annessa alla prima revisione legislativa un'analisi del dibattito sociale da inizio '900.

Il secondo studio ha visto lo svolgimento di una revisione sistematica, seguendo il modello PRISMA (Moher et al., 2015), su opinioni di insegnanti di scuola secondaria di II grado rispetto all'EaS. L'obiet-

1 www.parlamento.it.
2 www.senato.it.
3 www.camera.it; biblioteca.camera.it.

tivo era comprendere i punti di vista già esplorati nella letteratura esistente e al fine di strutturare gli strumenti di ricerca in modo da garantire la massima coerenza con quanto emerso dagli studi precedenti.

Gli studi successivi, distinti per il diverso target di popolazione a cui sono stati rivolti, condividono gli obiettivi già descritti. Tuttavia, sono ancora in fase di attuazione.

Il terzo studio si presenta come studio di caso multiplo esplorativo mixed-methods (Benvenuto, 2015; Thomas, 2021), suddiviso in due fasi. La prima, quantitativa, prevede la somministrazione di un questionario a docenti e comunità studentesca di scuole secondarie di II grado nel comune di Roma; a seguire, la seconda fase qualitativa prevede lo svolgimento di interviste a dirigenti e focus group con docenti delle scuole che hanno accettato di partecipare alla prima fase dello studio.

L'ultimo studio è strutturato come studio di caso multiplo esplorativo quantitativo, prevedendo dunque la sola somministrazione del questionario a persone iscritte ai Corsi di Laurea (CdL) nell'ambito dell'educazione e della formazione nel Comune di Roma (studio 4), con un campionamento di convenienza considerando i CdL degli Atenei Sapienza Università di Roma e l'Università degli Studi Roma Tre. Nello specifico, la somministrazione del questionario è stata avviata nei seguenti CdL: Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19), Pedagogia e Scienze dell'Educazione e della Formazione (LM-85), e Scienze della Formazione Primaria (LM-85 bis) per Sapienza; e Educatore di nido e dei servizi per l'infanzia (EduNido, L-19), Scienze dell'Educazione per Educatori e Formatori (EduForm, L-19), Scienze pedagogiche (LM-85), Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua (LM-57), e Scienze della Formazione Primaria (LM-85 bis) per Roma Tre.

3.1 Strumenti

La costruzione della batteria di strumenti è stata effettuata successivamente allo svolgimento degli studi 1 e 2. Inoltre, si è basata su una revisione della letteratura esistente riguardante strumenti utilizzati – però – in contesti diversi da quelli educativi italiani (Gradellini et al., 2022; Pássaro et al., 2019; Yao & Lee, 2023). Ciò ha portato alla realizzazione degli strumenti da somministrare negli studi 3 e 4. Nello specifico, è stato costruito un questionario che, adattato alle diverse tipologie di partecipanti – insegnanti, comunità studentesca, persone iscritte ai CdL – in termini di formulazione delle domande, ha permesso di indagare le seguenti sezioni:

1. *Variabili demografiche*. Item a risposta multipla o aperta che indagano sesso attribuito alla nascita, identità di genere, orientamento sessuale, età, religione, educazione religiosa, orientamento politico, presenza di figli/e, stato relazionale, contesto scolastico/formativo.
2. *Formazione sull'EaS*. Domande a risposta multipla volte a verificare se e da chi sono state ricevute informazioni, formazione ed educazione riguardo alle tematiche dell'EaS.
3. *Atteggiamenti e opinioni*. Quanto si ritiene importante l'EaS; opinioni sull'implementazione, la responsabilità educativa, e gli aspetti metodologici dell'educazione alla sessualità; opinioni rispetto gli effetti dell'inserimento dell'EaS a scuola.
4. *Sessismo ambivalente*, ovvero la coesistenza di atteggiamenti apertamente ostili (sessismo ostile; 11 item) oppure apparentemente benevoli (sessismo benevolo; 11 item) seppur sessisti verso uno o più generi (Manganelli Rattazzi et al., 2008), per indagare la presenza di pregiudizio di genere.
5. *Senso di agio nell'affrontare le tematiche dell'EaS*. Si indaga l'autopercezione di agio nell'affrontare le 18 aree tematiche specifiche dell'EaS su una scala Likert da 1 (per niente) a 5 (moltissimo). Gli item sono stati costruiti sulla base della letteratura e delle raccomandazioni internazionali che identificano le macroaree tematiche dell'EaS.
6. *Bisogno formativo sulle tematiche dell'EaS*. Si indaga quanto le persone partecipanti considerino necessaria una propria formazione sulle 18 aree tematiche specifiche dell'EaS su una scala Likert da 1 (per niente) a 5 (moltissimo). Gli item sono stati costruiti sulla base della letteratura e delle raccomandazioni internazionali che identificano le macroaree tematiche dell'EaS.

7. *Esperienze personali*. Si esplorano le esperienze formative legate all'EaS (si/no): in caso di risposta affermativa, segue una domanda a risposta aperta qualora il/la partecipante volesse descrivere brevemente l'accaduto.
8. *Desiderabilità sociale*. La persona che partecipa ad una ricerca potrebbe cercare di apparire il più possibile in linea alla norma o all'obiettivo della ricerca. Al fine di indagare la tendenza a rispondere secondo la desiderabilità sociale, vengono inseriti al termine dello strumento 8 item su una scala Likert da 1 (molto in disaccordo) a 5 (molto d'accordo).
9. *Suggerimenti*. Una domanda a risposta aperta per ricevere un massimo di tre concetti espressi brevemente, o singole parole chiave, per dare la possibilità ai/alle partecipanti di indicare ciò che potrebbe risultare utile per la realizzazione di un'adeguata offerta di EaS.

È stata avviata la somministrazione online attraverso la piattaforma Qualtrics, con l'obiettivo di raggiungere almeno 300 partecipanti per ciascuno studio (3 e 4), per permettere lo svolgimento delle analisi statistiche.

Inoltre, lo studio 3 ha previsto la definizione di una successiva fase qualitativa, con la costruzione di interviste semi strutturate individuali per l'intervista con dirigenti delle scuole partecipanti allo studio e interviste semi strutturate per focus group con insegnanti. Sono stati predisposti, in accordo con la letteratura di riferimento, almeno quattro focus group con un totale di almeno 20 insegnanti (Baker, 2016; El Kazdouh, 2019; Ram & Mohammadenzhad, 2020).

L'intervista individuale, con un totale di dieci domande e una durata di 45-60 minuti, svolta con dirigenti di scuola secondaria di II grado è stata costruita con l'obiettivo di rispondere e discutere del proprio punto di vista relativo le seguenti sezioni:

1. Opinioni di carattere generale sull'EaS.
2. Preferenze sull'introduzione dell'EaS in termini di metodologia, di progettazione, di ostacoli e facilitatori.
3. Bisogno formativo del personale docente sulle tematiche dell'EaS.
4. Esperienze passate legate alla necessità di un'offerta educativa e/o formativa sull'EaS.
5. Opinioni sul contesto politico e culturale italiano attuale relativo le tematiche dell'EaS.

Infine, ricevuta la disponibilità di insegnanti di scuola secondaria di II grado a seguito della compilazione del questionario autosomministrato, è stata costruita la traccia dell'intervista semi strutturata, della durata di 45-60 minuti, con cinque domande stimolo riassuntive dell'intervista individuale per dirigenti (Acocella & Cataldi, 2020), mantenendo le sezioni indagate inalterate per rispondere e discutere con insegnanti il loro punto di vista attraverso i focus group.

3.2 Analisi dei dati

Sebbene la raccolta dati degli studi 3 e 4 non sia ancora terminata, sono state individuate precedentemente le analisi statistiche che verranno effettuate. Queste prevedono una prima analisi sulla validità dei questionari attraverso analisi fattoriali esplorative.

Sui dati delle domande a risposta chiusa del questionario saranno svolte analisi descrittive dell'unità di analisi. A seguire un'analisi della varianza univariata, considerando come variabile dipendente l'atteggiamento verso l'EaS e come variabili indipendenti l'appartenenza al gruppo; ad esempio, insegnanti e comunità studentesca, CdL (L-19, LM-85/LM-57 e LM-85 bis), fasce di età, orientamento sessuale e religione. Infine, verranno indagate eventuali correlazioni tra le seguenti variabili: importanza data all'EaS, presenza di false credenze sull'EaS; senso di agio nel trattare le tematiche dell'EaS; bisogno formativo riguardo le tematiche dell'EaS; livello di sessismo.

Il questionario ha previsto inoltre alcune domande a risposta aperta. Di conseguenza, per l'analisi dei dati di tali domande, nonché delle interviste e dei focus group dello studio 3, è previsto lo svolgimento di un'analisi tematica, attraverso un approccio di analisi bottom-up (Batini et al., 2020; Braun & Clarke, 2021). Sulle categorizzazioni dei temi che emergeranno verranno svolte analisi descrittive.

4. Stato dell'arte della ricerca

Il progetto di ricerca è stato approvato dal Comitato etico per la Ricerca transdisciplinare di Sapienza Università di Roma. Lo stato dell'arte dei singoli studi è descritto separatamente per permettere una miglior comprensione dello svolgimento della ricerca.

Di seguito la presentazione dell'analisi storico-descrittiva (studio 1), della revisione sistematica (studio 2), del protocollo di ricerca per indagare atteggiamenti, opinioni e bisogni formativi di insegnanti di scuola superiore di II grado (studio 3), e infine del protocollo di ricerca per indagare atteggiamenti, opinioni e bisogni formativi di persone iscritte ai CdL L-19, LM-85/LM-57 e LM-85 bis (studio 4).

4.1 L'analisi storico-descrittiva

Lo studio 1 ha individuato dal 1975 al 2023 un totale di 34 progetti di legge, tra proposte e disegni, che condividevano l'obiettivo di introdurre l'EaS o sue declinazioni nelle scuole italiane. Il lavoro ha mostrato che, a distanza di circa 50 anni, l'Italia risulta uno dei pochi in Europa a non essere intervenuto su questo tema.

Nonostante il dibattito politico non abbia condotto ad alcuna conclusione concreta con l'approvazione di una legge a supporto dell'EaS, l'attenzione posta sulla tematica è evidente nel susseguirsi di proposte e disegni di legge da più partiti politici nel tempo. Tuttavia, tra i 34 progetti totali, si denota una prevalenza di attenzione da parte della sinistra italiana.

Inoltre, i progetti individuati dalla revisione hanno evidenziato le diverse sfumature di valori e convinzioni caratterizzanti il contesto italiano. È emersa la ricorrenza di due opposte fazioni: da un lato, chi risulta favorevole e, dall'altro, chi contrario all'EaS nelle scuole italiane, accompagnata da una tendenza parallela e coerente tra i progetti identificati e il dibattito nel contesto socio-culturale; una natura ciclica del dibattito che, secondo Rifelli e Giglio (1991), è causata dall'instabilità dell'istituzione (Bruno, 2024).

Infine, sono state identificate le tre domande su cui il dibattito si è declinato ripetutamente nel tempo: responsabilità della scuola o della famiglia; necessità di informazione o educazione; e l'utilizzo di un atteggiamento scientifico e positivo o la trasmissione di credenze e valori. Negli ultimi venti anni, tuttavia, si sono inseriti nel dibattito quesiti su tematiche inerenti specificatamente alla sessualità individuale; nello specifico l'identità sessuale.

Il risultato della revisione denota la difficoltà nel trovare un accordo tra opinioni pubbliche e politiche negli anni, con tuttavia una costante attenzione alle tematiche associate all'EaS. Nonostante il susseguirsi di diversi periodi storici, l'attenzione italiana nel tempo si è manifestata in una preoccupazione relativa lo sviluppo psicoemotivo delle persone e nella necessità di intervenire. Ciò che questo lavoro ha tratto è la necessità di un cambiamento di prospettiva nel contesto italiano, che da inizio '900 affronta un dibattito ideologico e politico sulle tematiche sessuali in un circolo vizioso che sembra non avere termine (Fabrizi, 2005; Lucisano, 1987; Micci, 1907; Palma, 1907). Per invertire la rotta, per riuscire a concretizzare una reale introduzione dell'EaS nelle scuole italiane, vi è bisogno di un ripensamento della questione e una riflessione su più livelli – sociale, culturale, politico, ideologico, educativo, formativo – per protendere ad una trasformazione intenzionale, intersezionale e collaborativa.

4.2 La revisione sistematica

La revisione sistematica ha indagato a livello nazionale e internazionale opinioni, atteggiamenti e difficoltà di docenti che lavorano con adolescenti nelle scuole superiori di II grado (Bruno et al., 2024). Attraverso la ricerca su motori di ricerca – nello specifico, ERIC, PsycInfo, Scopus, Web of Science e altre fonti quali Google Scholar e libri – è stato raggiunto un totale di 2217 studi. Di questi, 103 rispettavano i criteri di inclusione: ricerche su atteggiamenti e/o opinioni di insegnanti in servizio che lavorano in ambito scolastico con persone dai 14 anni in su (ibidem). Solo uno studio è stato svolto nel contesto nazionale; nello specifico, si tratta di un libro pubblicato nel 1993 (Zani et al., 1993). Sebbene l'EaS sia riconosciuta come più efficace quando inserita dalla prima infanzia e in tutti i gradi scolastici, la consapevolezza di una maggiore attenzione posta su persone adolescenti ha guidato la scelta di includere esclusivamente insegnanti che lavorano in gradi scolastici generalmente considerati più adatti per la progettazione educativa riguardante l'EaS.

I risultati hanno evidenziato opinioni e difficoltà comuni, ma in generale un atteggiamento positivo nei confronti dell'EaS. Dalla letteratura inclusa nella revisione, attraverso l'analisi tematica (Batini et al., 2020; Braun & Clarke, 2021) sono emerse 4 aree tematiche: (1) barriere e facilitatori (n = 88); (2) aspetti del programma (n = 70); (3) contenuti del curricolo (n = 64); e (4) influenza di fattori individuali (n = 55).

Nella prima area tematica, le barriere sono state differenziate in interne ed esterne. Le barriere interne che maggiormente evidenziate riguardano la percezione di mancanza di conoscenze e competenze, il provare disagio affrontando alcune tematiche specifiche come il piacere sessuale o la contraccezione, ma anche l'avere paura delle reazioni del contesto familiare o della comunità studentesca stessa alla discussione di tematiche sessuali. Le barriere esterne evidenziate includono d'altra parte le paure relative alla propria reputazione, a causa dei tabù presenti nella società. A ciò, si aggiungono la percezione di mancanza di tempo da dedicare alla discussione delle tematiche sessuali e il non avere linee guida o materiali da poter utilizzare e a cui fare riferimento. Tuttavia, tra i risultati, sono stati individuati fattori che risultano dei facilitatori per l'introduzione dell'EaS nelle scuole. Ad esempio, instaurare rapporti con la comunità studentesca di fiducia attraverso una sincera e aperta comunicazione.

Nella seconda area tematica sono stati inclusi gli articoli con risultati relativi a preferenze metodologiche, di materiali e di strategie dell'EaS nei programmi scolastici. Tra i risultati è emerso un accordo generale sul ruolo del contesto scolastico, seppur in alcuni casi non sia considerato come ruolo primario ma necessario a causa di una mancanza di competenze nel contesto familiare. L'accordo generale è stato individuato anche in termini di importanza delle tematiche dell'EaS nelle scuole secondarie, sottolineando tuttavia la necessità di inserirle a partire dai primi gradi scolastici, e di strumenti, mostrando una varietà di opzioni: video, racconti, condivisioni e testimonianze di persone esterne, media, role playing, peer education e supporto di persone esperte.

In termini di preferenze sui contenuti del curricolo, i risultati degli studi inclusi hanno evidenziato temi specifici ritenuti fondamentali per una corretta offerta educativa sulla sessualità; ovvero, la contraccezione e la prevenzione delle IMST, l'identità sessuale e la comunità LGBTQIA+, e i concetti di consenso, relazione e violenza di genere.

La quarta area tematica ha permesso di sottolineare i fattori individuali che possono influenzare gli atteggiamenti verso l'EaS. Tra questi, le credenze personali come il pensare di condurre alla promiscuità trattando i temi dell'EaS a scuola, o d'altra parte l'idea di poter evitare la costruzione di falsi miti sulla sessualità attraverso l'offerta di un'educazione scientificamente accurata. In ultimo, sono state individuate differenze di genere tra insegnanti che, in un'ottica stereotipata, ritengono le insegnanti donne più facilitate a trattare aspetti legati ad emozioni e relazioni mentre gli uomini più facilitati negli aspetti anatomici e medico-scientifici; le stesse donne e gli stessi uomini negli studi hanno espresso tale distinzione, riportando di sentirsi più a loro agio con specifiche tematiche a seconda del proprio genere.

Gli studi inclusi in questa revisione hanno utilizzato diverse metodologie per indagare gli atteggia-

menti e le opinioni di insegnanti; ad esempio, la maggior parte degli studi ha utilizzato interviste semi-strutturate e focus group, o questionari costruiti ad hoc. La revisione ha condotto a una maggior consapevolezza dell'efficacia dei mixed-methods, in quanto possono fornire una comprensione più completa delle prospettive del personale docente, e ha posto le basi per la costruzione degli strumenti e per la definizione del disegno di ricerca dello studio 3.

4.3 Atteggiamenti, opinioni e bisogni formativi di insegnanti

Lo studio 3 ha previsto un campionamento stratificato a due stadi per selezionare gli istituti da contattare in base a indirizzo scolastico e area territoriale. Nel Comune di Roma sono presenti 318 scuole secondarie di II grado. Dalla lista di campionamento sono state escluse tutte le scuole secondarie di II grado non statali (137) e le tipologie di scuole secondarie di II grado statali con le seguenti caratteristiche: accademie (3), conservatori (1), convitti (3). La popolazione di riferimento definita, dunque, comprende insegnanti, studentesse e studenti delle 174 scuole superiori di II grado incluse nella lista di campionamento. La scelta di attenzionare le scuole statali sopradescritte è condizionata dall'obiettivo di individuare l'allineamento o il disallineamento tra i bisogni della popolazione di riferimento e le proposte del Governo e le iniziative dei partiti politici, in contesti liberi da condizionamenti diretti o indiretti da parte di enti e dello Stato. A seguire è stato condotto il campionamento casuale a due stadi. Il primo stadio ha considerato le singole scuole come cluster, prevedendo una stratificazione della popolazione di riferimento definita in base alla tipologia di indirizzo scolastico; in totale si tratta di tre categorie: licei, istituti tecnici e istituti professionali.

Il secondo stadio ha previsto inizialmente una suddivisione delle scuole appartenenti alle tre categorie per area territoriale – nord, centro e sud del Comune di Roma – e a seguire un campionamento casuale semplice attraverso il quale sono state estratte le scuole da contattare, chiedendo la partecipazione allo studio; in totale, sono state estratte 18 scuole. La costruzione dell'unità di analisi risulta fortemente legata al consenso dato dalle singole scuole; tuttavia, al fine di svolgere le analisi statistiche, è stata calcolata la numerosità del campione usando il Software G*Power 3.1.9.7 (Faul et al., 2009) indicando un F test per l'analisi della varianza univariata considerando un effect size f = 0.25, un errore α 0.05, una potenza di 1-β di 0.95, e un numero di tre gruppi. Secondo tali calcoli il sample size sarebbe di 252 soggetti. Per raggiungere con sicurezza tale numero sono stati considerati almeno 300 partecipanti. La somministrazione del questionario è stata avviata a inizio anno scolastico 2024/25 ed è prevista la conclusione della raccolta dati nel mese di gennaio 2025. A seguire, sarà possibile proseguire con lo svolgimento della parte qualitativa dello studio, dunque con interviste a dirigenti delle scuole partecipanti e focus group con docenti che offriranno la loro disponibilità.

4.4. Atteggiamenti, opinioni e bisogni formativi presso L-19, LM-85/LM-57 e LM-85 bis

Il quarto ed ultimo studio è nato dalla consapevolezza che l'offerta di un'EaS adeguata all'età e al contesto debba iniziare già dalla prima infanzia. Con l'obiettivo di mantenere una linea coerente tra gli studi, lo studio 4 si è strutturato come studio di caso multiplo esplorativo quantitativo nel Comune di Roma. Nello specifico nei due atenei Sapienza Università di Roma e Università degli Studi Roma Tre, per indagare atteggiamenti e opinioni di persone attualmente in formazione, iscritte ai CdL educativi e formativi rispetto l'EaS, in generale e in termini applicativi e metodologici nel sistema educativo e scolastico italiano.

Lo studio ha previsto la somministrazione del questionario al numero di persone iscritte ai suddetti CdL. Negli ultimi mesi dell'A.A. 2023-24, il questionario è stato somministrato alle sole persone iscritte nell'ateneo Sapienza, raccogliendo 103 risposte. Lo stato preliminare dei dati non permette di effettuare

analisi sul questionario o confronti tra gruppi di appartenenza. Nell'A.A. in corso (2024-25) risultano un totale di 4227 persone iscritte tra Sapienza Università di Roma e Università degli Studi Roma Tre. La somministrazione della batteria di strumenti è attualmente in corso in entrambi gli Atenei. È previsto il raggiungimento di una numerosità campionaria di 300 partecipanti, stando alle analisi svolte utilizzando il Software G*Power 3.1.9.7 e indicando le medesime caratteristiche dello studio 3.

5. Punti di forza e criticità della ricerca

Nel panorama della letteratura nazionale e internazionale, la ricerca sull'EaS si colloca in un ambito ancora poco esplorato trattandosi di studi con un focus principalmente rivolto a persone in formazione o in servizio in ambito educativo e di insegnamento, ma soprattutto trattandosi di una tematica considerata ancora sensibile. L'obiettivo di questo progetto di ricerca è cercare di contribuire a evidenziare i bisogni formativi di insegnanti e del futuro personale educativo e docente sulle tematiche dell'EaS.

L'importanza di raccogliere questi dati consiste nell'evidenziare il posizionamento delle persone rispetto l'EaS e le aree carenti nella formazione attuale, con l'obiettivo di comprendere come incrementare la loro preparazione per aumentare la progettazione di attività educative e scolastiche. Dunque, un punto di forza che caratterizza la ricerca è quello di poter attingere al punto di vista delle unità di analisi e trarre un terreno che possa essere comune e fertile per progettare una formazione di base che contemporaneamente possa colmare le mancanze formative ed educative di tutte le parti coinvolte, rispettandone bisogni e opinioni. Inoltre, esplorando le prospettive di campioni con diverse caratteristiche, la suddetta formazione potrà essere non solo trasversalmente utilizzata e applicata, ma pensata e messa in pratica in modo flessibile e adattata al contesto specifico, considerando le diverse utenze ed età, per offrire una continuità educativa allineata ai bisogni di tutte le persone coinvolte.

Inoltre, l'analisi fattoriale esplorativa dei vari questionari che compongono la batteria di strumenti utilizzata negli studi 3 e 4 consentirà di delineare una prima configurazione di uno strumento adattabile ai diversi target di popolazione.

Tuttavia, si riconoscono i limiti del progetto di ricerca. Innanzitutto, gli studi si sviluppano in un contesto socioculturale e politico ambivalente, tra costanti aperture e ostacoli verso l'EaS. Inoltre, in termini di area geografica, il contesto è stato esclusivamente circoscritto al Comune di Roma. Infine, la popolazione di riferimento è ristretta a quella di insegnanti di scuola secondaria di II grado in servizio e persone in formazione nei CdL educativi e formativi, escludendo gradi scolastici precedenti e persone iscritte ai corsi per i crediti formativi per l'insegnamento.

Nonostante i suddetti limiti, la ricerca offre una base per studi futuri. L'indagine potrà essere estesa in altre aree geografiche d'Italia, o sviluppata diversamente attraverso una ricerca-azione mettendo in pratica la progettazione educativa sull'EaS e verificandone l'efficacia e i risultati attraverso follow-up e studi longitudinali. Inoltre, l'indagine potrà essere estesa in altri paesi, attraverso studi cross-cultural, con l'obiettivo di identificare differenze, indagare la validità dello strumento, e collaborare alla creazione e sviluppo di linee guida adatte e condivise a livello nazionale e internazionale.

Riferimenti bibliografici

Acocella, I., & Cataldi, C. (Eds.), (2020). *Using focus groups: Theory, methodology, practice*. Sage Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781529739794

Ang, C. T., & Lee, L. W. (2017). Psychometric characteristics of a sexuality education survey for teachers of secondary school students with learning disabilities in Malaysia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *17*(3), 198-204. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12378

Astle, S., McAllister, P., Emanuels, S., Rogers, J., Toews, M., & Yazedjian, A. (2021) College students' suggestions

for improving sex education in schools beyond 'blah blah blah condoms and STDs'. *Sex Education*, *21*(1), 91-105. https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1749044

Baker, K. E. (2016). Online pornography: Should schools be teaching young people about the risks? An exploration of the views of young people and teaching professionals. *Sex Education*, *16*(2), 213-228. https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1090968

Balter, A. S., van Rhijn, T., & Davies, A. W. J. (2018). Equipping early childhood educators to support the development of sexuality in childhood: Identification of pre- and post-service training needs. *Canadian Journal of Human Sexuality*, *27*(1), 33-42. https://doi.org/10.3138/cjhs.2017-0036

Barriuso-Ortega, S., Fernandez-Hawrylak, M., & Heras-Sevilla, D. (2024). Sex education in adolescence: A systematic review of programmes and meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, *166*, 107926. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107926

Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzione, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., Morini, L. A., & Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercAzione*, *12*(2), 47-71. https://doi.org/10.32076/RA12211

Bauer, M., Hämmerli, S., & Leeners, B. (2020). Unmet needs in sex education: What adolescents aim to understand about sexuality of the other sex. *Journal of Adolescent Health*, *67*(2), 245-252. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.015

Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci Editore.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). Thematic analysis. In E. Lyons, & A. Coyle (Eds.), *Analysing Qualitative Data in Psychology*. SAGE. https://doi.org/10.4135/9781446207536

Brouskeli, V., & Sapountzis, A. (2017). Early childhood sexuality education: Future educators' attitudes and considerations. *Research in Education*, *99*(1), 56-68. https://doi.org/10.1177/0034523717740149

Bruno, V., (2024). Educazione sessuale in Italia: Mezzo secolo di preliminari. *Rivista di Sessuologia*, *48*(2), 147-163.

Bruno, V., Baiocco, R., & Pistella, J. (2024). Teachers' attitudes and opinions toward sexuality education in school: A systematic review of secondary and high school teachers. *American Journal of Sexuality Education*. https://doi.org/10.1080/15546128.2024.2353708

Byron, P. (2023). Porn literacy and young people's digital cultures. *Porn Studies*, *11*(1), 1-8. https://doi.org/10.1080/23268743.2023.2174173

Carmichael, N., & Amiri, A. (2024). Sexuality education for school-aged children and adolescents: A concept analysis. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, *29*, e12436. https://doi.org/10.1111/jspn.12436

Chinelli, A., Salfa, M. C., Cellini, A., Ceccarelli, L., Farinella, M., Rancilio, L., Galipò, R., Meli, P., Camposeragna, A., Colaprico, L., Oldrini, M., Ubbiali, M., Caraglia, A., Martinelli, D., Mortari, L., Palamara, A. T., Suligoi, B., & Tavoschi, L. (2022). Sexuality education in Italy 2016-2020: A national survey investigating coverage, content and evaluation of school-based educational activities. *Sex Education*. https://doi.org/10.1080/14681811.-2022.2134104.

Corbisiero, F., & Nocenzi, M. (Eds.), (2022). *Manuale di educazione al genere e alla sessualità*. UTET.

Demozzi, S., & Ghigi, R. (Eds.), (2024). *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Mondadori Education.

El Kazdouh, H., El-Ammari, A., Bouftini, S., El Fakir, S., & El Achhab, Y. (2019). Perceptions and intervention preferences of Moroccan adolescents, parents, and teachers regarding risks and protective factors for risky sexual behaviors leading to sexually transmitted infections in adolescents: Qualitative findings. *Reproductive Health*, *16*(1), 138. https://doi.org/10.1186/s12978-019-0801-y

Epps, B., Markowski, M., & Cleaver, K. (2023). A rapid review and narrative synthesis of the consequences of non-inclusive sex education in UK schools on lesbian, gay, bisexual, transgender and questioning young people. *The Journal of School Nursing*, *39*(1), 87-97. https://doi.org/10.1177/10598405211043394

Fabrizi, A., & Gambino, G. (2005). Origine e sviluppi dell'educazione sessuale in Italia. *Rivista di Sessuologia Clinica*, *XII*(1), 7-24. https://www.torrossa.com/it/resources/an/2225783

Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, *41*, 1149-1160. https://doi.org/10.3758/-BRM.41.4.1149

Fierli, E., Franchi, G., Lancia, G., & Marini, S. (2020). Fammi capire: Una ricerca tra le rappresentazioni di corpi, affettività e sessualità negli albi illustrati, per decostruire stereotipi e pregiudizi. *Education Sciences & Society*, 484-507. https://iris.uniroma1.it/retrieve/e3835329-2e9e-15e8-e053-a505fe0a3de9/Fierli_rappresentazioni_-affettivit%C3%A0_sessualit%C3%A0_2020..pdf

Formby, E., & Donovan, C. (2020). Sex and relationships education for LGBT+ young people: Lessons from UK youth work. *Sexualities*, *23*(7), 1155-1178. https://doi.org/10.1177/1363460798888432

FoSE (2020). *National sex education standards: Core content and skills, K-12, 2nd ed*. https://siecus.org/wp-content/uploads/2020/03/NSES-2020-2.pdf

Goldfarb, E. S., & Lieberman, L. D. (2021). Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, *68*(1), 13-17. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036

Gradellini, C., Kaleci, S., Sim-Sim, M., Dias, H., Mecugni, D., Aaberg, V., & Gómez-Cantarino, S. (2022). Adaptation and validation of the sexuality attitudes and beliefs scale for the Italian context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*, 14162. https://doi.org/10.3390/ijerph192114162

Gruppo CRC (2024). *Educazione all'affettività e alla sessualità: Perché è importante introdurre la comprehensive sexuality education nelle scuole italiane*. https://gruppocrc.net/educazione-allaffettivita-e-alla-sessualita-perche-e-importante-introdurre-la-comprehensive-sexual-education-nelle-scuole-italiane/

Hawkins, S. S. (2024). Expansion of comprehensive sexuality education. *Journal of Obstetric, Gynecologic, and Neonatal Nursing*, *53*(1), 14-25. https://doi.org/10.1016/j.jogn.2023.11.011

Heels, S. W. (2019). The impact of abstinence-only sex education programs in the United States on adolescent sexual outcomes. *Perspectives*, *11*(3), 1-14. https://scholars.unh.edu/perspectives/vol11/iss1/3/

Hoefer, S. E., & Hoefer, R. (2017). Worth the wait? The consequences of abstinence-only sex education for marginalized students. *American Journal of Sexuality Education*, *12*(3), 257-276. https://doi.org/-10.1080/15546128.2017.1359802

IPPF (2010). *IPPF framework for comprehensive sexuality education (cse)*. https://www.ippf.org/sites-/default/files/ippf_framework_for_comprehensive_sexuality_education.pdf

IPPF (2016). *Sexuality education and sustainable development: Opportunities for EU development cooperation*. https://europe.ippf.org/resource/sexuality-education-and-sustainable-development-opportunities-eu-development-cooperation

IPPF (2017). *Deliver+enable toolkit: Scaling-up comprehensive sexuality education (cse)*. https://www.ippf.org/sites/default/files/2018-03/IPPF%20Deliver%20and%20Enable%20-%20CSE%20Toolkit.pdf

IPPF (2018). *Sexuality education in Europe and Central Asia: State of the art and recent developments. An overview of 25 countries*. https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/sexuality-education-europe-and-central-asia-state-art-and-recent-developments

Jiménez-Ríos, F. J., González-Gijón, G., Martínez-Heredia, N., & Amaro Agudo, A. (2023). Sex education and comprehensive health education in the future of educational professionals. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(4), 3296. https://doi.org/10.3390/ijerph20043296

Klein, S. (2021). Dialogues between physical education teaching training and comprehensive sexual education act: Tensions, discussions, continuities, and discontinuities from the perspective of undergraduates from ISEF N°2 Federico W. Dickens, Buenos Aires. *Educación Física y Ciencia*, *23*(1), e157. https://doi.org/-10.24215/23142561e157

Lahoz-García, C., Jimenez, L. M., Castro, M. J., & Parejo, J. L. (2024). *Let's talk about sex: College students' attitudes towards sexuality education in a Spanish university*. Preprint version available on medRxiv. https://doi.org/10.1101/2024.03.07.24303955.

Lameiras-Fernández, M., Martínez-Román, R., Carrera-Fernández, M. V., & Rodríguez-Castro, Y. (2021). Sex education in the spotlight: What is working? Systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*, 2555. https://doi.org/10.3390/ijerph18052555

Lavizzari, A., & Prearo, M. (2019). The anti-gender movement in Italy: Catholic participation between electoral and protest politics. *European Societies*, *21*(3), 422-442. https://doi.org/10.1080/14616696.2018.1536801

Litsou, K., Byron, P., McKeeb, A., & Ingham, R. (2021). Learning from pornography: Results of a mixed methods systematic review. *Sex Education*, *21*(2), 236-252. https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1786362

Lo Moro, G., Bert, F., Cappelletti, T., Elhadidy, H. S. M. A., Scaioli, G., & Siliquini, R. (2023). Sex education in Italy: An overview of 15 years of projects in primary and secondary schools. *Archives of Sexual Behavior*, *52*(4), 1653-1663. https://doi.org/10.1007/s10508-023-02541-6

Lopez, A. G., & Burgio, G. (Eds.), (2023). *La pedagogia di genere: Percorsi di ricerca contemporanei*. FrancoAngeli.

Lucisano, P. (1978). L'educazione sessuale agli inizi del Novecento: Ricostruzione di un dibattito. *Scuola e Città*, 449-453.

Lunde, G. H., Blaalid, L., Gerbild, H., & Areskoug Josefsson, K. (2022). Assessment of the psychometrics of the students' attitudes towards addressing sexual health extended (SA-SH-Ext) questionnaire for social educator students. *Sexual Medicine*, *10*(3), 1059-1070. https://doi.org/10.1016/j.esxm.2022.100507

Lyu, J., Shen, X., & Hesketh, T. (2020). Sexual knowledge, attitudes and behaviours among undergraduate students in China: Implications for sex education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*, 6716. https://doi.org/10.3390/ijerph17186716

Manganelli Rattazzi, A. M., Volpato, C., & Canova, L. (2008). L'atteggiamento ambivalente verso donne e uomini: Un contributo alla validazione delle scale ASI e AMI. *Giornale Italiano di Psicologia*, *35*(1), 217-243.

Marini, S. (2919). L'educazione al genere nella letteratura per l'infanzia e negli albi illustrati. In G. Benvenuto, P. Sposetti, & G. Szpunar (Eds.), *Tutti i bisogni educativi sono speciali. Riflessioni, ricerche, esperienze didattiche*. Edizioni Nuova Cultura.

Micci, A. (1907). Coeducazione ed educazione sessuale. *I Diritti della Scuola*, 67-69.

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., & Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, *4*(1), 1-09. https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1

Moreira, M. T., Rocha, E., Lima, A., Pereira, L., Rodrigues, S., & Fernandes, C. S. (2023). Knowledge about sex education in adolescence: A cross-sectional study. *Adolescents*, *3*, 431-445. https://doi.org/-10.3390/adolescents3030030

O'Farrell, M., Corcoran, P., & Davoren, M. P. (2021). Examining LGBTI+ inclusive sexual health education from the perspective of both youth and facilitators: A systematic review. *BMJ Open*, *11*, e047856. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-047856

ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. https://unric.org/it/agenda-2030/

Ordine degli Psicologi (2024). *Educazione sessuo-affettiva nelle scuole primarie e secondarie: Linee guida di intervento*. https://ordinepsicologilazio.it/post/sessuo-affettiva-manuale

Palma, L. (1907). L'educazione e la questione sessuale. *Rivista di Psicologia*, *3*, 318-327.

Panzeri M., & Fontanesi L. (Eds.), (2021). *Educazione affettiva e sessuale di bambini e adolescenti*. il Mulino.

Pássaro, A. C., Regra, M. C., Serrão, C., & Marques, A. P. (2019). Cultural adaptation and reliability of the questionnaire of sex education in schools. *Ciência & Saúde Coletiva*, *24*(7), 2601-2608. https://doi.org/-10.1590/1413-81232018247.14892017

Pizzi, E., Spinelli, A., Andreozzi, S, & Battilomo, S. (Eds.), (2019). *Progetto "studio nazionale fertilità": I risultati delle cinque indagini*. Istituto Superiore di Sanità.

Plan International (2020a). *Putting the c in cse: Standards for content, delivery and environment of comprehensive sexuality education*. https://plan-international.org/publications/comprehensive-sexuality-education-programme-standards/

Plan International (2020b). *Plan international's comprehensive sexuality education (cse) standards*. https://plan-international.org/publications/comprehensive-sexuality-education-programme-standards/

Plan International (2020c). *Comprehensive sexuality education topics: What to cover from early childhood-18+*. https://plan-international.org/publications/comprehensive-sexuality-education-programme-standards/

Ram, S., & Mohammadenzhad, M. (2020). Sexual and reproductive health in schools in Fiji: A qualitative study of teachers' perceptions. *Health Education*, *120*(1), 57-71. https://doi.org/10.1108/HE-02-2019-0005

Redazione ANSA (2022). *Educazione sessuale a scuola: l'Italia ultima in Europa*. https://www.ansa.it/-canale_lifestyle/notizie/teen/2022/11/26/educazione-sessuale-a-scuola-litalia-ultima-in-europa_2af0f7cc-3da7-45ed-8149-18a69aa4167d.html

Rifelli, G., & Ziglio, C. (Eds.), (1991). *Per una storia dell'educazione sessuale 1870-1920*. La Nuova Italia.

Rose, I. D., Boyce, L., Crittenden Murray, C., Lesesne, C. A., Szucs, L. E., Rasberry, C. N., Terry Parker, J., & Roberts, G. (2018). Key factors influencing comfort in delivering and receiving sexual health education: Middle school student and teacher perspectives. *American Journal of Sexuality Education*, *14*(4), 466-489. https://doi.org/10.1080/15546128.2019.1626311

Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In M. J. Rosenberg, & C. I. Hovland (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*. Yale University Press.

Scott, R. H., Smith, C., Formby, E., Hadley, A., Hallgarten, L., Hoyle, A., Marston, C., McKee, A., & Tourountsis, D. (2020). What and how: Doing good research with young people, digital intimacies, and relationships and sex education. *Sex Education*, *20*(6), 675-691. https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1732337

Servettini, A., Morante, S., Mattiacci, G., & Batini, F. (2023). Educazione sessuale e socio-affettiva nella scuola italiana: Il parere di genitori ed insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria a confronto. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *2*, 73-90. https://doi.org/10.36253/rief-14963

Stettini, P. (2004). L'educazione sessuale tra nuovi paradigmi, evidenze e sfide. *Rivista di Sessuologia Clinica*, *10*(1), 47-65.
Stettini, P. (2011). L'educazione sessuale in Italia. *Rivista di Sessuologia Clinica*, *18*(2), 13-17. https://doi.org/10.3280/RSC2011-002002
Thomas, G. (2021). *How to do your case study*. SAGE Publications Ltd.
UNESCO (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770
UNESCO (2021), *The journey towards comprehensive sexuality education: Global status report*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379607
UNESCO (2023). *Comprehensive sexuality education (cse) country profiles*. https://www.unesco.org/gem-report/en/cse-country-profiles
Unis, B. D., & Sällström, C. (2020). Adolescents' conceptions of learning and education about sex and relationships. *American Journal of Sexuality Education*, *15*(1), 25-52, https://doi.org/10.1080/15546128.2019.1617816
WAS (2014). *Dichiarazione dei diritti sessuali*. https://www.fissonline.it/pdf/DICHIARAZIONEDEIDIRITTI-SESSUALI2014.pdf
WHO (2010). *Standards for sexuality education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. https://www.bzga-whocc.de/en/publications/standards-for-sexuality-education/
Yeo, K. J., & Lee, S. H. (2023). Development and validation of an instrument to measure parental attitude and health beliefs toward sexuality education. *SAGE Open*, 1-12. https://doi.org/10.1177/21582440221139470
Zani, B., Bonini, M. C., & Xerri, M. L. (Eds.), (1993). *La storia infinita. L'educazione sessuale a scuola*. FrancoAngeli.

Sitografia

biblioteca.camera.it
www.camera.it
www.parlamento.it
www.senato.it

I.12

Interventi multicomponente nella Scuola Primaria e Secondaria di Primo Grado per la promozione della salute in età evolutiva: le Pause Attive

Multicomponent interventions in Primary and Lower Secondary School for the promotion of health during developmental age: Active Breaks

Sabrina Annoscia
Università di Cagliari, Dipartimento di Lettere, Lingue e Beni Culturali
sabrina.annoscia@unifg.it

La promozione di sani stili di vita, l'educazione alimentare e l'attività fisica regolare richiedono interventi educativi che coinvolgano vari contesti. Nonostante le linee guida internazionali raccomandino almeno 60 minuti di attività fisica aerobica moderata a vigorosa (MVPA) al giorno per bambini e adolescenti (5-17 anni), un'alta percentuale di questa popolazione non soddisfa tali cut-off (Guthold et al., 2020). Il setting scolastico è considerato un ambiente privilegiato per promuovere l'acquisizione di competenze motorie, conoscenze e abitudini salutari. L'ipotesi di ricerca considera la possibilità di implementare nel setting scolastico interventi di Pause Attive (PA), al fine di contribuire al raggiungimento dei 60 minuti di attività fisica giornaliera e promuovere l'adozione di sani stili di vita. L'obiettivo dello studio è quello di riambientare la didattica delle attività motorie a scuola, attraverso l'introduzione di PA in classe. In tal modo è possibile aumentare il tempo di impegno motorio dei bambini e incoraggiare una partecipazione più attiva in attività motorie di alta qualità. Le Pause Attive possono configurarsi come delle metodologie didattiche innovative per migliorare i processi educativi e di apprendimento.
Il campione è composto da 176 alunni (M=90; F=86) frequentanti le classi quarte e quinte di due scuole primarie. Sono state condotte due rilevazioni dei dati, prima (T0) e dopo (T1) l'intervento. Da un'analisi preliminare dei risultati ottenuti, le PA sembrano offrire maggiori opportunità di coinvolgimento in attività motorie in contesti diversi e forniscono evidenze utili per sviluppare strategie educative innovative volte a promuovere la salute e il benessere dei bambini all'interno dell'ambiente scolastico.

Parole chiave: Interventi multicomponente; Pause Attive; Scuola primaria; Sedentarietà; Sviluppo Motorio

The promotion of healthy lifestyles, nutritional education, and regular physical activity requires educational interventions that involve various contexts. Despite international guidelines recommending at least 60 minutes of moderate to vigorous aerobic physical activity (MVPA) per day for children and adolescents (ages 5-17), a high percentage of this population does not meet these cut-offs (Guthold et al., 2020). The school setting is considered an ideal environment for promoting the acquisition of motor skills, knowledge, and healthy habits. The research hypothesis considers the possibility of implementing Active Breaks (AB) in the school setting to help achieve the 60 minutes of daily physical activity and promote the adoption of healthy lifestyles. The aim of the study is to reframe the teaching of physical activities at school through the introduction of AB in the classroom. In this way, it is possible to increase children's engagement in physical activity and encourage more active participation in high-quality motor activities. Active Breaks can be configured as innovative teaching methods to improve educational and learning processes.
The sample consists of 176 students (M=90; F=86) attending the fourth and fifth grades of two primary schools. Two data collections were conducted, before (T0) and after (T1) the intervention. A preliminary analysis of the results suggests that AB offers greater opportunities for involvement in physical activities in different contexts and provides useful evidence for developing innovative educational strategies aimed at promoting children's health and well-being within the school environment.

Keywords: Active Breaks; Multi-component intervention; Primary school; Sedentary Behaviour; Motor Development

1. Quadro teorico di riferimento

Nonostante i benefici dell'attività fisica per la promozione della salute e la prevenzione di numerose patologie sono ampiamente documentati dalla letteratura scientifica, negli ultimi anni si continua ad assistere a un aumento delle abitudini sedentarie e delle condizioni di sovrappeso, obesità e condizioni patologiche di bambini e adolescenti (Bull et al., 2020). Questa tendenza rischia di generare conseguenze significative sullo stato di salute a lungo termine.

Si evidenzia, quindi, la necessità di promuovere la salute e di diffondere l'importanza del movimento tra i più piccoli, non solo attraverso interventi volti a sostenere la regolare pratica di attività fisica e ridurre i comportamenti sedentari diffusi tra i giovani, ma anche con l'implementazione di attività ben sostenute sul piano metodologico.

In tal senso, gli obiettivi strategici promossi dal Piano di Azione Globale per l'Attività Fisica 2018-2030 (WHO,2018) includono i seguenti punti:

1. *Creazione di società attive*: promuovere i benefici derivanti dalla pratica regolare di attività fisica;
2. *Creazione di ambienti attivi*: strutture che permettano a tutte le persone - di ogni età, status socioeconomico o condizione psico-fisica - di *accedere* a spazi sicuri per poter svolgere regolarmente attività fisica, in base alle proprie capacità;
3. *Promozione di stili di vita attivi*: progettare, programmare e condurre interventi sperimentali destinati a tutte le fasce della popolazione, in diversi contesti (scuola, lavoro, comunità, ecc.) e volti a favorire l'acquisizione di stili di vita attivi e corrette abitudini alimentari;
4. *Promozione di politiche (nazionali e internazionali) a favore della salute e del benessere*: garantire investimenti necessari per migliorare la gestione e il coordinamento di interventi e programmi di promozione dell'attività fisica.

Progetti multicomponente realizzati in contesti che rappresentano setting privilegiati per la promozione della salute consentirebbero, quindi, di interpretare l'attività fisica come generatore e punto di raccordo per esperienze e apprendimenti.

L'attuazione delle attività motorie, attraverso un'ampia varietà di contenuti e modalità organizzative e purché sostenute da corrette metodologie didattiche, rappresentano un'enorme opportunità per lo sviluppo del processo educativo del bambino. Le modalità organizzative che promuovono la pratica di attività motorie in età evolutiva si collocano all'interno delle seguenti tre categorie (Beets et al., 2016):

a) espansione delle opportunità per i bambini di essere attivi,
b) espansione opportunità esistenti di praticare attività motorie,
c) potenziamento delle opportunità di svolgere le attività motorie già presenti nel curricolo, attraverso strategie finalizzate ad aumentare il tempo di impegno motorio.

Pertanto, diventa essenziale non solo incrementare gli interventi mirati a promuovere la pratica regolare dell'attività fisica e a contrastare i comportamenti sedentari diffusi tra i giovani, ma anche sviluppare attività supportate da un solido approccio metodologico al fine di arricchire il processo educativo attraverso esperienze motorie e corporee.

Negli ultimi anni sono stati realizzati numerosi interventi multicomponente attraverso l'applicazione di strategie pratiche ed efficaci volte a favorire uno sviluppo più sano nei bambini (Watson et al., 2017). Da una recente revisione della letteratura volta ad indagare circa gli interventi realizzati per aumentare l'attività fisica nei vari contesti scolastici del panorama europeo, tra le principali pratiche adottate sono evidenziate le Pause Attive (Porter et al., 2024). Introdotti all'interno della lezione, ancorate agli apprendimenti disciplinari (Bailey et al., 2023), tra due lezioni successive, durante la ricreazione, tali interventi hanno l'obiettivo di contrastare i lunghi periodi di sedentarietà, caratterizzanti la giornata scolastica. Nel contesto Nazionale, studi condotti supportano l'efficacia della pratica delle pause attive in classe per aumentare l'attività fisica durante la giornata scolastica (Gallè et al., 2020).

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

Il progetto nasce dall'interrogativo seguente: quali contenuti e *modalità* per la promozione degli interventi finalizzati ad aumentare la partecipazione dei bambini all'attività motoria (*educazione al corpo e al movimento*) e per avere ulteriori opportunità di raccordi interdisciplinari (*educazione attraverso il corpo e il movimento*) in aggiunta alle due ore di educazione fisica settimanali?

L'eterogeneità dei gruppi classe conduce anche verso la considerazione dei bisogni e delle necessità personali e porta a interrogarsi su come promuovere l'inclusione durante l'attività motoria di breve durata, valorizzando spazi e ambienti della scuola primaria?

L'ipotesi di ricerca considera, quindi, la possibilità di contribuire al raggiungimento dei 60 minuti di attività fisica giornaliera e promuovere l'adozione di sani stili di vita attraverso l'implementazione di interventi di Pause Attive nel setting scolastico.

Gli obiettivi attesi della ricerca riguardano:

a) *Riambientare* la didattica delle attività motorie in ambiente scolastico durante le ore didattica curriculare;
b) *Aumentare* le opportunità quantitative e qualitative in relazione alla pratica di attività motorie in ambiente scolastico;
c) *Promuovere* interventi di attività motoria adattata in ambiente scolastico, coinvolgendo le popolazioni speciali e valorizzando il carattere inclusivo dell'istituzione scolastica;
d) *Promuovere* interventi finalizzati alla promozione della salute e di corretti stili di vita in ambiente scolastico ed extra scolastico, anche attraverso l'utilizzo di tecnologie indossabili, informatiche e multimediali;
e) *Sviluppare* metodologie didattiche innovative finalizzate alla promozione della salute e al miglioramento dei processi educativi e di apprendimento;
f) *Ri-orientare* l'organizzazione della didattica curriculare tradizionale in maniera non-lineare.

3. Scelte metodologiche e procedurali

Il presente progetto, di natura multicentrica, è stato realizzato coinvolgendo due scuole primarie convenzionate con l'Università del Salento (Trani e Brindisi). L'analisi preliminare si concentra sul campione della scuola di Brindisi, costituito da 176 alunni (90 maschi e 86 femmine) delle classi quarta e quinta elementare, suddivisi in gruppo di controllo (GC=79) e gruppo sperimentale (GS=97). In base al BMI, il campione è stato ulteriormente suddiviso in sottogruppi di maschi/femmine Normopeso (Nw) e Sovrappeso/Obesi (Ow/Ob) (Tab.1).

Genere	Gruppo	N	Età	Peso	Altezza	BMI
Maschi	Nw	40	10,05±0,64	34,17 ±5,57	1,39±0,07	17,48±1,71
	Ow-Ob	50	9,8±0,62	50,59 ±11,90	1,43±0,10	24,45±3
Femmine	Nw	60	9,81±0,62	33,25±5,43	1,40±0,07	16,76±1,93
	Ow-Ob	26	10,08±0,8	47,45±8,8	1,40±0,07	23,99±2,98
TOTALE	**176**					

Tabella 1. Campione dello studio

Le misure scelte ed integrate per promuovere e aumentare l'opportunità di impegnarsi in attività fisica sono le Pause Attive. Queste metodologie didattiche consentono l'estensione della pratica di attività motoria durante le ore curriculari, alternando periodi sedentari con brevi sessioni di attività fisica, che consentono di mettere in relazione l'attività fisica con gli obiettivi di apprendimento disciplinari (Bailey et al., 2023; Masini et al., 2023).

Le attività pratiche sono state strutturate sulla base delle seguenti modalità organizzative:

– *pause attive*: brevi periodi di attività fisica, negli intervalli tra due insegnamenti curriculari;
– *merende attive*: brevi periodi di attività fisica durante la ricreazione;
– *pause attive prima e dopo scuola*: brevi intervalli di attività fisica prima dell'ingresso a scuola e dell'inizio delle lezioni, e prima dell'uscita da scuola.

Abilità specifiche proprie di discipline come matematica, geografia e lingue straniere sono state contestualizzate in ambito motorio, favorendo l'interconnessione tra apprendimento e insegnamento obliquo (Vazou et al., 2020).

Utilizzando un approccio Mixed-Methods, il progetto ha previsto una raccolta dati quantitativa e qualitativa, per valutare lo sviluppo motorio, i livelli di attività fisica e i fattori correlati dei bambini.

È stata condotta la valutazione iniziale (T0) in entrambi i gruppi. Successivamente, sono stati pianificati e realizzati gli interventi sperimentali su un arco temporale di tre mesi, con tre interventi a settimana per ogni classe, dalla durata di 10 minuti.

Al termine degli interventi è stata condotta la valutazione finale (T1).

Gli strumenti di valutazione hanno incluso questionari scientificamente validati, protocolli per la valutazione dello sviluppo motorio e l'analisi statistica dei dati raccolti. Durante l'intervento sono stati, altresì, raccolti i punti di vista degli insegnanti presenti nelle ore di riferimento, attraverso questionari sulla percezione dell'insegnante e griglie di osservazione.

Di seguito sono riportati i test motori utilizzati:

- **4x10** (Ruiz et al., 2011)
- **6mwt** (Kammin, 2022);
- Protocollo **TGMD-2** – *quali-quantitativo* (Ulrich, 2000).

I Self Report proposti sono i seguenti:

- Questionario *Physical Activity Enjoyment Scale* - **PACES** per valutare il divertimento e il piacere durante l'attività (Carraro et al., 2008);
- Questionario *Physical activity questionnaire for Children* - **PAQ_C** per l'autovalutazione dei livelli di attività fisica nell'ultima settimana (Crocker et al., 1997; Kowalski et al., 1997);
- Lista di descrittori del comportamento dell'allievo attraverso l'osservazione dell'insegnante.

4. Discussione dei dati raccolti

Da una prima analisi dei dati è emerso un miglioramento delle prestazioni motorie nel gruppo sperimentale, probabilmente determinati dagli interventi didattici compiuti.

Nello specifico, si è registrata una significatività statistica per il test della navetta 4x10 (Fig.1) sia per le femmine che per i maschi di entrambi i gruppi (Nw-Ow/Ob).

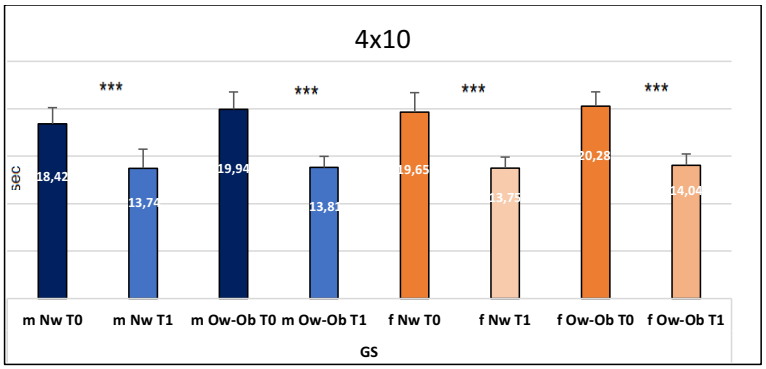


Fig. 1

Allo stesso modo, seppur prive di significatività statistica, sono migliorate le prestazioni del test del 6MWT, sia per il gruppo maschile che per il gruppo femminile (Fig.2).

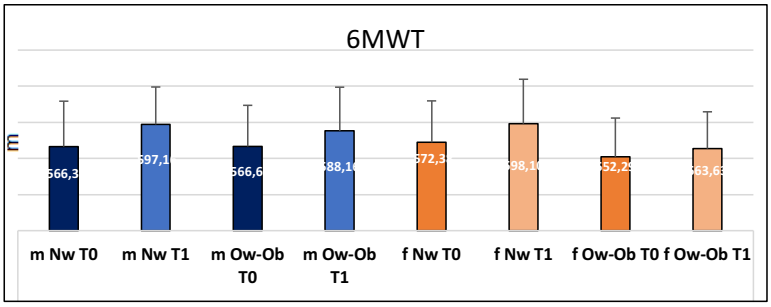


Fig. 2

Inoltre, si è registrata una significatività statistica per i subtest del TGMD-2 relativi al controllo dell'oggetto del gruppo maschile e femminile normopeso e femminile sovrappeso-obese (Fig. 3)

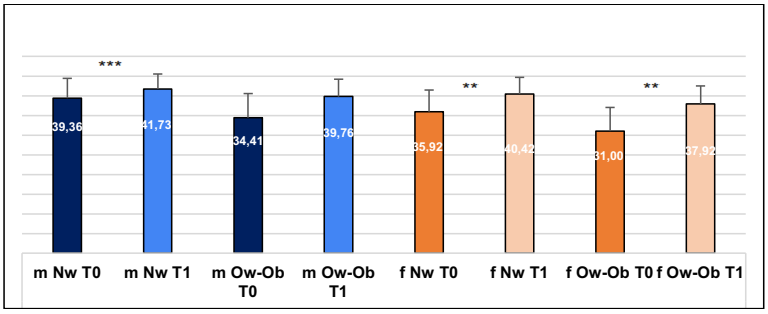


Fig. 3

Circa i dati riportati dal questionario *Physical Activity Enjoyment Scale* – **PACES**, è emerso un aumento, seppur non statisticamente significativo, dei livelli di Enjoyment nei bambini normopeso (Fig. 4).

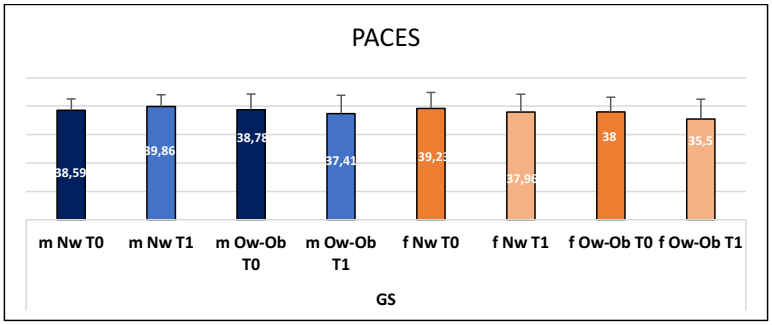


Fig. 4

I dati riferiti all'autovalutazione dei livelli di attività fisica rilevati attraverso il *Physical activity questionnaire for Children* - **PAQ_C** non hanno emergere variazioni nei livelli di attività fisica di tutti i sottogruppi (Fig. 5), confermandosi all'interno del range **2.34 - 3.66** riferito a livelli attività fisica moderata.

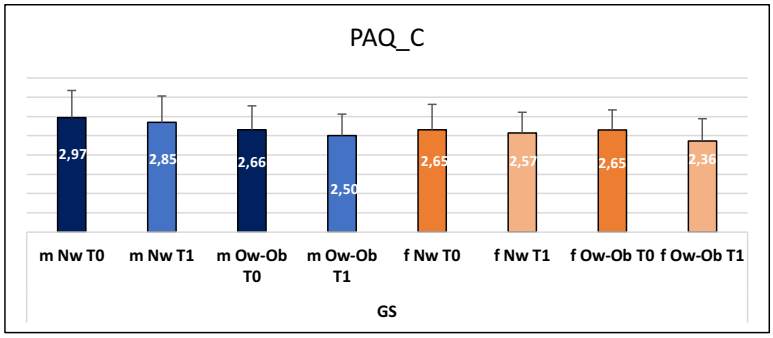


Fig. 5

In riferimento alla percezione del comportamento dell'allievo attraverso l'osservazione dell'insegnante, i primi risultati evidenziano un miglioramento del clima della classe post-intervento (Fig. 6).

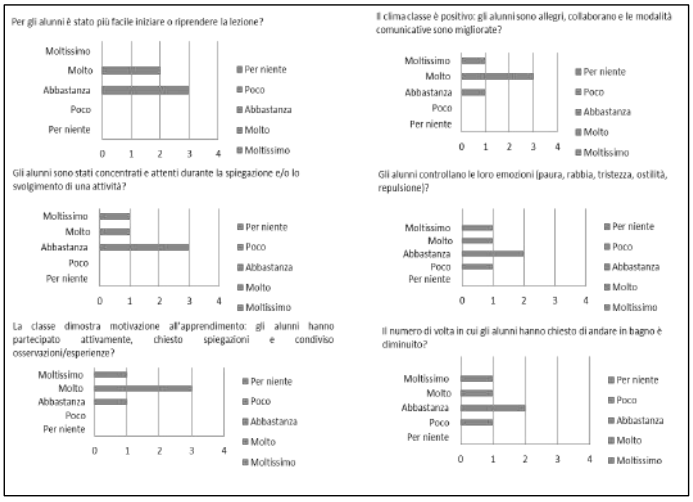


Fig. 6

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

In linea con quanto presente in letteratura, è fondamentale che le istituzioni scolastiche dedichino risorse significative, come spazi adeguati, opportunità, infrastrutture adeguate e strategie innovative, per stimolare attivamente i bambini alla pratica di attività fisica. Le pause attive si confermano una strategia efficace per contrastare i comportamenti sedentari, caratterizzanti quasi il 70% delle giornate scolastiche.

In linea con le evidenze, lo studio conferma che l'integrazione delle pause attive nella didattica può aumentare il tempo di impegno motorio dei bambini, ma è in grado anche di generare effetti sui fattori correlati e sul rendimento scolastico (Watson et al., 2017; Pastor-Vicedo et al., 2021).

Tra i limiti dello studio, è opportuno considerare la durata temporale degli interventi. La possibilità di espandere l'arco temporale del progetto e/o il numero degli interventi giornalieri per ogni classe potrebbe configurarsi come fattore maggiormente incisivo sull'efficacia delle proposte.

In aggiunta, una prospettiva longitudinale dello studio, attraverso l'introduzione di una terza valutazione in un successivo periodo temporale (T2), potrebbe fornire una prospettiva più dettagliata circa l'evoluzione delle variabili.

Inoltre, le proposte e gli interventi potrebbero risultare maggiormente efficaci variando intenzionalmente gli stili d'insegnamento e le modalità di proposta dei compiti e sollecitando risposte motorie in maniera differente.

Tuttavia, si è presentata una prima analisi dei dati, cui seguiranno future analisi dei dati.

Riferimenti bibliografici

Bailey, R. P., Vašíčková, J., Payne, R., Raya Demidoff, A., & Scheuer, C. (2023). *Active transport to school and health-enhancing physical activity: A rapid review of European evidence. Cities & Health, 7*(5), 875–887. https://doi.org/10.1080/23748834.2023.2213428

Beets, M.W., Okely, A., Weaver, R.G. *et al.* The theory of expanded, extended, and enhanced opportunities for youth physical activity promotion. *Int J Behav Nutr Phys Act* **13**, 120 (2016). https://doi.org/10.1186/s12966-016-0442-2

Carraro, A., Young, M. C., & Robazza, C. (2008). *A contribution to the validation of the Physical Activity Enjoyment Scale in an Italian sample. Social Behavior and Personality: An International Journal, 36*(7), 911–918. https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.7.911

Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S. J. H., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., … Willumsen, J. F. (2020). *World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. British Journal of Sports Medicine, 54*(24), 1451–1462. https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955

Crocker, P. R. E., Bailey, D. A., Faulkner, R. A., Kowalski, K. C., & McGrath, R. (1997). *Measuring general levels of physical activity: Preliminary evidence for the Physical Activity Questionnaire for Older Children. Medicine & Science in Sports & Exercise, 29*, 1344–1349. https://doi.org/10.1097/00005768-199710000-00011

Gallè, F., Pecoraro, P., Calella, P., Cerullo, G., Imoletti, M., Mastantuono, T., Muscariello, E., Ricchiuti, R., Sensi, S., Sorrentino, C., Liguori, G., & Valerio, G. (2020). *Classroom active breaks to increase children's physical activity: A cross-sectional study in the province of Naples, Italy. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(18), 6599. https://doi.org/10.3390/ijerph17186599

Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). *Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. The Lancet Child & Adolescent Health, 4*, 23–35. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2

Kammin, E. J. (2022). *The 6-minute walk test: Indications and guidelines for use in outpatient practices. Journal of the American Association of Nurse Practitioners, 18*(6), 608-610. https://doi.org/10.1016/j.nurpra.2022.04.013

Kowalski, K. C., Crocker, P. R. E., & Faulkner, R. A. (1997). *Validation of the physical activity questionnaire for older children. Pediatric Exercise Science, 9*, 174–186. https://doi.org/10.1123/pes.9.2.174

Masini, A., Marini, S., Ceciliani, A., Barone, G., Lanari, M., Gori, D., Bragonzoni, L., Toselli, S., Stagni, R., Bisi, M. C., Sansavini, A., Tessari, A., & Dallolio, L. (2023). *The effects of an active breaks intervention on physical and cognitive performance: Results from the I-MOVE study. Journal of Public Health, 45*(4), 919-929. https://doi.org/10.1093/pubmed/fdad102

Pastor-Vicedo, J. C., Prieto-Ayuso, A., López Pérez, S., & Martínez-Martínez, J. (2021). *Active breaks and cognitive performance in pupils: A systematic review. Apunts Educación Física y Deportes, 146*, 11–23. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/4).146.02

Porter, A., Walker, R., House, D., Salway, R., Dawson, S., Ijaz, S., de Vocht, F., & Jago, R. (2024). *Physical activity interventions in European primary schools: A scoping review to create a framework for the design of tailored interventions in European countries. Frontiers in Public Health, 12*, Article 1321167. https://doi.org/10.3389/-fpubh.2024.1321167

Ruiz, J. R., Castro-Piñero, J., España-Romero, V., Artero, E. G., Ortega, F. B., Cuenca, M. M., et al. (2011). *Field-based fitness assessment in young people: The ALPHA health-related fitness test battery for children and adolescents. British Journal of Sports Medicine, 45*(6), 518–524. https://doi.org/10.1136/bjsm.2010.075341

Ulrich, D. A. (2000). *Test of gross motor development (2nd ed.): Examiner's manual.* PRO-ED.

Vazou, S., Webster, C. A., Stewart, G., Candal, P., Egan, C. A., Pennell, A., & Russ, L. B. (2020). *A systematic review and qualitative synthesis resulting in a typology of elementary classroom movement integration interventions. Sports Medicine – Open, 6*, 1–16. https://doi.org/10.1186/s40798-019-0218-8

Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K., & Hesketh, K. D. (2017). *Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: A systematic review and meta-analysis. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 14*(1), 114. https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9

World Health Organization. (2018). *Global action plan on physical activity 2018–2030: More active people for a healthier world.* World Health Organization. https://apps.who.int/iris/handle/10665/272722

I.13
Un'indagine esplorativa sulle transizioni scolastiche, l'adattabilità professionale e la multiculturalità nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale
School transitions, professional adaptability and multiculturalism in Vocational Education and Training (VET)

Ilaria Barrilà
Sapienza Università di Roma, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione
ilaria.barrila@uniroma1.it

Il contributo presenta il progetto di ricerca "Un'indagine esplorativa sulle transizioni scolastiche, l'adattabilità professionale e la multiculturalità nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale". La ricerca si compone di due studi sugli studenti in entrata e in uscita dai percorsi di IeFP. Il primo studio mira ed esplorare il processo di transizione dalla scuola secondaria di primo grado alla IeFP, le principali difficoltà che gli studenti incontrano nel nuovo contesto formativo e il condizionamento sociale. Il secondo studio intende indagare la competenza strategica dell'adattabilità professionale e le aspettative rispetto al mondo del lavoro. L'intera ricerca si focalizza sulla dimensione interculturale nei processi di formazione e orientamento al lavoro. Il metodo di ricerca adottato è lo studio di caso esplorativo. Il contesto di riferimento è la sede di Roma della Federazione CNOS-FAP – Centro Nazionale Opere Salesiane per la formazione e l'aggiornamento professionale. Il disegno di ricerca prevede un approccio mixed-methods, attraverso la somministrazione dei questionari, le osservazioni e la realizzazione delle interviste agli studenti e ai formatori. L'indagine parte, infatti, dalla voce degli studenti per arrivare a quella dei formatori. Il lavoro si pone l'obiettivo di realizzare un'esplorazione sul segmento della formazione professionale in Italia, al fine di coprire un vuoto conoscitivo della letteratura sul segmento della formazione professionale e innescare processi riflessivi che contribuiscano a dar luce a questo settore.

Parole chiave: adattabilità professionale; IeFP; multiculturalità; studenti; transizioni scolastiche.

The contribution presents the description of the research project "An exploratory investigation on school transitions, professional adaptability and multiculturalism in professional education and training courses". The research consists of two studies on incoming and outgoing VET students. The first study aims to explore the transition process from lower secondary school to VET, the main difficulties that students encounter in the new educational context and social conditioning. The second study intends to investigate the strategic competence of professional adaptability and expectations regarding the world of work. The entire research focuses on the intercultural dimension in training and career orientation processes. The adopted research method is an exploratory case study. The reference context is the Rome headquarters of the CNOS-FAP Federation - National Center for Salesian Works for training and professional updating. The research design involves a mixed-methods approach, through the administration of questionnaires, observations and interviews with the students and trainers. In fact, the investigation starts from the voices of the students to reach that of the trainers. The work aims to carry out an exploration of the vocational training segment in Italy, in order to cover a knowledge gap in the literature on the vocational training segment and trigger reflective processes that contribute to shedding light on this sector.

Keywords: multiculturalism; professional adaptability; school transitions; students; VET.

1. Introduzione

Le transizioni scolastiche rappresentano dei momenti particolari da affrontare per tutti gli studenti. In questa fase di cambiamento, infatti, lo studente può trovarsi ad affrontare situazioni del tutto nuove e non sentirsi in grado di saper gestire il presente. Secondo il modello bioecologico di Bronfenbrenner e Morris (1998) la transizione e l'ingresso a scuola hanno luogo in un ambiente definito da molti fattori, tra cui gli studenti, la scuola, la composizione delle classi, la famiglia e tutti i fattori legati alla comunità e al territorio. Questo cambiamento comporta non soltanto l'adattamento ad un nuovo ambiente, a nuove persone, a nuove regole, ma anche il confronto con un diverso metodo di apprendimento. Questo processo di cambiamento, che si verifica in un periodo già alquanto delicato per l'adolescente, rappresenta un complesso momento decisionale che riguarda in prima persona l'individuo e contemporaneamente investe le famiglie, le scuole e la società nel suo complesso (Lucchesi, 2018). Le transizioni che coinvolgono gli studenti nei passaggi tra i vari cicli di istruzione formale se ben condotte, possono essere predittive di successo scolastico e senso di realizzazione personale con evidenti ricadute positive anche sul piano sociale, oppure, se trascurate possono essere la causa di fallimenti formativi e conseguenti disagi personali, basti pensare ad alcuni dati sulla dispersione scolastica (il 11,5%), sui NEET (il 16,1%) e sulla disoccupazione giovanile (il 18%), (Istat, 2023). In questa fase di transizione bisogna saper fronteggiare la situazione problematica e mobilitare le proprie risorse interne per affrontare al meglio il cambiamento. In quest'ottica si ritiene necessario sviluppare competenze strategiche indispensabili in una società in continua evoluzione.

2. Quadro teorico di riferimento

2.1 Le transizioni scolastiche

Fino alla fine degli anni '80 del secolo scorso, la maggior parte dei ricercatori indagavano in un quadro in cui si credeva che i problemi delle transizioni degli studenti dipendessero principalmente dai cambiamenti evolutivi corrispondenti al periodo adolescenziale. Nel corso degli anni, tuttavia, vi è stato un notevole cambiamento nel focus di ricerca; i ricercatori hanno iniziato a esaminare l'impatto dei fattori contestuali. L'inizio di un nuovo ciclo scolastico implica infatti, non solo la partecipazione del singolo studente alle attività del nuovo luogo di apprendimento, ma anche di tutta una serie di altri partecipanti, incluse le famiglie e gli insegnanti. Se per la maggior parte degli adolescenti l'inserimento nel nuovo contesto educativo è un'occasione di crescita cognitiva, sociale e culturale (Galton, 2000), diversa è la condizione di altri coetanei che percepiscono una mancata corrispondenza tra le proprie capacità, i propri bisogni e le caratteristiche del nuovo ambiente educativo (Eccles & Roeser, 2003; Midgley et al., 1989). Secondo la teoria dell'autodeterminazione (Ryan & Deci, 2002) e il modello motivazionale dello stress e del coping di Skinner e Wellborn (1994), l'esperienza soggettiva di stress può infatti, verificarsi quando gli eventi connessi all'inserimento nel nuovo ambiente scolastico vengono valutati come una minaccia alla soddisfazione dei tre bisogni fondamentali di competenza, autonomia e relazione. Avere buone relazioni con gli insegnanti e con i compagni offre la sicurezza necessaria per assumere iniziative autonome; sentirsi autonomi nello svolgimento di determinati compiti di apprendimento promuove la competenza; percepirsi competenti genera fiducia rispetto all'essere accettati dagli altri e allo stabilire con essi legami positivi. La soddisfazione o la mancata soddisfazione di questi bisogni assolve dunque, una funzione di mediazione rispetto alla disponibilità degli allievi a partecipare attivamente alla costruzione del proprio percorso formativo o al contrario, a disinvestire i propri sforzi nei confronti dell'esperienza scolastica. Tale percezione può generare difficoltà di adattamento e una situazione di rischio potenziale per la progressione degli apprendimenti e il benessere personale e sociale. Le transizioni tra i diversi ordini di istruzione formale sono oggetto di una consistente produzione scientifica a livello in-

ternazionale. Già prima degli anni 2000, le ricerche in tale ambito hanno analizzato i processi di transizione da diverse angolazioni e differenti approcci disciplinari (Galton, 2000). Tali studi e indagini hanno evidenziato le difficoltà connesse al passaggio tra i diversi ordini di scuola, una problematica peraltro comune alla maggior parte dei sistemi scolastici (OECD, 2021). Studi e indagini empiriche hanno centrato la loro attenzione: sull'interazione tra individuo e nuovi ambienti formativi (Bronfenbrenner, 2005; Magnusson & Stattin, 2006; Roeser et al., 2006; Neild, 2009); sui processi di disaffezione dovuti alle difficoltà incontrate nei nuovi contesti educativi, fino a sfociare in fenomeni di dispersione e abbandono scolastico (Lucey & Reay, 2000; Neild et al., 2008; Naser & Dever, 2019; Fite et al., 2019;); sulla ricaduta negativa delle transizioni tra diversi ordini di scuola relativamente ad alcuni specifici indicatori di rendimento scolastico (Jacobs et al., 2002; Urdan & Midgley, 2003; Barber & Olsen, 2004; Richey, 2018); sulla qualità dell'esperienza soggettiva degli allievi (Scalera, Alivernini, 2010), di genitori ed insegnanti (Louie, 2001; La Paro et al., 2003; Akos & Galassi, 2004; Benini & Pettignano, 2020); sui processi di transizioni che coinvolgono bambini e adolescenti con bisogni educativi speciali e disturbi comportamentali (Nese et al., 2021; Dawn, 2019; Nuske et al., 2019); sui processi riguardanti transizioni scolastiche e background migratorio (Kristen, 2005; Jackson et al., 2007; Azzolini & Ress, 2015; Beicht & Gunter, 2019); sulle transizioni dalla scuola alla filiera della formazione professionale (Gebhardt et al., 2011; Protsch; Dieckhoff, 2011; Skrobanek et al., 2011; Federazione Cnos-fap, 2021). Numerose ricerche evidenziano inoltre che, l'impatto negativo del passaggio tra cicli di studio comporta: una diminuzione della qualità delle prestazioni scolastiche (Barber & Olsen, 2004; Rice, 2001); un aumento del tasso di assenteismo e (Isakson & Jarvis, 1999; Reyes & Hedecker, 1993; Barone et al., 1991); il peggioramento dell'atteggiamento nei confronti della scuola (Benner & Graham, 2009; Barber & Olsen, 2004); la diminuzione di percezione di sostegno da parte degli insegnanti (Barber & Olsen, 2004) e un aumento dei livelli di ansia e isolamento sociale (Benner & Graham, 2009; Barber & Olsen, 2004).

Le scelte scolastiche possono essere interpretate utilizzando differenti approcci (Elster, 1979). Le differenze nel profitto scolastico, nelle decisioni post- diploma e nel successo professionale degli allievi possono essere interpretate come "ripetizione/riproduzione" di quelle dei genitori, salvo scarti minimi e salva la possibilità di eccezioni individuali, o al contrario scelta che si modifica e adatta maggiormente alle circostanze ambientali e alle differenze culturali (Tarozzi, 2015; Szpunar, 2017) e di genere (Gabrielli et al., 2020; Szpunar & Gabrielli, 2020; Arace, 2020; Colombo, 2009; Viarengo, 2021). Per quanto riguarda nello specifico, i processi riguardanti le transizioni scolastiche e il background migratorio degli studenti, le indagini sociologiche e in campo educativo compiute negli ultimi anni, hanno interessato per lo più il tema dell'inserimento degli alunni stranieri nel sistema scolastico, di pari passo con l'incremento della loro presenza nelle nostre scuole di vario ordine e grado. Per contro, ancora molto esigua resta l'attenzione del mondo della ricerca sul segmento della formazione professionale, a fronte di dati che evidenziano come quest'ultima sia sempre più spesso oggetto di scelta, più o meno obbligata, da parte delle seconde generazioni. Secondo l'ultimo monitoraggio Inapp sui percorsi di Istruzione e Formazione obbligatoria relativi all'anno formativo 2020/2021, si evince che gli allievi con background migratorio presenti in tali percorsi sono circa il 17.1%. Su questo target sono, infatti, noti i dati sui flussi; sulla distribuzione territoriale; sulla ripartizione per aree di origine; sulla presenza nei diversi cicli scolastici, con particolare riferimento agli ingressi e alla partecipazione all'istruzione. Sono di contro ancora poco esplorate le attività di formazione professionale connesse ad un'utenza giovane immigrata, in termini di tipologia di offerta, caratteristiche della partecipazione, servizi di accompagnamento, domanda espressa dai giovani stessi, aspettative e prospettive future, promozione della transizione alla vita attiva e all'esercizio pieno della cittadinanza.

2.2 I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e l'adattabilità professionale

Prima di descrivere il progetto di ricerca, è opportuno soffermarsi sulle caratteristiche dei percorsi di IeFP. Questi percorsi sono destinati agli studenti che terminano il primo ciclo di istruzione e formazione e, portano al conseguimento di una qualifica professionale (dopo tre anni) e/o di un diploma professionale (dopo quattro anni). La IeFP è parte del sistema educativo di istruzione e formazione nazionale e, attraverso i suoi percorsi, è possibile assolvere il diritto-dovere di istruzione e formazione. Nonostante la IeFP assuma caratteristiche differenti da regione a regione, è possibile evidenziare una serie di elementi sociodemografici che caratterizzano i suoi studenti a livello nazionale. Il 51,5% degli studenti con cittadinanza italiana che si iscrive ai percorsi di IeFP, ha conseguito il voto "sei" all'esame di Stato a conclusione del primo ciclo di istruzione e la percentuale aumenta al 64% per gli studenti con cittadinanza non italiana (MIM, 2023). I percorsi di IeFP hanno sul totale degli studenti, una percentuale del 28,4% di iscritti di origine straniera, a fronte di un 13,1% negli Istituti professionali, di un 9,6% negli Istituti tecnici e un 5% nei percorsi liceali (MIM, 2023). La ricerca di approcci educativi che favoriscano e promuovano l'inclusione degli studenti con background migratorio risulta di particolare rilievo all'interno del contesto nazionale, dove permangono ancora forme di esclusione educativa e sociale. Gli studenti che frequentano i percorsi di IeFP presentano un background socio-economico fragile e alti rischi di abbandono scolastico e vulnerabilità sociale. Per usare un concetto pedagogico, si potrebbe dire che la IeFP è una zona grigia (Tramma, 2015): la condizione di chi è portatore di un disagio che non oltrepassa le soglie di accesso ai servizi, ovvero una condizione caratterizzata da tratti che non collocano i soggetti né ai margini né al centro dello scenario sociale, finendo col renderli i "veri invisibili". I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale mirano a promuovere non soltanto competenze di tipo tecnico-specialistiche, ma anche competenze di base o trasversali. Le competenze di base della IeFP ricalcano le competenze chiave per l'apprendimento permanente indicate nella Raccomandazione del Consiglio europeo (2018) e rispondono all'esigenza di fornire una formazione culturale di base, in un'ottica di life-long learning. Da diversi anni si discute del valore delle soft skill, con particolare riferimento alla centralità che stanno acquisendo nel mercato del lavoro e nelle filiere formative deputate alla formazione e all'aggiornamento di giovani e adulti. L'incapacità di identificare i fabbisogni di aggiornamento delle competenze, nonché di tradurre questi ultimi in percorsi di aggiornamento, può accrescere i rischi di disoccupazione e disuguaglianza. In un mondo in continua evoluzione, il sistema educativo si trova a dover ripensare ai propri curricula per renderli più aderenti ai fabbisogni della domanda di lavoro. La ricerca educativa sottolinea infatti, il rilievo delle "non cognitive skill" non soltanto sui processi di apprendimento, ma anche sul ruolo che rivestono nella vita personale e professionale delle persone (Margottini & Rossi, 2019). In questo scenario, la formazione professionale può rappresentare una grande potenzialità per promuovere e al contempo accompagnare e tutelare i giovani nella transizione alla vita adulta e sollecitare lo sviluppo di competenze indispensabili non soltanto nel mondo del lavoro, ma anche nel contesto sociale. Nel presente lavoro verrà esplorata in particolare, negli studenti in uscita dai percorsi di IeFP, la competenza dell'adattabilità professionale. L'adattabilità favorisce una progettazione professionale a beneficio degli individui. Interviene positivamente nelle situazioni di cambiamento impreviste, nelle transizioni di ruolo, nella presa di decisioni professionali, nell'accrescimento della soddisfazione di vita. Incrementare le risorse come l'adattabilità, l'ottimismo e la propensione verso il futuro, appare essenziale in una contemporaneità ricca di incertezza e imprevedibilità. Queste risorse non risiedono nell'individuo stesso bensì, nell'interazione tra questo e l'ambiente e per questo sono risorse psicosociali (Savickas & Porfeli, 2012). Secondo alcuni studi nella transizione dalla formazione al lavoro, lo studente che si preoccupa per il proprio futuro professionale (*concern*), controlla e regola gli sforzi personali per prepararsi al futuro lavorativo (*control*), mostra curiosità esplorando possibili sé e scenari futuri (*curiosity*) e rafforza la fiducia per perseguire le sue aspirazioni (*confidence*), riesce a padroneggiare meglio le transizioni lavorative (Creed et al., 2009; Germeijs & Verschueren, 2007). La capacità, inoltre, di far fronte ai cambiamenti lavorativi e alla riuscita nel lavoro è fortemente connessa

al possesso di un buon livello di autostima. Huysse-Gayatandjiev et al., (2015) hanno osservato come un basso livello di autostima si riveli come fattore predittivo di disoccupazione futura. Nello studio condotto con studenti universitari turchi tra i 21 e i 28 anni, Ataç, Dirik e Tetik (2018) hanno mostrato come i giovani adulti con maggiore percezione dell'autostima, tendono a considerarsi capaci di adattarsi facilmente alle mutevoli esigenze e alle transizioni lavorative e sembrano più disposti ad assumersi la responsabilità e il controllo delle proprie azioni. Altri studi hanno evidenziato le relazioni tra adattabilità professionale e orientamento al futuro e tra quest'ultimo e i processi decisionali (Ginevra et al., 2016), notando come gli adolescenti con un buon livello di orientamento al futuro mostrano meno indecisione, si sentono più motivati e in grado di pianificare la propria carriera (Ferrari, Nota, & Soresi, 2010; Janeiro, 2010; Santilli et al., 2017). Questi studi sembrano confermare quanto teorizzato da Savickas, l'adattabilità professionale si configura come un insieme complesso di molteplici atteggiamenti ed abilità, che sono in grado di influenzare la capacità con cui un individuo si adatta all'ambiente e risponde agli eventi. La dimensione dell'adattabilità professionale è definita quindi, come la propensione ad affrontare i compiti evolutivi, per prepararsi a partecipare al ruolo lavorativo, in modo attivo (Savickas & Porfeli, 2012).

Tutto ciò si riflette nella tendenza a reagire adeguatamente alle transizioni o ai momenti instabili lungo il percorso professionale, al fine di raggiungere una piena realizzazione, personale e lavorativa.

3. Obiettivi e interrogativi/ ipotesi della ricerca

Alla luce della letteratura finora descritta, le domande di ricerca che hanno guidato la formulazione del progetto, sono le seguenti:

- le motivazioni nelle scelte scolastiche sono correlate a specifiche condizioni socio-culturali?
- Come incide il background migratorio sui processi di scelta del percorso formativo da parte degli studenti?
- Quali sono le principali difficoltà che gli studenti incontrano nel nuovo contesto formativo?
- Quale è il livello di adattabilità professionale degli studenti in uscita dai percorsi di IeFP?

A partire da tali domande di ricerca, il progetto si pone l'obiettivo di esplorare, negli studenti iscritti al primo anno dei percorsi di IeFP, il processo delle transizioni dalla Scuola Secondaria di primo grado alla formazione professionale, nello specifico i fattori che condizionano maggiormente i processi di scelta nelle fasi di transizione scolastica, con particolare riferimento ai fattori ambientali, a valori e significati ed esplorare le principali difficoltà di transizione che hanno incontrato o che stanno incontrando nel nuovo contesto formativo. Negli studenti in uscita, iscritti dunque, al terzo e al quarto anno, l'obiettivo è esplorare l'adattabilità professionale e le aspettative rispetto al mondo del lavoro. Il progetto inoltre, mira ad indagare, attraverso la realizzazione delle interviste ai formatori del Centro di Formazione Professionale (CFP), le dimensioni della didattica inclusiva e dell'orientamento in ingresso e in uscita.

La ricerca ha lo scopo di coprire un vuoto conoscitivo nella letteratura, con un focus in particolare sulla presenza dei giovani studenti con background migratorio nel segmento della formazione professionale.

4. Scelte metodologiche e procedurali

4.1 Disegno di ricerca

La ricerca adotta un approccio metodologico di tipo misto (mixed-methods), che implica l'integrazione e la combinazione di diverse fonti di dati, metodi e analisi. I disegni di ricerca condotti secondo l'approccio mixed-methods consentono l'utilizzo combinato sia di strumenti qualitativi, sia strumenti quantitativi, tipici della ricerca di stampo positivista/sperimentale (Trinchero & Robasto, 2019). La ricerca, a carattere esplorativo, si compone di due studi di caso, con scopo descrittivo (Yin, 2018). Il primo studio realizzato su studenti nativi e studenti con background migratorio, iscritti al primo anno dei percorsi di IeFP, mira ad esplorare le transizioni di passaggio, le principali difficoltà che gli studenti incontrano e il condizionamento sociale. Il secondo studio su studenti nativi e studenti con background migratorio, iscritti al terzo e al quarto anno dei percorsi di IeFP, mira ad esplorare il livello di competenza di adattabilità professionale e le aspettative sul futuro lavorativo. Come abbiamo visto dai dati sopra descritti, il segmento della formazione professionale è caratterizzato da una notevole presenza di studenti con background migratorio. Secondo gli Orientamenti interculturali (MIUR, 2022) il termine studenti con background migratorio, sostituisce il termine ormai obsoleto, di studenti stranieri. Con il termine studenti con background migratorio, si fa riferimento agli studenti nati in Italia da genitori stranieri o giunti nel nostro paese da piccoli. Nel presente lavoro, l'unità di analisi del lavoro è la Fondazione CNOS-FAP – Centro Nazionale Opere Salesiane per la formazione e l'aggiornamento professionale. La Fondazione si ispira al metodo educativo di Don Bosco, ponendo il giovane al centro di tutta l'attività formativa, coinvolgendolo in una rete di relazioni positive. Il metodo educativo salesiano favorisce la crescita delle potenzialità della persona, nel rispetto della libertà di ciascuno. La Fondazione CNOS-FAP è presente in 15 regioni italiane e dispone di circa 54 sedi operative. Il presente lavoro prende in esame, per convenienza, le tre sedi di Roma. I tre centri, oggetto dello studio di caso, si distribuiscono in territori diversi della città metropolitana di Roma. Il primo centro si trova nel quadrante sud-est della città (zona Tuscolana), il secondo CFP si trova nella zona est (zona Prenestina) e il terzo centro si trova nella zona nord-est (zona Tiburtina). Questa distribuzione territoriale permette di accogliere studenti con background socio-culturale molto eterogeneo. Il campione oggetto dello studio di caso è costituito dagli studenti iscritti al primo, al terzo e al quarto anno dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, di età compresa tra i 13 e i 18 anni e dai formatori dei Centri di Formazione Professionale. I partecipanti saranno selezionati su base volontaria. La scelta di includere gli studenti in ingresso e in uscita dei percorsi di IeFP è motivata dall'obiettivo di esplorare le varie fasi delle transizioni scolastiche e i diversi livelli di adattabilità professionale. La prima fase di ricerca si è incentrata sullo studio preliminare dei dati relativi ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale in Italia. Al fine di approfondire la documentazione relativa alla presenza degli studenti con background migratorio, sono stati contattati i ricercatori dell'INAPP – Istituto Nazionale per l'analisi delle Politiche Pubbliche, che annualmente redigono il Rapporto di monitoraggio sul Sistema di Istruzione e Formazione Professionale. Successivamente, è stato individuato il contesto di riferimento e sono stati contattati i direttori dei tre centri del CNOS-FAP di Roma. Di pari passo, sono stati individuati gli strumenti di ricerca.

4.2 Metodi e strumenti di raccolta e analisi dei dati

Poiché la ricerca si pone obiettivi diversi, sono stati individuati strumenti distinti per gli studenti iscritti al primo, al terzo e al quarto anno dei percorsi di IeFP. In primo luogo, è stato creato un questionario conoscitivo, destinato a tutti gli studenti. Questo strumento mira a rilevare i fattori sociodemografici, quali l'età, il sesso, il luogo di nascita, la nazionalità, la lingua madre, la carriera scolastica pregressa, il titolo di studio e la professione dei genitori. Rileva inoltre, fattori individuali, come ad esempio le opi-

nioni sul corso frequentato e la motivazione alla scelta scolastica, la ricchezza e la povertà educativa e culturale. Successivamente è stato individuato un secondo strumento per gli studenti iscritti al primo anno, la Scala di Difficoltà di Transizione (SDIT) di Scalera e Alivernini (2010). Lo strumento validato su un campione nazionale di 7.732 è costituito da 12 item: nove item relativi al microsistema scuola/insegnanti («confrontarmi con nuovi criteri di valutazione per le interrogazioni e i compiti in classe»); due al microsistema dei pari («partecipare attivamente ai lavori di gruppo e ad altre iniziative di studio in collaborazione con i compagni») e uno al microsistema della famiglia («affrontare le maggiori aspettative dei miei genitori nei confronti dei miei risultati scolastici»). Gli item sono associati al bisogno dello studente di competenza (sette), al bisogno di relazione (tre) e infine al bisogno di autonomia (due). Per valutare l'esperienza soggettiva di stress, la risposta indicata dallo studente esprime il livello di intensità delle difficoltà incontrate (da 1 «facilissimo» a 6 «difficilissimo»). Questa scala si configura come strumento di screening iniziale degli studenti più vulnerabili di fronte al rischio di insuccesso scolastico e dispersione da passaggio (Glovers & Albers, 2007).

È stato individuato un secondo strumento per gli studenti del terzo e del quarto anno, il questionario sull'adattabilità professionale (QAP). Il questionario QAP è la traduzione, a cura di M. Pellerey, M. Margottini, R. Leproni (2017), del Career Adapt-Abilities Scale di Mark Savickas e Erik J. Porfeli (2012). Questo strumento è consigliato per l'orientamento e lo sviluppo professionale dei giovani. Il questionario è composto da 24 item, che indagano quattro dimensioni: concern, la preoccupazione per il proprio futuro professionale; control, il controllo sul proprio futuro professionale; curiosity, l'inclinazione ad esplorare le opportunità professionali; confidence, la fiducia in sé stessi e la convinzione di autoefficacia. Il formato di risposta è su scala Likert (da 1 «pochissimo» a 5 «moltissimo»). Questo strumento può essere auto-somministrato attraverso la piattaforma competenzestrategiche.it, la quale restituisce un profilo individuale con punteggio standardizzato, consentendo un immediato confronto con la media degli altri profili.

Infine, sono state predisposte due tracce per le interviste semi-strutturate (Salerni & Lucisano, 2002), destinate agli studenti e ai formatori del Centro di Formazione Professionale. Lo scopo delle interviste agli studenti è approfondire la motivazione nella scelta del percorso formativa, il vissuto nel processo di transizione dalla scuola secondaria di primo grado alla IeFP, l'esperienza dell'alternanza scuola-lavoro e le aspettative relative all'inserimento nel mondo del lavoro. Questo strumento consente di dar voce anche ai formatori, partendo dall'esplorazione delle caratteristiche degli studenti che frequentano la IeFP, dall'esistenza di una progettazione didattica inclusiva fino ad arrivare ai percorsi di orientamento in ingresso e in uscita. Un ultimo strumento di ricerca è l'osservazione. Negli ultimi anni l'osservazione in classe ha acquisito sempre più un crescente ruolo di rilievo come strumento essenziale per la descrizione, la misurazione e il miglioramento delle competenze professionali degli insegnanti, contribuendo all'espansione delle conoscenze relative all'ambito educativo (Poliandri et al., 2014; O'Larey, 2020). La griglia osservativa è stata più volte revisionata, poiché il contesto richiedeva un adattamento specifico. Soltanto dopo aver assistito ad alcune lezioni, aver visionato gli orari settimanali delle lezioni e aver preso visione del registro cartaceo, è stato possibile realizzare uno strumento idoneo. Lo schema di osservazione è un sistema di codifica che distingue le pratiche didattiche in macro-funzioni suddivise in: l'introduzione di nuove conoscenze; la dimensione linguistica e la progettazione didattica.

L'analisi dei dati verrà effettuata utilizzando un approccio combinato che include la triangolazione di diverse fonti e metodi di raccolta delle informazioni. Come descritto, per la raccolta dati verranno utilizzati i questionari, le interviste e le osservazioni, strumenti ritenuti particolarmente adatti per rispondere alle domande di ricerca. In merito all'analisi dei dati, verrà effettuata l'analisi statistica e l'analisi tematica, con l'obiettivo di identificare pattern e correlazioni significative. La triangolazione dei dati avverrà confrontando i risultati ottenuti dai diversi metodi di raccolta per garantire la validità e l'affidabilità dei risultati. Per l'analisi quantitativa verrà utilizzato il software SPSS e per l'analisi qualitativa, al fine di individuare le micro e le macro categorie più rilevanti, il software NVivo.

5. Discussione dello stato dell'arte della ricerca

Dopo un'attenta e sistematica revisione della letteratura nazionale e internazionale, è stata effettuata una disamina degli studi condotti sul segmento della formazione professionale. Notando la carenza di studi, a livello nazionale, sulla formazione professionale e in particolare, sugli studenti con background migratorio, si è deciso di esplorare il mondo della IeFP e di delineare il progetto di ricerca. La crescita del numero di studenti con background migratorio, sia di prima sia di seconda generazione (Alivernini et al., 2019a; 2019b; Azzolini et al., 2019; Hamel et al., 2022; Schachner et al., 2018) è tale da richiede che l'inclusione di tali allievi sia una priorità all'interno dei contesti scolastici sempre più complessi. In questo senso, la ricerca intende esplorare un contesto formativo poco conosciuto, per permettere, a chi opera in questi settori, di svolgere un'educazione di qualità (Caneva, 2012; Cavicchiolo et al., 2020; Colombo, 2012; Daher et al., 2019; Gobbo et al., 2011; Makarova et al., 2021; Ortega et al., 2020; Prestinoni, 2013; Santagati, 2015; ensin et al., 2020). Dopo aver delineato il disegno di ricerca e, individuato il contesto di riferimento e gli strumenti di ricerca, sono stati contattati i direttori della Federazione Cnos-FAP della sede di Roma. Nella fase attuale della ricerca, è stato contattato il referente didattico di un CFP, è stato redatto un programma operativo e, sono stati richiesti i dati segretariali relativi agli ultimi anni e la programmazione didattica. In questa fase è stato importante programmare, insieme al referente le varie fasi, per individuare le giornate ottimali in cui realizzare il progetto. Gli studenti, infatti, spesso durante l'anno svolgono delle ore di alternanza scuola-lavoro in azienda e pertanto, è stato indispensabile sincronizzare la programmazione delle attività di ricerca. Attualmente è iniziata la somministrazione dei questionari a due classi in un primo CFP, che aveva aderito sin dall'inizio alla ricerca. Il progetto è in fase di realizzazione e sta procedendo la somministrazione dei questionari a circa 175 studenti iscritti al primo, terzo e quarto anno, di un centro di formazione e sono in fase di realizzazione le osservazioni in classe e/o in laboratorio. Successivamente il lavoro proseguirà con la somministrazione dei questionari e la realizzazione delle osservazioni, nelle altre due sedi del CNOS-FAP di Roma, che contano circa 600 studenti. Si prevede di terminare la somministrazione dei questionari e la realizzazione delle osservazioni, entro il mese di dicembre, per poi iniziare a gennaio con la realizzazione delle interviste. Le interviste saranno realizzate ad un numero ristretto di studenti e ai formatori e verranno realizzate nelle sedi dei CFP. Le interviste saranno audio-registrate e successivamente verranno trascritte ed elaborate.

6. Conclusioni

La ricerca parte dai processi di transizioni scolastiche fino ad arrivare all'adattabilità professionale, in un'ottica di continua crescita e piena realizzazione dell'essere umano. Nel corso degli anni, l'importanza delle competenze strategiche è stata più volte ribadita e si ritiene oggi opportuno, investire sullo sviluppo delle risorse interne degli individui, per fronteggiare al meglio le situazioni problematiche. A tal riguardo, l'adattabilità professionale può consentire ai giovani di gestire al meglio le transizioni di vita, che siano transizioni scolastiche o lavorative. Nonostante la rilevanza di questo studio esplorativo, è importante sottolineare alcuni limiti che potrebbero influenzare l'interpretazione dei risultati e la loro applicabilità in contesti più ampi. I limiti del lavoro sono: la generalizzabilità limitata, la ricerca si concentra infatti su una singola unità di analisi (il CNOS-FAP di Roma) e le conclusioni potrebbero non essere generalizzabili a tutta la popolazione scolastica; inoltre, il campione potrebbe non rappresentare adeguatamente le esperienze degli studenti provenienti da contesti diversi, come scuole pubbliche o private, o da ambienti socio-economici differenti ed infine, i limiti temporali. Lo scopo principale del lavoro è coprire un vuoto conoscitivo della letteratura sul segmento della formazione professionale, con un approfondimento in particolare, sulla presenza degli studenti con background migratorio. Con questo studio si intende avviare processi di riflessione che aiutino a sviluppare ulteriori ricerche e interventi specifici, finalizzati ad innescare negli studenti, un processo di auto-orientamento (Pombeni, 1996).

Riferimenti bibliografici

Akos, P., & Galassi, J. (2004). *Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers, Professional School Counseling, 7*(4), 212-221. https://doi: 10.1080/19404476.2004.11658169.

Arace, A. (2020). *Stereotipi e disuguaglianze di genere nell'istruzione scolastica*, Franco Angeli. https://doi:10.3280/MG2020-003003.

Alivernini, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., & Lucidi, F. (2019a). Measuring bullying and victimization among immigrant and native primary school students: Evidence from Italy. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *37*(2), 226-238. https://doi.org/10.1177/0734282917732890.

Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Girelli, L., Lucidi, F., Biasi, V., Leone, L., & Manganelli, S. (2019b). Relationships between sociocultural factors (gender, immigrant and socioeconomic background), peer relatedness and positive affect in adolescents. *Journal of Adolescence*, 76, 99-108. https://doi.org/10.1016/j.adolescence. -2019.08.011.

Ataç L. O., Dirik D., & Terik K. T. (2018). Predicting career adaptability through self-esteem and social support: a research on youn adults. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *18*(1), pp.45-61.

Azzolini, D., & Ress, A. (2015). Quanto incide il background migratorio sulle transizioni scolastiche? Effetti primari e secondari sulla scelta della scuola secondaria superiore, *Quaderni di sociologia*, 9-27. https://doi.org/10.4000/qds.338.

Azzolini, D., Mantovani, D., Santagati, M. (2019). Italy: Four Emerging Traditions in Immigrant Education Studies. In Stevens, P., Dworkin, A. (Eds). *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education* (pp. 695-745). Palgrave Macmillan, https://doi.org/10.1007/978-3-319-94724-2_17.

Barber, B.K., & Olsen, J.A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research,* 19, 3-30. https://doi.org/10.1177/0743558403258113.

Barone, C., Aguirre-Deandreis, A. I., & Trickett, E. J. (1991). Mean-ends problemsolving skills, life stress, and social support as mediators of adjustment in the normative transition to high school. *American Journal of Community Psychology, 19*(21), 207-225. https://doi:10.1007/BF00937928.

Beicht, U., & Günter, G., (2019). Transition to company-based vocational training in Germany by young people from a migrant background - the influence of region of origin and generation status. *International Journal for Research in Vocational Education and Training, 6*(1), 20-45. https://doi:10.13152/IJRVET.6.1.2.

Benini, S., & Pettignano, M. (2020). *Transizioni nella prima infanzia: entrata nella Scuola dell'infanzia e passaggio alla Scuola elementare. Le prospettive di docenti e genitori*. Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE), Locarno.

Benner, D. A., & Graham, S. (2009). The Transition to High School as a Developmental Process Among Multiethnic Urban Youth. *Child Development,* 80(2), 356-376. https://doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01265.x.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & RM Lerner (a cura di), *Handbook of child psychology*: *Theoretical models of human development* (*5a ed.,* pp. 993-1028). John Wiley & Sons Inc.

Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human being human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Thousand Oaks: Sage.

Caneva, E. (2012). Interculturalism in the classroom. The strengths and limitations of teachers in managing relations with children and parents of foreign origin. *Italian Journal of sociology of education*, *4*(3), 34-58. https://doi.org/10.14658/pupjijse-2012-3-2.

Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Bianchi, D., Biasi, V., Lucidi, F., Girelli, L., Cozzolino, M. & Alivernini, F. (2020). Social inclusion of immigrant children at school: the impact of group, family and individual characteristics, and the role of proficiency in the national language. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(2), 146-166. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831628.

Colombo, M., (2009). Differenze e disuguaglianze di genere nei processi di inclusione sociale dei giovani stranieri. In E. Besozzi, M. Santagati, M Colombo (eds.), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte* (pp. 91-118). Franco Angeli.

Colombo, M. (2012). Pluralism in Education and the multicultural reality of the schools. How do Italian teachers react? In *Sociology of Education Research Network*, SOERN 10. European Sociological Association Mid-term conference. http ://dx.doi.org/10.13140/2.1.4578.4964.

Council of the European Union. (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Creed, P. A., Fallon T., & Hood M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation va-

riables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, *74*(2), pp. 219-229. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.004.
Daher, L.M., Leonora, A.M., & Gamuzza, A. (2019). Holistic In-between Triangulation: Understanding Intercultural Relationships and Social Inclusion at School. *Italian Journal of Sociology of Education*, *11*(1), 285-309. https://doi.org/10.14658/pupjijse-2019-1-14.
Dawn, R. (2019). The Importance of Secondary School Transition as It Relates to the Future Success of Students with Disabilities, Alliant International University. *ProQuest Dissertations Publishing*, 13887253.
Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2003). Schools as developmental contexts. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 129–148). Blackwell Publishing.
Elster, J. (1979). *Ulysses and the sirens*. Cambridge University Press (trad. it. *Ulisse e le sirene. Indagini sulla razionalità e l'irrazionalità*, Il Mulino).
Federazione Cnos-fap, (2021). Dossier Successo formativo 2020. A tre anni dal conseguimento del titolo. Anno formativo di riferimento 2016-17, Federazione Cnos-fap, Roma.
Ferrari L., Nota L., & Soresi S. (2010). Time perspective and indecision in young and older adolescents. *British Journal of Guidance Counseling*, 38, 61-82. https://doi:10.1080/03069880903408612
Fite, P., Frazer, A., Dipierro, M., & Abel, M. (2019). Youth Perceptions of What Is Helpful during the Middle School Transition and Correlates of Transition Difficulty. *Children & Schools*, 41, 1, 55–64, https://doi.org/10.1093/cs/cdy029.
Gabrielli, S., Szpunar, G., & Livi, S. (2020). Ridurre il pregiudizio implicito in classe per favorire l'inclusione: un percorso di formazione con gli insegnanti pre- servizio. *Education Sciences & Society* - Open Access, *11*(1), in https://journals.francoangeli.it/index.php/ess/article/view/9476.
Galton, M. (2000). Guest editor's introduction. School transfer and transition. *International Journal of Educational Research*, 33, 321-323. https://doi:10.1016/S0883-0355(00)00019-7.
Gebhardt, M., Tretter, T., Schwab, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2011). The transition from school to the workplace for students with learning disabilities: status quo and the efficiency of pre-vocational and vocational training schemes. *European Journal of Special Needs Education*, 26:4, 443-459. https://doi.org/-10.1080/08856257.2011.597181.
Germeijs V., & Verschueren K. (2007). High school students' career decision-making process: consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, *70*(2), 223-241. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.10.004.
Glover, T., & Albers, C. (2007). Considerations for evaluating universal screening assessments. *Journal of School Psychology*, *45*, 117-135. https://doi: 10.1016/j.jsp.2006.05.005.
Gobbo, F., Ricucci, R. & Galloni, F. (2011). Legislation, Projects and Strategies for the Implementation of Educational Inclusion in Italy: Results, Questions and Future Prospects. *The Open Education Journal*, 4, 148-157. https://doi.org/10.2174/1874920801104010148.
Hamel, N., Schwab, S., & Wahl, S. (2022). Social participation of German students with and without a migration background. *Journal of Child and Family Studies*, *31*(5), 1184-1195. https://doi.org/10.1007/s10826-022-02262-9.
Huysse-Gaytandjieva A., Groot W., Pavlova M., & Joling C. (2015). Low self-esteem predicts future unemployment. *Journal of applied economics*, 18(2), 325-346. https://doi.org/10.1016/S1514-0326(15)30014-3.
Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 1-26. https://doi.org/10.1023/A:1021616407189.
INAPP (2022). XX Rapporto di monitoraggio del Sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei Percorsi in Duale nella IeFP, a.f. 2020/2021 in https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita-orientamento-e-formazione/focus/xx-rapporto-di-monitoraggio-iefp-e-sistema-duale
INAPP (2022). Rilevazioni periodiche Istruzione e Formazione Professionale – IeFP. [Macrodati IeFP per l'a.f. 2018-19], in https://www.inapp.gov.it/rilevazioni/rilevazioni-periodiche/istruzione-e-formazione-professionale-iefp
ISTAT (2023). Livelli di istruzione e ritorni occupazionali, anno 2022, statistiche report, in https://www.istat.it/it/files/2023/10/Report-livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali.pdf
Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J.H., & Yaish, M. (2007). Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment. The transition to A-level courses in England and Wales. *Acta Sociologica, 50*(3), 211-229. https://doi.org/10.1177/0001699307080926.
Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D.W. Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, *73*, 509-527. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00421.

Janeiro, I. N. (2010). Motivational dynamics in the development of career attitudes among adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, *76*(2), 170-177. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.12.003.

Kristen, C. (2005). *School Choice and Ethnic School Segregation: Primary School Selection in Germany*. Munster, Germany, Waxman. https://doi: 10.1093/esr/jcn015.

Langenkamp, A.G., & Carbonaro, W. (2018). How School Socioeconomic Status Affects Achievement Growth across School Transitions in Early Educational Careers. *Sociology of Education*. 2018;91(4):358-378. https://doi.org/10.1177/0038040718802257.

La Paro, K.M., Kraft-Sayre, M., & Pianta, R.C. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: involvement and satisfatcion of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, *17*(2), 147-158. https://doi.org/10.1080/02568540309595006.

Lucchesi, G. (2018). Ammorbidire le transizioni scolastiche per il successo formativo*, Formazione & Insegnamento*, *16*(1). https://doi.org/107346/-fei-XVI-01- 18_07.

Lucey, H., & Reay, D. (2000). Identities in transition: Anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education*, *26*(2), 191-205. https://doi:10.1080/713688522.

Louie V. (2001). Parents' Aspirations and Investment: The Role of Social Class in the Educational Experiences of 1.5- and Second-Generation Chinese Americans. *Harvard Educational Review*, 71, 438-475. https://doi: 10.17763/haer.71.3.lv51475vjk600h38.

Magnusson, D., & Stattin, H. (2006). The person in context: a holistic-interactionist approach. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psycology*, *Vol. 1: Theoretical models of human development* (*6th ed.*, pp. 400 – 464). New Jersey: John Wiley & Sons.

Makarova, E., Döring, A. K., Auer, P., 't Gilde, J., & Birman, D. (2021). School adjustment of ethnic minority youth: A qualitative and quantitative research synthesis of family-related risk and resource factors. *Educational Review*, 1-24. https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1905610.

Margottini, M., & Rossi, F. (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, (Numero speciale), 223–240. https://doi:10.7346/SIRD-1S2019-P223.

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, *81*(2), 247–258. https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.247.

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023). Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2021/2022, in https://www.mim.gov.it/documents/20182/7715421/NOTIZIARIO_Stranieri_2122.pdf/2593fc66-1397-4133-9471-b76396c2eb97?version=1.1&t=1691593500475.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2022). Orientamenti interculturali: idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori, in https://www.mim.-gov.it/documents/20182/6891182/Documento-Orientamenti-interculturali2022.pdf/d6d7e7bb-a3dd-3f99-48fe-75850bb3d2d9?version=1.0&t=1648725704586.

Naser, S., & Dever, B. (2019). Mapping Trajectories of Behavioral and Emotional Risk among Predominately African American Youth across the Middle School Transition. *School Psychology Review*, *v48* n4 p362-376 Dec 2019.

Neild, C. R., Stoner-Eby, S., & Furstenberg, S. (2008), Connecting entrance and departure. The transition to ninth grade and hight school dropuot. *Education and Urban Society*, *40*(5), 543-569. https://doi:10.1177/-0013124508316438.

Neild, C. R. (2009). Falling off track during the transition to Hight school: What we know and what can be done. *The Future of Children*, *19*(1), 53-76. https://doi: 10.1353/foc.0.0020.

Nese, R., Triplett, D., Santiago-Rosario, M.R., & Austin, S.C. (2021). *Promising Practices for Improving the Middle to High School Transition for Students with Emotional and BehavioralDisorders*, in https://assets-global.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/609967fe9e1de9a85119a55a_Promising%20Practices.pdf.

Nuske HJ., McGhee Hassrick, E., Bronstein, B., Hauptman, L., Aponte, C., Levato, L., Stahmer, A., Mandell, S., Mundey, P., Kasari, C. & Fabbro, T. (2019). *New school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success. Autism,* 23(2), 306-325. http://doi:10.1177-/1362361318754529.

OECD (2021). Education at a Glance 2021: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en.

O'Leary M. (2020). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315630243.

Ortega, L., Boda, Z., Treviño, E., Arriagada, V., Gelber, D. & del Rosario Escribano, M. (2020). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education*, *95*, 103126. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103126.

Pellerey, M. (2017). *Soft Skill e orientamento professionale*. Roma: Cnos-Fap.

Poliandri, D., Muzzioli, P., Quadrelli, I., & Romiti, S. (2014). La Scheda di osservazione in classe: uno strumento per esplorare le opportunità di apprendimento. *Italian Journal of Educational Research*, 173–187. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/248.

Pombeni, M.L. (1996). *Orientamento scolastico e professionale*. Il Mulino.

Prestinoni, P. (2013). *Experiencing difference: being a migrant in Italian school* (Doctoral dissertation, SOAS, University of London). https://doi.org/10.25501/SOAS.00018070.

Protsch, P., & Dieckhoff, M. (2011). What matters in the transition from school to vocational training in Germany. *European Societies*, 13, 1, 6991. https//:doi:10.1080/14616696.2010.540352.

Reyes, O., & Hedeker, D. (1993). *Identifying high-risk students during school transition. Prevention in Human Services*, 10, 137-150. https://doi.org/10.1300/J293v10n02_08.

Rice, J. K. (2001). Explaining the negative impact of the transition from middle to high school on student performance in mathematics and science. *Educational Administration Quarterly*, *37*(3), 372-400. https://doi.org/10.1177/00131610121969352.

Richey, G.E. (2018). The Effects of Different Mathematics Course Progressions on Student mathematics. Achievement throughout the High School Transition: A Mixed Methods Study. *ProQuest LLC*, Ph.D. https://doi:10.12691/istruzione-11-3-2.

Roeser, R. W, Peck, S.C., & Nasir, N. (2006). Identity and self processes in school learning, achievement and well-being. In P. Alexander & P.H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (*2nd ed.*, pp. 391-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester: University of Rochester Press.

Salerni, A. & Lucisano, P. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.

Santagati, M. (2015). Researching integration in multiethnic Italian schools. A sociological review on educational inequalities on Educational Inequalities. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7, 294-334. https://-doi.org/10.14658/pupjijse-2015-3-13.

Santilli, S., Ginevra, M.C., Sgaramella, T.M., Nota, L., Ferrari, L., & Soresi, S. (2017). Design my future: an instrument to assess future orientation and resilience, *Journal of Career Assessment*, *25*(2), 281-295. https://doi.org/10.1177/1069072715621524.

Savickas, M.L., & Porfeli E.J, (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability and measurement equivalance across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior* 80-3, 661-673. https://-doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011.

Scalera, V., & Alivernini, F. (2010). La transizione alla scuola superiore: modello teorico, costruzione e validazione della Scala di Difficoltà di Transizione (SDIT). *EPCS Journal* – 2/2010, http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/.

Schachner, M. K., Juang, L., Moffitt, U., & van de Vijver, F. J. R. (2018). Schools as acculturative and developmental contexts for youth of immigrant and refugee background. *European Psychologist*, *23*(1), 44–56. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000312.

ensin, C., Benvenuto, G. & Rubat Du Mérac, E. (2020). Teaching Non-Italian Students: Italian Adaptation of the Questionnaire on Teachers' Perspectives. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies* (*ECPS Journal*). 201-2014. https://doi.org/10.7358/ecps-2020-022-sens.

Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. In D. L. Featherman, R. M. Lerner, M. Perlmutter (Eds.), *Life-span development and behavior* (pp. 91-133). Lawrence Erlbaum.

Skrobanek, J., Reissig, B. & Müller, M. (2011). Successful placement or displacement in the transition from school to vocational training: the case of lower secondary school pupils. *Journal of Youth Studies*, 14, 7, 811-836. https://doi/ 10.1080/13676261.2011.605439.

Szpunar, G. (2017). Il pluralismo di Dewey: l'educazione al metodo sperimentale e la democrazia morale per lo sviluppo di una società interculturale. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, *7*(22).

Szpunar, G., & Gabrielli, S. (2020). Promuovere la sensibilità interculturale degli insegnanti in formazione: empatia, riduzione del pregiudizio e inclusione. *Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-04-20_08.

Tarozzi, M. (2015) (ed.). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Franco Angeli.

Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori.

Urdan, T., & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptative learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, *28*(4), 524-551. https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00060-7.

Viarengo, M. (2021). *Gender Gaps in Education: Evidence and Policy Implications*. https://eenee.eu/wp-content/uploads/2021/10/Analytical-Report-No-46-Gender-Gaps-in-Education-Evidence-and-Policy-Implications.pdf.

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods (6th ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.

I.14
Ibridare l'istruzione superiore con l'Intelligenza Artificiale per un Faculty Development orientato all'innovazione etica
Hybridising higher education with Artificial Intelligence for ethical faculty development

Annamaria Di Grassi
Università di Foggia – sede di afferenza Università di Bari –
Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione
annamaria.digrassi@unifg.it

L'ibridazione dell'intelligenza artificiale (IA) nell'istruzione superiore sta aprendo nuove prospettive, ma solleva sfide etiche, pedagogiche e metodologiche che richiedono una valutazione attenta per garantire un'adozione consapevole e responsabile. A livello nazionale e internazionale, il dibattito risulta essere vivace e in continua evoluzione.
Questo studio presenta un lavoro di ricerca in corso finalizzato a esplorare modalità innovative per favorire un'adozione etica e responsabile dell'intelligenza artificiale (IA) nell'istruzione superiore, attraverso percorsi mirati di *Faculty Development*. L'obiettivo principale è comprendere come supportare il personale accademico nell'uso consapevole e critico delle tecnologie di IA, ponendo particolare attenzione agli aspetti etici e pedagogici. Il progetto prevede la co-costruzione di un tool interattivo, progettato per facilitare la comprensione dei meccanismi alla base dei processi decisionali dell'IA. Questo strumento mira a rendere accessibili concetti complessi, come l'origine dei dati, l'addestramento dei modelli e la logica algoritmica, in modo da promuovere una riflessione critica su come l'IA operi e venga applicata in ambito educativo.
L'analisi della letteratura e i primi dati empirici evidenziano la necessità di programmi di alfabetizzazione e strumenti di supporto per aiutare il personale accademico e gli studenti a comprendere e utilizzare in modo responsabile le tecnologie basate sull'IA. Particolare attenzione è rivolta ai principi di trasparenza, spiegabilità e *governance* nei processi decisionali automatizzati.

Parole chiave: active learning; AI policy; faculty development; IA spiegabile; mediatizzazione didattica.

The integration of artificial intelligence (AI) in Higher Education opens up new perspectives, but also raises ethical, pedagogical and methodological challenges that require careful evaluation to ensure informed and responsible adoption. At the national and international levels, the debate is ongoing and evolving.
This paper presents the findings of ongoing research work aimed at exploring innovative ways to foster ethical and responsible adoption of artificial intelligence (AI) in Higher Education through targeted Faculty Development pathways.
The principal aim is to ascertain how academic staff can be assisted in exercising conscious and critical use of AI technologies, with particular attention paid to ethical and pedagogical aspects. The project entails the collaborative development of an interactive tool designed to facilitate comprehension of the underlying mechanisms of AI decision-making processes. The objective of this tool is to facilitate comprehension of complex concepts such as data origination, model training and algorithmic logic, thereby encouraging critical reflection on the functioning and application of AI in education.
A review of the literature and preliminary empirical data indicates a necessity for the implementation of literacy programmes and support tools to assist academic staff and students in understanding and utilising AI-based technologies in a responsible manner. Particular emphasis is placed on the principles of transparency, explainability and governance in automated decision-making processes.

Keywords: active learning; AI policy; educational mediatisation; Explainable AI; faculty development.

1. Introduzione: quadro teorico

La qualità dell'istruzione superiore è determinante per formare cittadini e professionisti etici, capaci di affrontare le sfide future con responsabilità e consapevolezza (Chiu, 2024). Essa dipende non solo dalla qualità della ricerca ma dalla qualità dell'insegnamento.

Tradizionalmente le politiche universitarie hanno posto l'accento prevalentemente sulla ricerca, la quale viene considerata fondamentale sia per l'accesso alla professione che per la carriera; ciò a scapito dell'insegnamento, spesso visto come un obbligo piuttosto che a un'opportunità di sviluppo professionale. Molti docenti si trovano a dover bilanciare l'attività di ricerca con l'insegnamento, spesso senza ricevere una formazione specifica per quest'ultimo. Questa mancanza di preparazione formale ha portato a una qualità dell'insegnamento non sempre all'altezza delle aspettative degli studenti e non più adeguata alle trasformazioni sociali, economiche e tecnologiche in atto.

Saper insegnare invece è un valore teoretico che comprende sia la conoscenza che la competenza. Sebbene la conoscenza della disciplina sia fondamentale per chi insegna, essa non è sufficiente da sola: è necessaria anche una padronanza della didattica, è fondamentale progettare percorsi capaci di generare un cambiamento nel modo di essere dello studente (Perla, 2004).

Oggi, l'innovazione tecnologica, la crescente eterogeneità degli studenti e la domanda di apprendimento permanente, rende necessaria una visione olistica, in cui ricerca, insegnamento e missione educativa più ampia, coesistano in modo integrato. Nell'era dell'intelligenza artificiale, le università sono chiamate sempre più a investire sia nella ricerca, sia nella formazione del corpo docente, migliorando le competenze digitali e metodologiche in un ambiente educativo sempre più tecnologico e interdisciplinare.

La formazione dei docenti è un punto chiave cruciale per rispondere ai rapidi cambiamenti imposti dalle tecnologie digitali e dalle nuove esigenze educative. L'intelligenza artificiale potrebbe offrire opportunità senza precedenti per l'insegnamento, ma, senza una solida preparazione metodologica, queste innovazioni rischiano di non produrre i risultati sperati. La pandemia di Covid-19 ha accentuato la necessità di una trasformazione profonda dell'istruzione superiore. Portando all'adozione diffusa di tecnologie avanzate, ha costretto il corpo docente a una rapida riconversione della didattica tradizionale in modelli di azione online, spesso sconosciuti e inusuali per molti di loro (Perla et al., 2020). L'istruzione superiore ha subito profonde trasformazioni, sono state sperimentate nuove soluzioni attraverso piattaforme per la visualizzazione e la condivisione dei materiali e lo sviluppo di ambienti di e-learning.

La crisi sanitaria ha così evidenziato l'urgenza di nuovi e solidi percorsi metodologici per i docenti universitari, al fine di accrescere la qualità dei processi di insegnamento. Sono necessari programmi di formazione e di sviluppo professionale per dare seguito alle competenze degli studenti del XXI secolo (Mujallid, 2021).

L'approccio alla formazione dei docenti deve diventare quindi più strutturato e formale, promuovendo competenze che spaziano dall'uso degli strumenti digitali alle tecniche di facilitazione pedagogica. Le tecnologie digitali offrono diversi strumenti come piattaforme di e-learning e corsi online aperti (MOOC) che migliorano l'esperienza di apprendimento, mentre l'IA supporta i processi didattici tramite tutoraggio intelligente e personalizzazione dei percorsi. Gli sviluppi dell'intelligenza artificiale stanno introducendo ulteriori modalità per supportare il processo di apprendimento/insegnamento. La natura sfaccettata dell'ibridazione dell'IA nell'istruzione richiede un approccio competente, cauto e vigile soprattutto per quanto riguarda l'implementazione della valutazione in ambienti digitali e all'utilizzo di sistemi di intelligenza artificiale adattivi e personalizzati che consentono il tutoraggio intelligente, la profilazione e la previsione (Perla & Vinci, 2024). Tuttavia, per un'integrazione efficace, è indispensabile che i docenti siano adeguatamente preparati, anche in ambito etico e sulla tutela della privacy in contesti di IA. Più recentemente, il lancio e il rapido successo di ChatGPT ha stimolato, a livello globale, l'interesse della comunità di ricerca verso l'impatto delle applicazioni guidate dall'intelligenza artificiale generativa e il loro possibile utilizzo nei processi di insegnamento e apprendimento. L'innovazione e

l'uso dei media digitali stanno diventando sempre più rilevanti, ma la tecnologia da sola non può trasformare i paradigmi educativi, il modo di insegnare e di apprendere (Scarinci, Dipace 2021).

Accanto all'entusiasmo per queste innovazioni, sono emerse numerose perplessità. Le istituzioni educative, infatti, devono affrontare la sfida di implementare sistemi di IA (OCSE, 2024) che siano eticamente responsabili e rispettosi dei diritti fondamentali degli studenti, tra cui il diritto all'istruzione e alla non discriminazione. L'adozione di queste tecnologie richiede una riflessione critica da parte dei sistemi educativi, poiché implica un impatto dirompente che necessita di una *governance* attenta e sistemica.

Investire nel miglioramento delle pratiche didattiche è essenziale per garantire un futuro solido all'istruzione superiore. Il Processo di Bologna, avviato nel 1999, ha incentivato l'armonizzazione dei sistemi universitari europei, assegnando un ruolo centrale ai sistemi di assicurazione della qualità (Lotti & Lampugnani, 2020). Questo processo ha portato alla creazione di percorsi di sviluppo professionale per il corpo docente (*Faculty Development*), con l'obiettivo di innalzare gli standard qualitativi dell'insegnamento attraverso la formazione continua dei docenti. È necessario avviare un solido sviluppo professionale che prepari i docenti a insegnare in contesti online e in ambienti ibridi. Un'educazione al digitale per l'uso nelle attività di insegnamento e apprendimento, per esempio attraverso workshop, incontri formativi, formazione individuale personalizzata, comunità di pratiche (VanLeeuwen et al., 2020) o attraverso il framework TPACK (Koh, 2020) o attraverso lo sviluppo della *Futures Literacy* (Kazemier et al., 2021) per diventare consapevoli di sistemi e processi anticipatori in grado di affrontare le sfide future.

Il *faculty development* quindi si pone come uno strumento essenziale per gestire queste metamorfosi, supportando l'istituzione universitaria in un percorso di crescita organica e coerente rispetto alle sue molteplici dimensioni costitutive (Silva, 2022). Ruolo del *faculty development* è quello di incoraggiare i docenti a migliorare continuamente le proprie pratiche di insegnamento, favorendo un apprendimento professionale autentico basato su modelli costruttivisti ed esperienziali. La ricerca sul *Faculty Development* è essenziale nella definizione di politiche educative per l'innovazione con l'IA, orientate a un uso etico, trasparente, non discriminatorio, verificabile e sicuro di strumenti innovativi.

1.1 Higher Education e intelligenza artificiale

Il rapido progresso dell'IA e il crescente accesso pubblico alle sue applicazioni e algoritmi coinvolge il contesto universitario a svolgere infatti un ruolo cruciale nel promuovere modelli educativi e formativi capaci di sfruttare e sviluppare le potenzialità dell'intelligenza artificiale in modo affidabile e sostenibile (Schneider, 2022). L'intelligenza artificiale è divenuta un tema prioritario per governi e agenzie internazionali (AGID, 2018; EDUCAUSE, 2022; UNESCO, 2021a, 2021b, 2023; OECD, 2024), poiché coinvolge ormai tutti i settori dell'attività umana: dalla medicina alla neuro-robotica, dai trasporti ai servizi domestici, dall'arte all'educazione, fino ai diritti digitali e all'esercizio della cittadinanza. Molti settori stanno rivoluzionando il proprio approccio. L'economia è sempre più guidata dai meccanismi della scienza dei dati e cresce il timore di ciò che è stato definito come la "tirannia dell'algoritmo" (Benanti, 2023; de Kerckhove, 2023; Benasayag & Meyran, 2020).

Emergono, inoltre, preoccupazioni riguardo all'impatto dell'IA sull'esercizio della democrazia e della cittadinanza attiva (ECAP, 2023; Burr et al., 2020; Cuomo et al., 2022; Dignum, 2021; Buckingham, 2020). I modelli predittivi forniscono alle istituzioni la capacità di scoprire relazioni nascoste nei dati ma c'è il rischio che gli esiti probabilistici rendano l'istruzione lo scenario che amplia le disuguaglianze (Baldassarre, 2016).

La cornice della ricerca sul *Faculty Development* e sui processi innovativi della didattica universitaria (Michelini & Perla, 2023; Silva, 2022; Perla & Vinci, 2022; 2021; Perla, 2020; Lotti & Lampugnani, 2020; Beach et al., 2016; Steiner, 2014; Sorcinelli, 2007), assume ruolo fondante del lavoro progettuale.

In questa cornice si sviluppa il percorso di ricerca. Per definire l'obiettivo del *faculty development*, si è inizialmente proceduto con un'analisi della letteratura scientifica verificando la presenza di articoli sull'intelligenza artificiale con una serie di combinazioni di parole chiavi nelle banca dati Scopus e Web of Science per inquadrare il focus della ricerca. Nella banca dati Scopus, limitando la ricerca alle parole chiave "Artificial intelligence" o "AI" nei soli titoli, negli ultimi 20 anni, sono stati individuati, 652.005 contributi, con una marcata crescita nell'ultimi due anni (Fig. 1). Utilizzando le parole chiave "Artificial intelligence" OR "AI" AND "education", il trend si conferma simile, mostrando una crescita esponenziale a partire dalla pandemia da covid19 (Fig. 2). Lo stesso andamento si osserva aggiungendo le parole chiave "review" AND "Higher education" (Fig. 3).

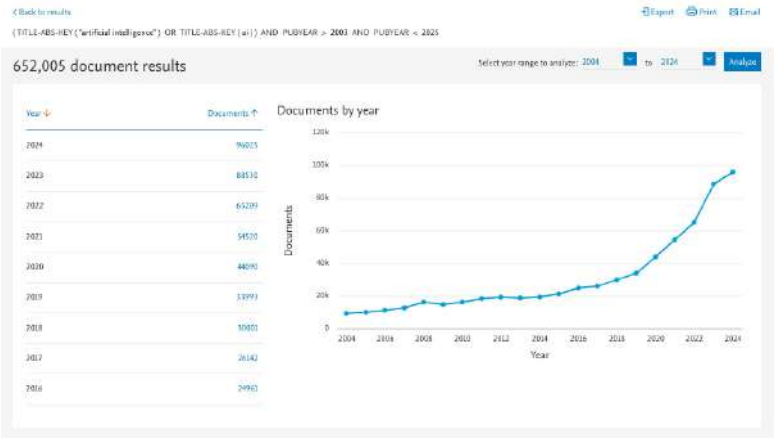


Fig. 1 - Stringa di ricerca ("Artificial intelligence ") OR (AI)

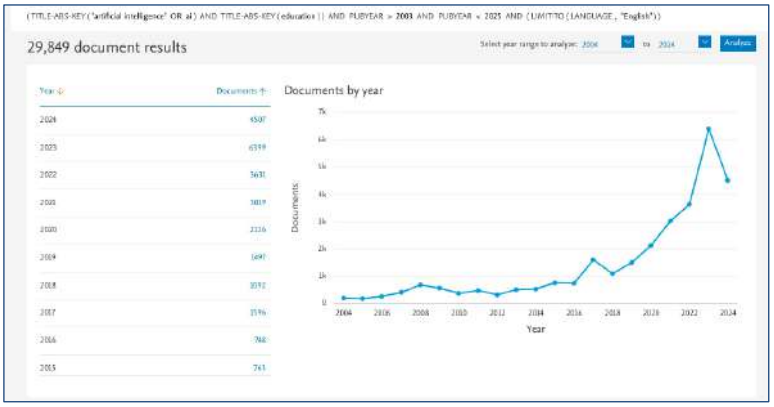


Fig. 2 - Stringa di ricerca ("Artificial intelligence") OR (AI) AND (education)

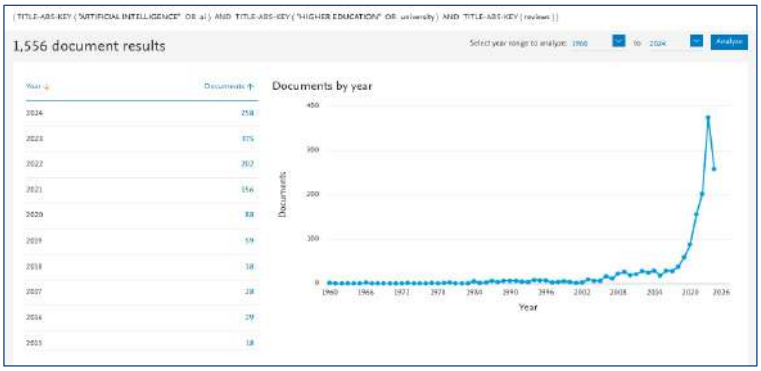


Fig. 3 - Stringa di ricerca ("Artificial intelligence" OR AI)
AND ("Higher education" OR University) AND (Review)

1.2 Cosa emerge dalla letteratura scientifica

L'analisi della letteratura evidenzia alcuni elementi centrali legati all'intelligenza artificiale in relazione all'*Higher Education*. Nello studio di *systematic review* di Crompton e Burke (2023) è analizzata l'evoluzione e lo stato dell'uso dell'intelligenza artificiale nell'istruzione superiore tra il 2016 e il 2022. L'analisi mostra un crescente interesse accademico concentrato principalmente negli Stati Uniti e, più di recente, in Cina. I dipartimenti di educazione e informatica risultano essere i più coinvolti, con una predominanza di studi focalizzati sugli studenti universitari (72%) e sull'apprendimento delle lingue. Tuttavia, la distribuzione geografica degli studi appare sbilanciata, con una rappresentazione limitata dei paesi in via di sviluppo, il che ostacola una comprensione globale dell'impatto dell'IA. Crompton e Burke sottolineano inoltre un divario nella ricerca sulle applicazioni dell'IA per il supporto di istruttori e manager, richiedendo ulteriori studi per esplorare il potenziale pedagogico dell'IA in tutte le discipline.

L'emergere di nuovi strumenti come ChatGPT, reso pubblico solo nel 2022, rappresenta una nuova frontiera di esplorazione empirica, aprendo prospettive per migliorare e innovare le pratiche educative attuali. Bond et al. (2024), nella revisione meta-sistematica, osservano che la ricerca in questo campo appare spesso frammentata, mancando di una rigorosa attenzione agli aspetti etici e con un focus maggiore sulle applicazioni tecniche piuttosto che sulla loro integrazione nei modelli pedagogici.

Sul piano pratico, vengono evidenziate carenze nello sviluppo del curricolo e nelle infrastrutture necessarie per supportare efficacemente l'IA nelle scuole. Anche l'alfabetizzazione all'IA risulta insufficiente, così come le competenze tecniche degli insegnanti, molti dei quali necessitano di formazione per utilizzare la tecnologia in modo efficace. Inoltre, manca spesso una riflessione critica da parte degli educatori sui metodi d'insegnamento che includono l'IA, limitando la loro capacità di integrarla in modo responsabile. Altre questioni rilevanti includono la disconnessione tra i sistemi educativi tradizionali e le nuove tecnologie IA, e una diffusa preoccupazione tra i docenti per la possibilità di essere sostituiti dalle macchine. Questi fattori rappresentano barriere significative per un'integrazione sostenibile e consapevole dell'IA nell'istruzione.

Il lavoro di Chen et al. (2020) traccia le potenziali applicazioni dell'IA nell'istruzione. Esso identifica tre principali ambiti di utilizzo: amministrazione, istruzione e apprendimento. Nella sfera amministrativa, l'IA può ridurre il carico di lavoro degli insegnanti automatizzando compiti ripetitivi, come la valutazione degli esami e il feedback, oltre a supportare decisioni basate su dati. Nell'ambito didattico, l'IA offre strumenti per prevedere la performance degli studenti e il rischio di abbandono, consentendo di personalizzare i contenuti didattici e i metodi di insegnamento. Infine, per quanto riguarda l'apprendimento, l'IA può identificare lacune nelle conoscenze degli studenti, personalizzare la selezione dei corsi e prevedere i percorsi di carriera più adatti, intervenendo in modo adattivo per migliorare l'efficacia formativa. Questa analisi suggerisce che l'integrazione dell'IA non solo aumenti l'efficienza delle attività

amministrative, ma contribuisca anche a un'educazione più personalizzata e mirata, rispondendo ai bisogni individuali degli studenti e migliorando i risultati educativi.

L'adozione dell'IA in ambito educativo ha sollevato un ampio dibattito (Stracke et al., 2024) su temi chiave come adattamento tecnologico, implicazioni etiche, trasparenza, costruzione della fiducia e valore aggiunto. Le istituzioni educative devono affrontare la necessità di implementare una *governance* adeguata e di stabilire regolamentazioni specifiche per garantire un uso responsabile della tecnologia. Emerge anche l'importanza di incentivare la ricerca e la formazione per sviluppare competenze necessarie all'uso efficace dell'IA. Questo processo richiede la formazione di team multidisciplinari e l'acquisizione di nuove competenze per gestire la rapida evoluzione dell'IA, che sta rivoluzionando i processi di insegnamento e apprendimento.

Le crescenti preoccupazioni etiche nel campo dell'IA hanno portato a un aumento delle indagini sull'etica dell'IA in contesti come l'istruzione ponendo la necessità di un approccio human-centered (Di Grassi & Forliano, 2024). Sia il tutoraggio supportato dall'IA che l'educazione all'IA richiedono un esame approfondito delle questioni etiche tradizionali, come evidenziato da Memarian e Doleck (2023). Il loro studio sistematico mette in evidenza l'emergere dei principi di Equità, Responsabilità, Trasparenza ed Etica (acronimo FATE in inglese) in IA e istruzione superiore.

Inoltre, la complessità e l'opacità di molti sistemi di IA, specialmente i cosiddetti sistemi *black box*, continuano a rappresentare un ostacolo per la comprensione da parte del pubblico, limitandone l'accettazione e l'uso consapevole (Schneider, 2022).

I progressi dell'IA sono spesso meglio compresi dagli esperti e dai suoi sviluppatori, ma anche i non addetti ai lavori devono acquisire una comprensione generale dei sistemi di intelligenza artificiale, in quanto principali utenti e potenziali destinatari degli impatti di tali tecnologie (Shulner-Tal et al., 2023). Poiché i non esperti rappresentano la fascia di popolazione più ampia che verrà influenzata dai programmi di IA, è fondamentale garantire che tali sistemi siano equi, trasparenti e comprensibili.

Un aspetto emergente in letteratura, di notevole interesse, è il concetto di "*Explainable AI*" (XAI). Questo concetto, mira a rendere comprensibili, agli utenti finali, i processi decisionali dei sistemi IA, offrendo spiegazioni testuali e visive per aiutare gli utenti non tecnici a comprendere le scelte decisionali dell'IA ed evitare uso improprio, pregiudizi e discriminazioni (Adadi & Berrada, 2018).

L'XAI è un paradigma che impone una serie di principi di IA da soddisfare quando si implementano nella pratica i modelli di IA, tra cui equità, trasparenza e privacy. (Arrieta et al., 2020).

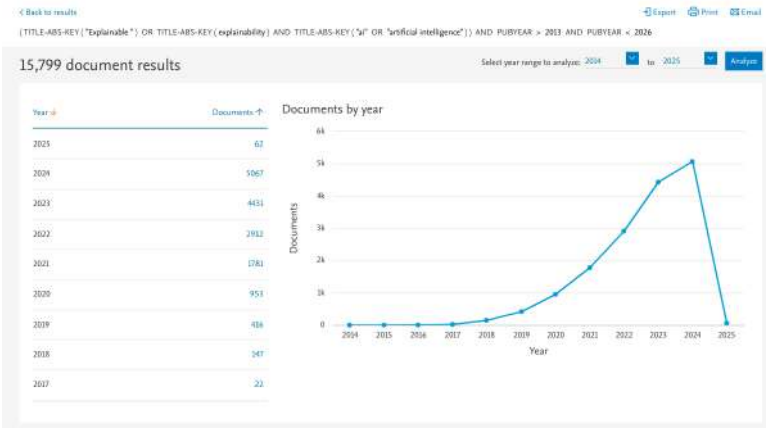


Fig. 4 - Stringa di ricerca (explainable) OR (explainability) AND (AI OR "artificial intelligence")

Rendendo trasparente il funzionamento interno degli algoritmi, l'XAI rappresenta un elemento cruciale per promuovere un uso consapevole e affidabile dell'IA degli utenti in ambito educativo. Consi-

derando la letteratura esistente sulla XAI, Khosravi et al. (2023) sostengono che la XAI nell'istruzione ha punti in comune con l'uso più ampio dell'IA, ma ha anche esigenze distintive. Insegnanti e studenti, infatti, devono essere messi in condizione di comprendere come e perché determinate decisioni vengono prese da sistemi automatizzati, per poter valutare criticamente l'adeguatezza di tali decisioni rispetto agli obiettivi didattici.

La legislazione europea, nelle linee guida etiche (2019) per l'IA affidabile riprese nell'AI Act[1] (2024), stabilisce che i sistemi di IA devono rispettare la dignità umana, l'autonomia personale e garantire un controllo umano adeguato. Per un controllo efficace, è necessaria la trasparenza, che implica tracciabilità, spiegabilità e consapevolezza da parte degli utenti di interagire con un sistema di IA.

La raccomandazione dell'OCSE (2024) ribadisce l'importanza di progettare sistemi IA che siano verificabili, equi e non discriminatori, in particolare nei settori ad alto impatto sociale come l'istruzione.

2. Ipotesi della ricerca

Come è emerso dalla lettura della letteratura, l'emergenza pandemica ha accelerato cambiamenti nel campo della didattica imponendo all'università di ripensare non solo le modalità di erogazione della didattica ma anche alla ridefinizione dei curricola costringendo ogni istituzione accademica a riflettere sulle trasformazioni in atto e a interrogarsi sul binomio innovazione-qualità.

Come ben evidenziato nel volume a cura di Michelini e Perla (2023), attualmente il sistema universitario deve affrontare la sfida nel ridefinire il proprio ruolo, integrando tradizione e innovazione tecnologica e riconoscendo il suo contributo allo sviluppo locale e nazionale. La didattica non può più limitarsi all'"insegnamento" nel senso tradizionale di trasmettere contenuti, strumenti e metodi, ma deve trasformarsi in un'"azione" focalizzata sul facilitare l'apprendimento, distinto dal semplice acquisire nozioni, per formare persone capaci di affrontare contesti sempre più complessi e dinamici.

Attualmente, in Italia manca un *framework* nazionale che delinei le competenze pedagogiche, metodologiche, disciplinari, progettuali, valutative e digitali, strettamente collegate a quelle di gestione, leadership, ricerca e sviluppo per l'attività di insegnamento in ambito universitario.

A questo proposito si riporta lo schema (Fig.5) di Steinert (2014) che ben rappresenta le molteplici aree sulle quali i programmi di *faculty development* potrebbero essere sviluppati.

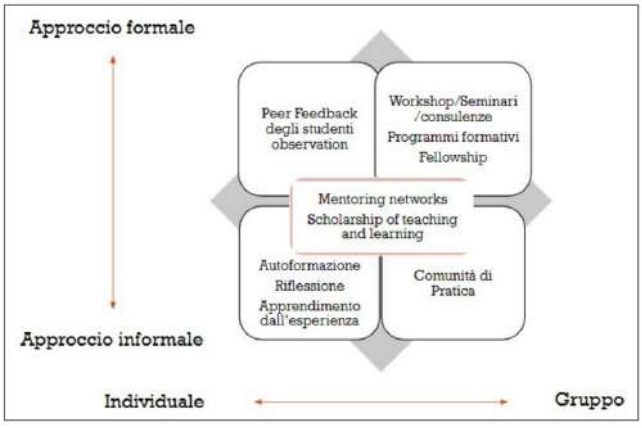


Fig. 5 - Y. Steinert (2014)

1 https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=OJ:L_202401689

La Fig. 5 illustra la prospettiva del *faculty development*, evidenziando come questo sviluppo possa muoversi lungo due dimensioni: dalle esperienze individuali (indipendenti) all'apprendimento di gruppo (collettivo) e dagli approcci informali a quelli più formali.

Gli approcci individuali allo sviluppo della facoltà comprendono per es. l'apprendimento dall'esperienza, imparare attraverso il fare, l'osservare e il riflettere sulle esperienze vissute.

L'apprendimento di gruppo, invece, include attività strutturate come workshop, seminari, borse di studio e altri programmi longitudinali, oltre all'apprendimento in una comunità di pratica.

Per questo il sistema universitario è spinto a ridefinire la propria identità e missione formativa, sviluppando soluzioni strategiche sul piano curricolare, progettuale, metodologico, tecnologico e organizzativo.

I rapidi avanzamenti tecnologici richiedono ora di integrare e gestire le TIC nella didattica e di sviluppare competenze trasversali per sostenere un apprendimento che risponda alle esigenze della società contemporanea.

Questo implica una valutazione continua dell'impatto delle recenti innovazioni digitali legate all'IA. L'attenzione è rivolta a temi quali la ridefinizione dei curricoli, l'equità nell'accesso alle tecnologie, il nuovo ruolo dei docenti e le metodologie di valutazione (UNESCO, 2021). L'introduzione e l'uso di strumenti basati sull'IA richiede quindi una riflessione critica sui cambiamenti e sulle opportunità emergenti. Questa riflessione deve andare oltre l'analisi ex post, anticipando le sfide e le prospettive future.

Di conseguenza, è urgente che le università sviluppino politiche di *governance* per l'IA e promuovano *l'AI Literacy,* ossia competenze orientate a un uso efficace, critico e consapevole dell'IA.

La *governance* non dovrebbe limitarsi a regolamentare le singole interazioni con la tecnologia, ma deve affrontare il suo impatto sistemico sulla società. Anche quando le interazioni individuali sembrano innocue o persino vantaggiose, l'accumulo di queste interazioni può generare effetti negativi su larga scala, come bias sistematici, riduzione della privacy, disuguaglianze e altre ricadute sociali ed etiche. È quindi essenziale che la politica sull'IA adotti un approccio olistico e lungimirante per anticipare e prevenire tali conseguenze collettive, garantendo che l'IA sia al servizio del bene comune e non produca effetti collaterali indesiderati.

Partendo da questo quadro di riflessione e dalla necessità che docenti e studenti siano messi in condizione di comprendere come e perché determinate decisioni vengano prese da sistemi automatizzati, è emersa un'ipotesi di ricerca esplorativa. Si è deciso di verificare se la conoscenza del concetto e dell'uso di soluzioni XAI, in grado di rendere espliciti i meccanismi decisionali delle tecnologie di IA, accompagnata da linee guida e da processi di co-progettazione tra università e sviluppatori, possa favorire un'introduzione etica, responsabile e significativa dell'IA nell'istruzione superiore. L'obiettivo è contribuire a rendere docenti e studenti più consapevoli delle potenzialità e dei limiti di queste tecnologie, supportando lo sviluppo professionale del corpo docente e promuovendo una cultura istituzionale dell'innovazione tecnologica consapevole e responsabile.

2.1 Obiettivi e interrogativi

All'interno dei contesti universitari, l'ibridazione proficua con le innovazioni tecnologiche richiede sia un'alfabetizzazione critica rispetto alle implicazioni sociali, etiche e legali, sia un utilizzo strumentale dell'IA nei processi di insegnamento e apprendimento, al fine di supportare l'agentività di docenti e studenti (Panciroli & Rivoltella, 2023). La tecnica 'agisce' sulla base della mediazione didattica e del governo del docente (Perla et al., 2024).

Queste riflessioni ci conducono all'obiettivo principale di questa ricerca: esplorare come l'introduzione di uno strumento di Intelligenza artificiale, all'interno della cornice del *Faculty Development*, possa facilitare l'adozione critica ed etica dell'IA nei processi educativi dell'istruzione superiore.

Per poter raggiungere questo obiettivo si è deciso di costruire un tool che possa sostenere l'alfabe-

tizzazione critica all'AI. Secondo l'UNESCO (2023), le istituzioni educative e di ricerca dovrebbero sviluppare e implementare strategie e quadri etici per promuovere l'uso responsabile dei sistemi di intelligenza artificiale generativa nell'insegnamento, nell'apprendimento e nella ricerca. Questo obiettivo può essere raggiunto garantendo che ricercatori, insegnanti e studenti utilizzino tool in modo etico e critico, valutando l'accuratezza e la validità dei risultati.

Il paradigma di riferimento, alla base di questa ricerca, è quello dell'analisi delle pratiche. Si è scelto come dispositivo metodologico la Ricerca-formazione collaborativa che permette una co-riflessione attivata con gli stessi soggetti della ricerca (Perla, 2010; Laneve 2005; Altet, 2003).

Questa scelta risponde all'esigenza di creare un ambiente di apprendimento che consenta sia ai destinatari della formazione sia ai ricercatori di collaborare e co-elaborare la conoscenza. Non si limita a fornire contenuti, ma stabilisce ruoli, monitora azioni, documenta risultati e rende esplicite le relazioni, facilitando il collegamento tra teoria e pratica professionale.

A differenza della formazione tradizionale, che spesso separa il ricercatore come "esperto" e il destinatario della formazione come "apprendente", la ricerca collaborativa mette entrambi in una postura di apprendimento reciproco, in alternanza fra teoria e pratica, fra conoscenza e azione, fra analisi e interpretazione (Perla, 2014)

Questo lavoro si innesta in una cornice pedagogica ampia. La ricerca si colloca infatti nel contesto della mediazione didattica (Damiano, 2013), enfatizzando il ruolo del docente come designer dei processi educativi (Casiraghi et al., 2020) e si ispira ai principi della didattica algoretica (Perla et al., 2024).

L'attività di ricerca si è focalizzata su alcuni interrogativi principali:

– QR1: In che modo l'introduzione di uno tool sull'IA può supportare il *Faculty Development* nella comprensione e l'integrazione di strumenti di intelligenza artificiale per affrontare la complessità dell'innovazione?
– QR3: In che modo il personale accademico può essere coinvolto nella co-progettazione tra università e aziende informatiche per facilitare un'introduzione significativa ed etica dell'IA nelle università?
– QR4: In che modo l'adozione di linee guida possa facilitare questo processo?
– QR5: È necessario adottare un approccio all'intelligenza artificiale spiegabile (XAI) per favorire una introduzione responsabile ed efficace dell'IA nell'istruzione superiore?

Partendo dalle domande di ricerca, sono stati individuati i seguenti obiettivi:

- Analizzare come il *Faculty Development* possa facilitare l'adozione dell'IA nell'istruzione superiore per promuovere e fornire strumenti per un apprendimento responsabile e critico;
- Co-costruire, in collaborazione con ingegneri informatici un applicativo basato sull'IA che possa introdurre, tra i temi relativi all' AI, quello relativo al concetto di spiegabilità (XAI) che porti ad interrogarsi su come uno strumento funzioni, su quali dati sia stato formato, su come utilizzi i dati per garantire una presenza umana più attenta ai processi decisionali e indirizzare ad un approccio critico all'uso di queste tecnologie.
- Valutare l'efficacia di tale strumento nell'incrementare la consapevolezza critica del personale accademico e degli studenti sull'introduzione dell'IA nei processi di apprendimento/insegnamento.

3. Scelte metodologiche e procedurali

La ricerca-formazione collaborativa prevede lo sviluppo di un percorso che combina la comprensione teorica dei concetti con la sperimentazione pratica di dispositivi, seguendo un protocollo di ricerca basato su un modello triadico suddiviso in tre assi fondamentali (vedi fig. 5). La ricerca-formazione collaborativa, diversamente dalla ricerca-azione, pone in relazione paritaria il ricercatore che co-costruisce

i saperi con i soggetti della ricerca. Entrambi sono partner in co-creazione dello stesso percorso di indagine.

Fig 5.: Disegno della ricerca

Il primo asse, il Quadro Teorico, esplora le basi concettuali della ricerca. Questo include l'origine del progetto, la definizione degli obiettivi e la costruzione di un quadro teorico solido che integri la letteratura scientifica di riferimento, i framework nazionali e internazionali e i modelli pedagogici pertinenti. Attraverso questa base teorica, vengono messi in luce i problemi emersi e le questioni ancora aperte, ponendo le basi per una riflessione critica sui temi affrontati e offrendo un impianto solido per guidare l'intero percorso.

Il secondo asse del disegno di ricerca si sviluppa attraverso la pianificazione di una serie di azioni operative, ciascuna delle quali contribuisce alla realizzazione e valutazione dell'iniziativa. Queste azioni riguardano la dimensione progettuale e operativa. Questo asse prevede uno studio approfondito della letteratura, la formulazione delle ipotesi di ricerca, la definizione del focus del progetto, la selezione del campione, la scelta delle tecniche e degli strumenti per la raccolta dati, la stesura di linee guida per la co-costruzione di applicativi per la didattica con l'azienda partner individuata, fino allo sviluppo e sperimentazione di un tool al fine di osservare il comportamento degli utenti e i meccanismi di interazione con l'IA.

Il terzo asse del disegno di ricerca è focalizzato su Monitoraggio e Valutazione, utilizzando una metodologia mista (mixed methods) per raccogliere dati qualitativi e quantitativi. Questo approccio include l'impiego di questionari esplorativi rivolto a docenti e studenti, sessioni laboratoriali, focus group, interviste semi-strutturate e osservazione diretta del campione individuato. Strumenti come il diario di bordo, schede di monitoraggio e report periodici forniscono una documentazione continua e dettagliata del processo, permettendo un'analisi approfondita dell'implementazione e delle percezioni degli utenti. Questo asse è cruciale per valutare l'efficacia e l'impatto delle iniziative, offrendo una base empirica per eventuali aggiustamenti o miglioramenti del progetto.

L'applicativo sarà sviluppato per promuovere l'alfabetizzazione critica attraverso l'approccio dell'IA spiegabile. Verrà testato tramite un *project work* in aula. La raccolta, l'analisi e l'interpretazione dei dati permetteranno di valutare l'impatto di soluzioni digitali basate sull'IA, orientate a promuovere un uso etico e affidabile della tecnologia. Al termine del lavoro di ricerca, verrà elaborato un *framework* per supportare gli *stakeholder* educativi nella comprensione dell'importanza di un'IA spiegabile, al fine di promuovere un'applicazione sostenibile e responsabile dell'intelligenza artificiale nei contesti educativi.

4. Stato attuale della ricerca

L'attività di ricerca si avvale della collaborazione dei membri del Laboratorio di Sperimentazioni Didattiche del dipartimento ForPsiCom, dal gruppo di ricerca DiDasco e dal confronto mensile con il network europeo "*Ethical Use of Artificial Intelligence*", coordinato dal Prof. C. Stracke dell'Università di Bonn. Questo gruppo di lavoro europeo, dedicato allo scambio di idee ed esperienze, esplora le implicazioni etiche dell'introduzione dell'IA in ambito educativo, promuovendo una sensibilizzazione verso un uso consapevole e responsabile.

Primo step è stato individuare il campione di convenienza e avviare un'indagine esplorativa per identificare opinioni, credenze e rappresentazioni, degli studenti e docenti universitari, sui temi dell'impatto dell'IA in ambito educativo. In questa fase si è deciso di raccogliere i dati attraverso la somministrazione di un questionario strutturato, condiviso online e rivolto a professori ordinari, associati, ricercatori, dottorandi e studenti iscritti ai corsi di laurea del dipartimento ForPsiCom. I partecipanti al campione sono stati individuati tramite autoselezione. Il questionario, composto da 40 item suddivisi in quattro sezioni (dati anagrafici, rapporto con le tecnologie, modelli linguistici di grandi dimensioni, opportunità-rischi e *governance*), ha raccolto le risposte di 31 membri del personale accademico e 145 studenti. Il focus delle domande è stato rivolto a temi quali la trasparenza algoritmica, la spiegabilità dell'IA, i rischi, i pregiudizi e le discriminazioni, con l'obiettivo di comprendere le trasformazioni in atto e le possibili implicazioni future dell'uso dell'IA all'interno dell'Università.

L'analisi preliminare dei risultati, che si riporta in parte in questo contributo, evidenzia un interesse diffuso verso l'alfabetizzazione all'IA e una percezione positiva delle sue potenzialità educative. Tuttavia, emergono anche forti preoccupazioni etiche, soprattutto per quanto riguarda la trasparenza algoritmica e il rischio di pregiudizi incorporati nei sistemi di IA. Circa il 72% degli studenti e il 65% dei docenti hanno espresso il bisogno di una formazione specifica per poter comprendere e gestire in modo critico le tecnologie di IA. Un ulteriore dato interessante è rappresentato dalla preoccupazione dei docenti riguardo al rischio di essere sostituiti da sistemi di automazione, il che rende fondamentale investire in programmi di *Faculty Development* orientati alla co-costruzione di competenze avanzate e alla gestione critica dell'IA in contesti educativi

Tra le diverse domande sottoposte agli intervistati, è stato chiesto, sia al campione degli studenti che a quello del personale accademico, di esprimere la propria opinione e conoscenza rispetto ai concetti di trasparenza e spiegabilità dell'intelligenza artificiale. Poco più del 70% degli studenti e 60% del personale docente intervistati, ha dichiarato di non avere familiarità con questi concetti, ma nonostante inizialmente non conoscano tale concetto, una volta che ne vengono informati con domanda successiva, rispondono che li considerano fondamentali ribaltando la percentuale precedente.

Rispetto ai rischi legati agli stereotipi e alle discriminazioni che l'IA potrebbe perpetuare, poco più del 50% degli studenti intervistati ne sono consapevoli (la percentuale sale all'80% per il personale docente) e più dell' 85% (90% per il personale docente) richiede una maggiore formazione sia per studenti che per docenti sui potenziali rischi dell'uso dell'IA nei contesti educativi, ritenendo essenziale affiancare alla formazione campagne informative, sorveglianza istituzionale e linee guida condivise e vincolanti. Inoltre, rispetto all'ipotesi per il dipartimento di attrezzarsi con una policy o linee guida, più della metà degli studenti (41,9 % dei docenti) desidera che il Dipartimento ForPsiCom elabori linee guida o *policy* specifiche per l'uso dell'IA nell'ambito universitario, auspicando corsi dedicati all'uso degli strumenti basati sull'IA, convinti che una maggiore alfabetizzazione sull'IA possa mitigare i rischi associati al suo utilizzo. A seguire è stato condotto un focus group per esplorare credenze e opinioni sui temi legati all'uso dell'Intelligenza Artificiale.

Le evidenze raccolte dal questionario e dal focus group, che hanno evidenziato la richiesta di sensibilizzare e formare sui temi legati all'uso dell'intelligenza artificiale, sono servite per impiantare il protocollo di ricerca-formazione collaborativa.

In base al protocollo di ricerca definito, nella fase iniziale è stata avviata un'analisi approfondita della

letteratura scientifica sul *faculty development* e sull'AIED (*Artificial Intelligence in Education*), con l'obiettivo di identificare le principali traiettorie della ricerca attuale e gli aspetti ulteriori da approfondire o poco analizzati. Sono stati analizzati i principali framework sulla media education – SAMR (Puentedura, 2010), LifeCom framework (UE, 2020) DigComp 2.2 (EU, 2022), DigCompEdu (UE, 2017) – e alcuni framework per l'uso dell'IA tratte dalla letteratura (Chen et al., 2020; Cuomo et al., 2022). Completano il quadro l'analisi dei documenti normativi europei (AI Act, 2024) e internazionali sull'Intelligenza Artificiale (Unesco, 2019, 2021, 2023; OCSE, 2024).

Questa analisi ha condotto alla costruzione del quadro teorico, alla identificazione dell'obiettivo di ricerca attraverso la formulazione di domande e alla scelta dei metodi di monitoraggio e valutazione.

Successivamente, sono state definite una serie di azioni.

Gli esiti dell'analisi dell'indagine sono stati restituiti al gruppo di studenti e docenti coinvolti per avviare una riflessione su una possibile collaborazione con un'impresa sociale specializzata in IA. Questa fase di riflessione ha portato alla redazione e pubblicazione di Linee Guida[2] specificamente orientate alla co-costruzione e uso di ambienti digitali potenziati dall'IA che vede collaborare nella progettazione gli stakeholder educativi e gli ingegneri informatici di un'impresa sociale di software per la didattica.

Il prossimo step prevede la costruzione, in collaborazione con ingegneri informatici, di un'azienda partner, di un tool che permetta agli utenti finali di riflettere sul funzionamento di queste tecnologie emergenti attraverso il concetto di Intelligenza Artificiale Spiegabile (XAI). Si è scelto un'azienda specializzata nello sviluppo di artefatti educativi con avatar immersi in realtà virtuale che consentono, tra le altre cose, addestramento con istruzioni personalizzate e contestualizzate attraverso il narrative design e il caricamento di documenti come base di conoscenza del personaggio.

Successivamente il tool sarà testato nelle aule universitarie e valutato. Si è deciso di testarlo in uno dei percorsi micro-credenziali facente parte dell'offerta formativa dell'Università di Bari e rivolto agli studenti dei corsi di dottorato. Il tool guiderà gli users attraverso alcune domande che ogni utente finale dovrebbe porsi prima di introdurre un applicativo nei contesti educativi per acquisire le conoscenze e le capacità per utilizzare in modo efficace e critico il sistema di IA.

Le domande riguarderanno su quali dati siano stati addestrati i modelli, come questi dati vengano utilizzati, i motivi delle decisioni del modello (in modo che se ne comprenda il perché), le ragioni per cui alcune decisioni non vengono prese (in modo che se ne comprenda il perché no), la capacità di riconoscere i successi e i fallimenti del sistema e la consapevolezza di quando fidarsi delle sue previsioni o interpretare correttamente i suoi errori.

Questo approccio intende garantire una maggiore consapevolezza umana nei processi decisionali, contrastando il rischio di farsi influenzare esclusivamente dagli aspetti più impressionanti della tecnologia. In tal modo, si auspica di promuovere un utilizzo dell'IA più responsabile e orientato a supportare il pensiero critico all'interno dei contesti educativi e didattici.

5. Punti di forza e di criticita della ricerca

Le innovazioni tecnologie governate dall'intelligenza artificiale, prima di essere introdotte e utilizzate nei contesti educativi, vanno testate e comprese. Gli attori del settore educativo devono comprendere facilmente le proprie responsabilità per prendere decisioni informate sull'adozione e nell'utilizzo di strumenti basati sull'IA. Questo si rende necessario affinché tali strumenti possano venir utilizzati nelle aule rispettando standard e linee guida etiche. Ciò richiede interventi che aiutino gli stakeholder a sviluppare questa competenza.

2 https://www.verse-edu.com/

Promuovere iniziative per sviluppare un'alfabetizzazione critica sull'intelligenza artificiale rappresenta un passo fondamentale per la sua introduzione nei contesti dell'higher education.

Tuttavia, fornire agli utenti non tecnici le competenze necessarie per comprendere concetti complessi legati all'IA è una sfida significativa.

Il progetto presenta alcuni elementi di novità: la co-costruzione di applicativi per la didattica con stesura di linee guida dedicate e condivise con l'azienda in partnership e l'attenzione specifica al concetto di spiegabilità dell'AI in ambito educativo, costituiscono un punto di forza della ricerca e di originalità. Tuttavia, è necessario evidenziare alcune criticità operative.

In primo luogo, lo sviluppo del tool richiede un intenso lavoro di collaborazione multidisciplinare tra università e azienda tecnologica con un continuo scambio tra esperti informatici e personale accademico. L'azienda si occupa della realizzazione dell'infrastruttura digitale e della progettazione di un avatar conversazionale personalizzabile e addestrabile anche da utenti non tecnici. Nonostante ciò, le richieste di modifica e le implementazioni suggerite dagli utenti durante la fase di sperimentazione possono richiedere tempi di sviluppo significativi e dipendono dalla fattibilità tecnica, che non sempre consente un immediato adattamento alle esigenze emerse in itinere

In secondo luogo, tradurre la complessità tecnica dell'IA e dei suoi algoritmi per i destinatari non esperti in modo accessibile e mantenere, al contempo, l'accuratezza scientifica è un compito impegnativo, e vi è il rischio che alcune sfumature importanti vadano perse o vengano semplificate eccessivamente.

Inoltre, la realizzazione di un tool efficace per favorire un'alfabetizzazione critica all'IA si sta rilevando non semplice. Anche se si tratta di un tool che introduce a questi temi complessi e rientra nel campo dell'alfabetizzazione di base, esso richiede comunque risorse in termini di tempo, progettazione, finanziamenti e competenze e collaborazioni multidisciplinari, il che potrebbe rallentare il progresso del progetto.

A questo si aggiunge come l'efficacia del tool nel promuovere una reale consapevolezza e riflessione critica dipenderà anche dalla predisposizione degli utenti ad affrontare questi temi con impegno. Il rischio è che alcuni utenti possano utilizzare il tool in modo superficiale, senza approfondire realmente le implicazioni etiche e sociali dell'IA, compromettendo così l'obiettivo di costruire una cultura dell'IA informata e critica nei contesti educativi.

Questo implica che i contesti educativi debbano utilizzare strategie di supporto, come l'integrazione di momenti formativi strutturati, un accompagnamento continuo da parte di formatori qualificati e meccanismi di feedback che permettano responsabilità e competenza nell'introduzione delle innovazioni tecnologiche.

Riferimenti bibliografici

Adadi, A., & Berrada, M. (2018). Peeking inside the black-box: a survey on explainable artificial intelligence (XAI*). IEEE access*, 6, 52138-52160. DOI: 10.1109/ACCESS.2018.2870052

AGID. (2018). *Libro Bianco sull'Intelligenza Artificiale al servizio del cittadino*. https://ia.italia.it/assets/librobianco.pdf

AI Act *Regolamento (Ue) 2024/1689 del Parlamento Europeo e del Consiglio* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=OJ:L_202401689

Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. La Scuola.

Arrieta, A. B., Díaz-Rodríguez, N., Del Ser, J., Bennetot, A., Tabik, S., Barbado, A., ... & Herrera, F. (2020). Explainable Artificial Intelligence (XAI): Concepts, taxonomies, opportunities and challenges toward responsible AI. *Information fusion,* 58, 82-115.) DOI: 10.1016/j.inffus.2019.12.012

Baldassarre, M. (2016). Think big: learning contexts, algorithms and data science. *Research on Education and Media*, *8*(2), 69-83. DOI: https://doi.org/10.1515/rem-2016-0020

Beach, A. L., Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., & Rivard, J. K. (2016). *Faculty development in the age of evidence: Current practices, future imperatives*. Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9781003444787

Benanti, P. (2023). The urgency of an algorethics. *Discover Artificial Intelligence*, *3*(1), 11. DOI: https://doi.org/10.1007/s44163-023-00056-6

Benasayag, M., & Meyran, R. (2020). *La tirannia dell'algoritmo: conversazioni con Régis Meyran*. Vita e Pensiero.

Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., & Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*(1), 4. DOI: https://doi.org/-10.1186/s41239-023-00436-z

Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Mondadori Università.

Burr, C., Taddeo, M., & Floridi, L. (2020). The ethics of digital well-being: A thematic review. *Science and Engineering Ethics, 26*(4), 2313-2343. DOI: https://doi.org/10.1007/s11948-020-00175-8

Casiraghi, D., Sancassani, S., Tomasini, A., Corti, P., & Brambilla, F. (2020, January). Il modello "Pedagogy-Space-Technology" come framework strategico a supporto dell'innovazione didattica. In *Reports on E-Learning, Media and Education Meetings* (Vol. 8, pp. 64-69). https://www.je-lks.org/ojs/index.php/R-EMEM/article/-view/1135110

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access, 8*, 75264-75278. DOI: 10.1109/ACCESS.2020.2988510

Chiu, T. K. (2024). Future research recommendations for transforming higher education with generative AI. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *6*, 100197).

Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1), 22. DOI: 10.1186/s41239-023-00359-6

Cuomo, S., Biagini, G., & Ranieri, M. (2022). Artificial Intelligence Literacy, che cos'è e come promuoverla. Dall'analisi della letteratura ad una proposta di framework. *Media Education.* DOI: https://doi.org/10.36253/me-13374

Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. FrancoAngeli.

de Kerckhove, D. (2023, May 11). Il linguaggio sfidato dagli algoritmi nell'era dell'IA generativa. *Osservatorio TuttiMedia*. https://www.media2000.it/il-linguaggio-sfidato-dagli-algoritmi-nellera-dellia-generativa/

Di Grassi, A., Forliano, R. (2024). Challenges and Promises: Artificial Intelligence in Education from a Human-Centered Perspective. A Scoping Review. In *International Conference on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. Helmeto 2023* (pp. 455-468). Cham: Springer Nature Switzerland. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-67351-1_31

Dignum, V. (2021). The role and challenges of education for responsible AI. *London Review of Education, 19*(1). DOI: https://doi.org/10.14324/LRE.19.1.01

ECAP. (2023). *European Centre for Algorithmic Transparency*. https://algorithmictransparency.ec.europa.eu/index_en

EDUCAUSE. (2022). Kathe Pelletier, Mark McCormack, Jamie Reeves, Jenay Robert, & Nichole Arbino, with Maha Al-Freih, Camille Dickson-Deane, Carlos Guevara, Lisa Koster, Melchor Sánchez-Mendiola, Lee Skallerup Bessette, & Jake Stine, *Horizon Report, Teaching and Learning Edition*.

European Parliament. (2023). *EU AI Act*. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2023-0188-AM-808-808_IT.pdf

Kazemier, E. M., Damhof, L., Gulmans, J., & Cremers, P. H. (2021). *Mastering futures literacy in higher education: An evaluation of learning outcomes and instructional design of a faculty development program. Futures*, *132*, 102814. DOI: https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102814

Khosravi, H., Shum, S. B., Chen, G., Conati, C., Tsai, Y. S., Kay, J., ... & Gaševi , D. (2022). Explainable artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *3*, 100074. DOI: https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100074

Koh, J. H. L. (2020). Three approaches for supporting faculty technological pedagogical content knowledge (TPACK) creation through instructional consultation. *British Journal of Educational Technology,* 51(6), 2529-2543. DOI: https://doi.org/10.1111/bjet.12930

Laneve, C. (2003). *La didattica fra teoria e pratica*. La Scuola.

Linee Guida Verse (2024). https://Www.Verse-Edu.Com/

Lotti, A. & Lampugnani, P. A. (2020). Faculty Development. Origini, framework teorico, evoluzioni, traiettorie. In *Faculty Development in Italia: Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari.* Genova University Press, 171-178.

Memarian, B., & Doleck, T. (2023). Fairness, Accountability, Transparency, and Ethics (FATE) in Artificial Intelligence (AI), and higher education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence,* 5, 100152. DOI: https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100152

Michelini, M., & Perla, L. (Eds.). (2023). *Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria*. Pensa MultiMedia.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record, 108*(6). DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Mujallid, A. (2021). Instructors' Readiness to Teach Online: A Review of TPACK Standards in Online Professional Development Programmes in Higher Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research,* 20(7), 135-150. DOI: https://doi.org/10.26803/ijlter.20.7.8

OECD. (2024). *Governing with Artificial Intelligence: Are governments ready? OECD Artificial Intelligence Papers, No. 20*.

Panciroli, C., & Rivoltella, P. I. E. R. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale* (pp. 1-240). Scholé-Morcelliana.

Perla, L. (2022). Il faculty developer per la formazione del docente universitario. Questioni aperte e prospettive di didattica avanzata. In V. Boffo, V., Del Gobbo, G., & Torlone, F. (2022). *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive: Studi in onore di Paolo Federighi* (p. 248). Firenze University Press. DOI: 10.36253/979-12-215-0006-6.12

Perla, L. (2020). Lo sviluppo professionale del docente universitario. Vision, organizzazione e co-progettazione nell'esperienza TLL dell'Università di Bari (pp. 561-572). *Scuola Democratica*.

Perla, L. (2014). *I nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel primo biennio*. Pensa Multi-Media.

Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa* (pp. 5-217). La scuola.

Perla, L. (2004). *Valutazione e qualità in università* (pp. 1-170). Carocci.

Perla, L., Amati, I., De Feo, A., Di Grassi, A., Forliano, R., & Santacroce, M. T. (2024). Didattica algoretica e Linee guida per la progettazione di ambienti di apprendimento human-centered. *Medical Humanities & Medicina Narrativa-MHMN*, *9*(2), 183-200. DOI: 10.53136/979122181616711

Perla, L. & Vinci, V. (2024). Rethinking assessment in the digital era: Designing a pilot study on hybridization in higher education. *QWERTY-Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education, 19*(1), 33-51. DOI: https://doi.org/10.30557/QW000079

Perla, L., & Vinci, V. (2022). *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*. Milano: Franco-Angeli

Perla, L. & Vinci, V. (2021). Editoriale, Special Issue - Faculty Development and Digital Scholarship: Research issues in higher education. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, 5-9.

Perla, L. & Vinci, V. (2020). Follow up del progetto PRODID per lo sviluppo professionale dei docenti universitari: prima analisi dei Syllabi di insegnamento. *Faculty Development in Italia*, 111

Perla, L., Felisatti, E., Grion, V., Agrati, L.S., Gallelli, R., Vinci, V., Amati, I., & Bonelli, R. (2020). Oltre l'era COVID-19: Dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale. *Excellence and innovation in learning and teaching: research and practices:* 5, 1, 2020, 18-37. DOI: https://doi.org/10.3280/exioa2-2020oa10802

Puentedura, R. R. (2013). *SAMR: Moving from Enhancement to Transformation*.

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* Publications Office of the European Union, JRC107466.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union. DOI: 10.2760/302967 (online)

Scarinci, A., ‹ Dipace, A. (2021). Formazione metodologica, tecnologie didattiche ed esperienze nella promozione delle competenze di insegnamento apprendimento. *Excellence and innovation in learning and teaching: research and practices: 6, special issue, 2021*, 95-111. DOI: https://doi.org/10.3280/exioa0-2021oa11130

Schneider, G. (2022). L'impatto dell'intelligenza artificiale sull'università tra tutela dei dati personali e diritto all'istruzione. In *Intelligenza artificiale e diritto: una rivoluzione? Volume 1 Diritti fondamentali, dati personali e regolazione* (pp. 413-431). Il Mulino.

Silva, R. (2022). *Faculty Development. Il docente universitario tra ricerca, didattica e management*. Carocci.

Sorcinelli, M. D. (2007). *Faculty development: The challenge going forward*. Peer Review, 9(4), 4-9.

Steinert, Y. (Ed.). (2014). *Faculty development in the health professions: a focus on research and practice* (Vol. 11). Springer Science & Business Media. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-007-7612-8

Stracke, C. M., Chounta, I. A., & Homes, W. (2024). Global Trends in Scientific Debates on Trustworthy and Ethical Artificial Intelligence and Education. In *International Conference on Artificial Intelligence in Education* (pp. 254-262). Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-64315-6_21

UNESCO (2023). Holmes, W., & Miao, F. *Guidance for generative AI in education and research*.

UNESCO. (2021a). Miao, F., Holmes, W., Ronghuai, H., & Hui, Z. *AI and education: Guidance for policy-makers*.

UNESCO. (2021b). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*.

VanLeeuwen, C. A., Veletsianos, G., Belikov, O., & Johnson, N. (2020). Institutional perspectives on faculty development for digital education in Canada. *Canadian Journal of Learning and Technology, 46*(2). DOI: https://doi.org/10.21432/cjlt27944

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. DOI: 10.2760/115376 (online)

I.15

Le Tecnologie Immersive come strumento di formazione: la Realta Aumentata per la pratica didattica in Università

Immersive Technologies as a training tool: Augmented Reality for teaching practice in Higher Education

Antonella Leone

Università degli Studi di Foggia – Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione – Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione

antonella.leone@unifg.it

Negli ultimi anni, il progresso tecnologico ha introdotto nuove opportunità per migliorare i processi educativi. Tra le tecnologie emergenti, la Realtà Aumentata (AR) si distingue come strumento innovativo, capace di arricchire la realtà con elementi digitali e visualizzazioni tridimensionali, facilitando la comprensione di concetti complessi e astratti, come quelli geometrici. Tuttavia, l'efficacia dell'AR nei contesti educativi dipende da diversi fattori, tra cui le percezioni e le competenze degli insegnanti, nonchè dall'adozione di approcci metodologici che ne valorizzano il potenziale educativo. Tra questi, il Service Learning (SL) si configura come una metodologia in grado di coniugare l'apprendimento esperienziale con l'impegno nella comunità, rendendo l'uso della tecnologia più significativo. Il progetto di ricerca si focalizza sull'integrazione dell'AR nella pratica didattica, con particolare attenzione alla formazione dei futuri insegnanti e alle applicazioni dell'AR nella didattica della geometria, per giungere, infine, a delineare un intervento formativo che combina le potenzialità dell'AR con quelle del SL. Il presente contributo si concentra su due aspetti specifici della ricerca: una revisione sistematica della letteratura, per analizzare i programmi didattici basati su AR e il loro impatto, e un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti, mediante questionari. I risultati preliminari evidenziano un atteggiamento positivo verso l'AR, evidenziando una chiara percezione dei benefici pedagogici. Queste evidenze pongono le basi per la progettazione di un percorso formativo sull'uso dell'AR per l'insegnamento della geometria e per la sperimentazione di attività di SL rivolte agli alunni di IV e V primaria. Si prevede che i futuri insegnanti sviluppino metodologie didattiche innovative, con ricadute significative sulla comunità e apportino un contributo concreto all'innovazione pedagogica nella didattica della geometria.

Parole chiave: didattica della geometria; didattica innovativa; formazione insegnanti; realtà aumentata; service learning.

In recent years, technological advancements have introduced new opportunities to enhance educational processes. Among emerging technologies, Augmented Reality (AR) stands out as an innovative tool capable of enriching reality with digital elements and three-dimensional visualizations, facilitating the understanding of complex and abstract concepts, such as those in geometry. However, the effectiveness of AR in educational contexts depends on various factors, including the perceptions and competencies of teachers, as well as the adoption of methodological approaches that enhance its educational potential. Among these, Service Learning (SL) emerges as an approach that combines experiential learning with community engagement, making the use of technology more meaningful. This research project focuses on integrating AR into teaching practices, with particular attention to the training of future teachers and the applications of AR in geometry education, ultimately aiming to outline a training program that combines the potential of AR with that of SL. This paper focuses on two specific aspects of the research: a systematic literature review to analyze AR-based educational programs and their impact, and an exploratory survey on teachers' perceptions through questionnaires. Preliminary results highlight a positive attitude towards AR, as well as the perceived pedagogical benefits. These findings lay the groundwork for the design of a training program on using AR for teaching geometry and for the experimentation of SL activities aimed at fourth and fifth-grade students. It is expected that future teachers will develop innovative teaching methodologies, with significant outcomes for the community, contributing concretely to pedagogical innovation in geometry education.

Keywords: geometry education; innovative teaching methods; teacher training; augmented reality; service learning.

1. Quadro teorico di riferimento

L'evoluzione tecnologica ha trasformato i processi educativi, offrendo opportunità senza precedenti sia per l'apprendimento che per l'insegnamento (Bacca-Acosta et al., 2021). L'integrazione della tecnologia nel contesto educativo ha permesso l'acquisizione di competenze necessarie per affrontare le sfide contemporanee, contribuendo al trasferimento di nuove conoscenze e competenze, promuovendo, peraltro, un maggiore coinvolgimento degli studenti, incentivando un apprendimento più profondo (Kami ska et al., 2023).

Tra le nuove tecnologie emergenti in campo educativo, la Realta Aumentata (Augmented Reality, AR) si distingue per essere uno strumento innovativo, atto a migliorare la percezione della realtà con la sovrapposizione di oggetti tridimensionali (Klopfer & Sheldon, 2010; Cai et al., 2014; Akçayır & Akçayır, 2017; Longo & Di Martino, 2023). Si deve ad Azuma (1997) la sistematizzazione del concetto, individuando tre caratteristiche distintive, ovvero: la combinazione di contenuti virtuali all'interno di un contesto reale; l'allineamento dei contenuti virtuali con quelli reali tramite la tridimensionalità; l'interazione in tempo reale con gli elementi virtuali, che si comportano come elementi reali nell'ambiente reale (Longo & Di Martino, 2023, p.61). Nella revisione della letteratura condotta da Akçayır e Akçayır (2017), che si configura come una delle prime e più ampie rassegne sistematiche sul tema dell'AR in ambito educativo, gli autori ampliano le definizioni precedenti, includendo l'interazione multisensoriale e la capacità del sistema di rispondere agli input dell'utente, così da ricreare esperienze più immersive e interattive.

Secondo il rapporto Horizon 2023, l'uso dell'AR in campo educativo è in continua crescita, affiancata da altre innovazioni come l'intelligenza artificiale (Pelletier et al., 2023). È aumentata, altresì, la produzione scientifica legata allo studio e all'analisi degli effetti, dei vantaggi e delle sfide rispetto all'utilizzo dell'AR. È stato dimostrato, infatti, che l'AR ha un effetto positivo sui risultati di apprendimento degli studenti (Akçayır & Akçayır, 2017; Vázquez-Cano et al., 2019; Radu, 2014; Avila-Garzon et al., 2021; Ozdemir et al., 2018; Cao et al., 2023; Osman, 2020), sulla motivazione (Arici et al., 2019; Bacca et al., 2018; Chiang et al., 2014; Ibañez et al., 2020; Erbas et al., 2019; Garzón et al., 2019), sull'autoefficacia (Cai et al., 2022) e sull'autoregolamentazione dello studio (Uymaz & Uymaz, 2022). Mediante la realtà aumentata gli studenti interagiscono in maniera più dinamica con l'ambiente circostante (De Martino & Dicataldo, 2023), facilitati da visualizzazioni tridimensionali (Wu et al. 2013), in grado di personalizzare l'apprendimento e permettere agli studenti di costruire le proprie strutture di conoscenza (Ibili et al., 2020). Questo approccio permette agli studenti di diventare "prosumatori" invece che semplici consumatori di informazioni (Cabero-Almenara et al., 2019). Questa tecnologia immersiva, inoltre, supera le limitazioni dello spazio e delle risorse fisiche offrendo numerose possibilità laboratoriali (Garzón & Acevedo, 2019). L'AR si è dimostrata particolarmente utile ed efficace nel favorire una migliore comprensione di contenuti complessi e di difficile concettualizzazione e con un alto grado di astrazione, come i concetti geometrici, permettendo agli studenti di interagire con modelli tridimensionali manipolabili (Bulut & Ferri, 2023). Le applicazioni in AR vengono utilizzate con successo in diversi livelli educativi, contesti e ambienti (Garzón & Acevedo, 2019) e sono in grado di sviluppare le abilità richieste agli studenti di oggi, come la risoluzione di problemi, il lavoro di gruppo, la valutazione critica e la comprensione di prospettive diverse tramite l'esplorazione, la manipolazione e la giustapposizione di informazioni (Di Martino & Longo, 2019, p.180). Tuttavia, l'integrazione della tecnologia in classe non basta per ottenere risultati significativi. L'efficacia della realtà aumentata dipende dalla sua combinazione con approcci metodologici strutturati, in grado di supportare i processi cognitivi e l'apprendimento attivo degli studenti (Ibáñez & Delgado-Kloos, 2018).

1.1 Formare gli insegnanti alla Realtà Aumentata

L'adozione delle tecnologie è strettamente legata al ruolo degli insegnanti, i quali hanno il compito di guidare gli studenti nell'utilizzo efficace degli strumenti e di garantire che i contenuti educativi vengano erogati in modo adeguato e coerente con gli obiettivi di apprendimento della classe di riferimento (Henne et al., 2024). Marín-Marín e colleghi (2023) evidenziano, appunto, come l'uso della realtà aumentata in classe non coinvolga soltanto gli studenti, ma dipenda fortemente dalla volontà, dall'attitudine, dalle competenze e dai bisogni degli insegnanti.

Pertanto, è importante da un lato fornire competenze tecniche, dall'altro determinare gli atteggiamenti e le percezioni degli insegnanti nei confronti di questa nuova tecnologia, proprio in virtù del fatto che le percezioni e le credenze influenzano il modo in cui la tecnologia viene adottata e diffusa nei contesti scolastici (Scherer & Teo, 2019). Inoltre, l'alfabetizzazione digitale degli insegnanti rappresenta una priorità già sottolineata dal PNSD (2015) e dal Piano d'Azione europeo per l'Istruzione Digitale 2021-2027 (DEAP 2021-2027), a maggior ragione del fatto che spesso gli insegnanti sono poco consapevoli delle proprie competenze digitali (Sànchez-Cruzado et al., 2021 in Fornasari et al., 2023).

1.2 Service Learning e Realtà Aumentata

Il Service Learning (SL) è un approccio metodologico innovativo che integra l'apprendimento accademico con attività di servizio alla comunità, permettendo agli studenti di applicare le conoscenze teoriche acquisite in contesti reali e autentici (La Marca & Falzone, 2024). Questa metodologia rafforza i processi di acquisizione delle competenze disciplinari e favorisce anche lo sviluppo di abilità trasversali, come il lavoro di squadra, la comunicazione efficace e la capacità di risoluzione di problemi (La Marca & Falzone, 2024). Il SL, dunque, permette agli studenti di interagire direttamente e attivamente con i destinatari dell'intervento, rispondendo in modo attivo alle loro esigenze, confrontandosi con una realtà complessa e dinamica, che differisce notevolmente da quella della classe (Marcilla-Toribio et al., 2022).

Oltre a costituire un'esperienza pratica, il Service Learning si configura come un vero e proprio processo formativo che stimola il senso di cittadinanza attiva, la riflessione critica e l'impegno sociale, contribuendo a formare studenti più consapevoli dei bisogni della comunità e agenti attivi del cambiamento (La Marca & Falzone, 2024). La letteratura evidenzia, appunto, come questo approccio educativo sia stato riconosciuto tra i più significativi e trasformativi nel panorama dell'istruzione superiore, poichè promuove una didattica esperienziale che collega l'università al contesto sociale (Caballas et al., 2018 in Marcilla-Toribio et al., 2022).

In questa prospettiva, la revisione sistematica di Salam et al. (2019) pone in evidenza i molteplici vantaggi pedagogici che derivano dall'adozione del Service Learning, sottolineandone l'impatto positivo sul processo di apprendimento e sulla formazione degli studenti, poichè acquisiscono una comprensione più concreta e approfondita delle conoscenze teoriche, rafforzando il loro impegno civico e sviluppando maggiore responsabilità sociale. Emerge, inoltre, come anche la comunità trae beneficio dalle attività di SL, poichè grazie a queste gli studenti mettono a disposizione competenze e risorse per contribuire al miglioramento del tessuto sociale e culturale.

L'integrazione tra Service Learning e realtà aumentata nasce dall'esigenza di coniugare l'innovazione tecnologica con approcci pedagogici attivi e socialmente significativi. Il SL, infatti, nel contesto della formazione degli insegnanti, sviluppa competenze pedagogiche e sociali, superando una visione puramente strumentale dell'insegnamento e promuovendo un modello di apprendimento esperienziale e partecipativo (Erickson & Anderson, 2023). In questa prospettiva, l'acquisizione delle conoscenze tecnologie apprese con la realtà aumentata viene contestualizzata attraverso un apprendimento situato e pedagogicamente orientato al fine di promuovere l'innovazione didattica nel tessuto sociale.

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

La ricerca si propone di approfondire l'uso della realtà aumentata nella prassi didattica della geometria, attraverso la progettazione di un intervento formativo innovativo basato sul Service Learning e AR. L'obiettivo è quello di sviluppare una metodologia didattica che renda l'insegnamento della geometria più interattivo, personalizzato, inclusivo e accessibile. Questo approccio è teso a colmare le lacune formative rispetto alla realtà aumentata e a favorire una connessione significativa tra università e territorio, in un'ottica di apprendimento e innovazione.

Lo studio è guidato da un quadro di ricerca più ampio che si sviluppa attorno alle seguenti domande di ricerca:

- Quali sono le caratteristiche dei programmi didattici che fanno uso della realtà aumentata e quali risultati hanno avuto in termini di miglioramenti nell'apprendimento degli studenti?
- Quali sono le percezioni degli insegnanti relative alla didattica immersiva che si avvale della realtà aumentata?
- Quali strumenti o tecnologie di realtà aumentata sono stati impiegati negli studi che hanno dimostrato un impatto significativo sulla pratica didattica?
- Qual è l'effetto della realtà aumentata sull'apprendimento della geometria, in termini di benefici e motivazione degli studenti, rispetto ai metodi di insegnamento tradizionali?

In sintesi, gli obiettivi della ricerca sono i seguenti:

1. Fornire alla comunità scientifica un'analisi approfondita delle pratiche didattiche innovative che si avvalgono dell'utilizzo della realtà aumentata, mediante una *systematic review* della letteratura;
2. Analizzare le percezioni degli insegnanti e dei futuri insegnanti rispetto alla realtà aumentata;
3. Identificare modelli di didattica che fanno uso della realtà aumentata per l'insegnamento geometria nella scuola primaria;
4. Progettare, implementare e valutare l'efficacia di un'attività di Service Learning che attraverso l'uso dell'AR permetta di motivare e incentivare lo studio della geometria, in una prospettiva inclusiva e accessibile, sia per gli studenti del III anno di Scienze della Formazione Primaria (UNIPA), che per gli alunni del IV e V anno di Scuola Primaria.

Tuttavia, il presente contributo si focalizza in particolare sulle prime tre domande di ricerca, approfondendo i risultati emersi dalla revisione della letteratura e dall'analisi dei dati raccolti.

3. Scelte metodologiche e procedurali

La metodologia adottata in questo studio prevede due fasi principali, qui di seguito enunciate:

1. Revisione Sistematica della letteratura per identificare i principali contributi presenti in letteratura riguardanti l'uso della realtà aumentata nei contesti educativi, analizzando le caratteristiche dei programmi didattici che integrano già l'AR e i risultati ottenuti in termini di miglioramento di apprendimento degli studenti. Saranno, inoltre, esaminate le tecnologie di AR impiegate nelle diverse sperimentazioni;
2. Indagine esplorativa con somministrazione di questionari per rilevare le competenze digitali pregresse e le percezioni degli insegnanti e dei futuri insegnanti rispetto alla realtà aumentata;

L'implementazione di queste due prime fasi metodologiche ha consentito di ottenere una visione completa dell'impatto dell'AR sul piano educativo. In particolare, la revisione sistematica ha fornito un quadro teorico solido e aggiornato, grazie al quale sono stati individuati le tendenze principali e i risultati empirici dell'integrazione dell'AR, le metodologie didattiche utilizzate e gli effetti sull'apprendimento. Questo primo step ha permesso di contestualizzare la ricerca e identificare eventuali gap nella letteratura esistente. Parallelamente, l'indagine esplorativa mediante la somministrazione di questionari ha permesso di raccogliere dati empirici sulle percezioni e sulle competenze digitali degli insegnanti, fornendo indicazioni utili per la progettazione di interventi futuri.

3.1 Impatto educativo della realtà aumentata: una revisione sistematica della letteratura

La revisione è stata condotta seguendo le linee guida del protocollo PRISMA (Liberati et al., 2009) con l'obiettivo di identificare e sintetizzare i principali contributi presenti in letteratura sull'impiego della realtà aumentata nei contesti educativi al fine di fornire una panoramica esaustiva e aggiornata sulle sue potenzialità e rintracciare sperimentazioni già in atto che si avvalgono di questa tecnologia immersiva.

Una tra le revisioni più significative che riguardano la realtà aumentata in campo educativo è quella di Akçayır e Akçayır (2017). Come sottolineato dagli stessi autori, sino a quel momento un buon numero di studi si era concentrato sull'utilizzo dell'AR nei contesti educativi, tralasciando i vantaggi e le relative sfide nell'uso della stessa. Pertanto, gli autori ritennero fondamentale focalizzare la loro revisione sulle lacune riscontrate, al fine di suggerire quali fossero le aree sulle quali investire in termini di ricerca e di sviluppo futuri (Akçayır & Akçayır, 2017, p. 2). Lo studio, tra i più corposi fino a quel momento, analizza 68 articoli pubblicati entro il 2015, offrendo una panoramica dettagliata delle ricerche condotte nel settore. Questa revisione ha posto le basi per le ricerche future, guidando l'attenzione verso le sfide pratiche nell'implementazione dell'AR, fornendo indicazioni su come sfruttare al meglio i vantaggi educativi dell'AR. Degni di nota sono altri due lavori di revisione. Il primo è lo studio di Ibáñez e Delgado-Kloos (2018), che si focalizza sull'uso dell'AR specificamente per l'apprendimento delle discipline STEM (scienze, tecnologia, ingegneria e matematica). In questo studio, viene fatta una panoramica delle strategie pedagogiche che integrano l'AR e si discute l'impatto dell'AR sull'acquisizione di competenze e conoscenze in contesti STEM (Scienza, Tecnologia, Ingegneria e Matematica). Il secondo è lo studio di Garzón e colleghi (2019), i quali, riprendendo il lavoro di Akçayır e Akçayır, aggiornano le ricerche svolte sino al 2018, includendo una meta-analisi per quantificare l'impatto dell'AR sull'apprendimento. Lo studio dimostra come l'AR abbia un effetto significativo sull'aumento delle prestazioni accademiche, rilevando, tuttavia, le sfide legate all'implementazione.

Il presente lavoro, pertanto, si è inserito nel solco dei precedenti, con lo scopo di approfondire i recenti sviluppi nel settore e si è proposto di rispondere alle seguenti domande:

I. Quali sono le caratteristiche dei programmi didattici che fanno uso della realtà aumentata e quali risultati hanno ottenuto in termini di miglioramenti nell'apprendimento degli studenti?
II. Quali strumenti o tecnologie di realtà aumentata sono stati impiegati negli studi che hanno dimostrato un impatto significativo sulla pratica didattica?

Al fine di garantire una revisione esaustiva della letteratura, sono stati consultati due tra i principali database bibliografici, ovvero Scopus e Web of Science. Questi database sono stati selezionati per la loro rilevanza e ampiezza nel fornire accesso a studi accademici di alta qualità e *peer-reviewed* nel campo dell'educazione e delle tecnologie emergenti. In entrambi i casi è stata utilizzata la funzione di ricerca avanzata e sono stati inseriti i seguenti termini di ricerca: *"Augmented Reality" OR "AR" OR "A/R" OR "Mixed reality" AND education OR "immersive learning" OR teaching OR learning) AND "student engagement" OR "student involvement" OR "active participation" OR "student motivation" OR "motivation for learning"*

OR "interest in learning" OR "academic performance" OR "academic achievement" OR "student outcomes". La ricerca inizialmente ha prodotto un totale di 1123 articoli, identificati in base alle parole chiave utilizzate. Per affinare e restringere la ricerca, sono stati applicati alcuni criteri di inclusione. In primo luogo, è stato stabilito un *time frame* che comprende gli ultimi dieci anni di produzione scientifica, ovvero dal 2014 al 2024. Sono stati selezionati esclusivamente articoli redatti in lingua inglese, accessibili in modalità *open access* e *peer-reviewed*. Dopo l'inserimento di questi primi criteri di inclusione e la rimozione dei duplicati, il numero di articoli sottoposti ad un primo processo di selezione, basato sulla lettura di titolo e abstract, è stato ridotto a 338. In seguito alla fase di screening, sono stati selezionati 239 articoli per una revisione completa del testo. Questa fase successiva ha portato alla selezione finale di 118 articoli pertinenti alle domande di ricerca formulate. Sono stati inclusi nella revisione gli studi che: (1) descrivono l'attività didattica proposta con realtà aumentata (AR), il livello scolastico a cui si rivolgono e l'ambito disciplinare di applicazione; (2) specificano la metodologia didattica implementata con l'AR, come l'apprendimento cooperativo, l'inquiry-based learning, l'apprendimento basato su progetti e il game-based learning; (3) presentano i risultati emersi dall'implementazione dell'AR e descrivono le metodologie di misurazione adottate per la raccolta e l'analisi dei dati ;(4) descrivono le tecnologie utilizzate per progettare e implementare attività in AR; (5) presentano casi di studio o disegni sperimentali volti ad analizzare l'impatto della realtà aumentata sui risultati di apprendimento (*learning outcomes*) e sul coinvolgimento degli studenti (*student engagement*). Nella Figura 1 è riportato il diagramma di flusso PRISMA, che sintetizza i dati relativi al processo di selezione degli articoli.

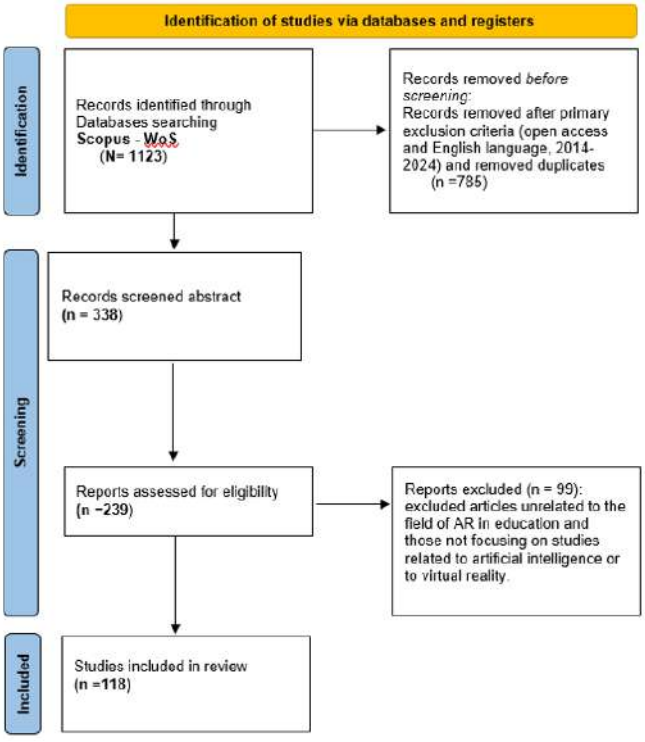


Figura 1 – Diagramma di flusso PRISMA

Da una prima analisi preliminare è emerso che la maggior parte degli studi sulla realtà aumentata in ambito educativo (56%) si concentra prevalentemente sul contesto dell'*higher education*, riflettendo un forte interesse nell'esplorare come questa tecnologia possa migliorare l'esperienza formativa a livello superiore. Seguono, in misura minore, ricerche relative alla scuola primaria (19%) e secondaria (14%), mentre l'adozione risulta ancora limitata nella formazione degli insegnanti (4%), nell'infanzia (3%) e nella formazione professionale (2%). In particolare, la bassa percentuale di studi legati alla formazione degli insegnanti riflette una persistente lacuna sul tema (Wyss et al., 2021; Sáez-López et al., 2020; Henne et al., 2024).

Le discipline STEM, in particolare ingegneria, medicina e matematica, risultano i campi di studio più esplorati, grazie alla capacità dell'AR di visualizzare concetti complessi, supportare attività laboratoriali e simulare fenomeni non replicabili nel mondo reale (Bulut & Ferri, 2023).

Un numero significativo di studi analizzati ha posto in evidenza che i programmi didattici basati su AR si contraddistinguono per tre elementi chiave ricorrenti: interattività, immersione e personalizzazione dei contenuti. In quasi tutti i contributi presi in esame, emerge almeno un vantaggio nell'utilizzo dell'AR nella prassi didattica. Tra i vantaggi principali, è annoverato il fatto che l'AR migliora l'apprendimento attraverso un incremento di motivazione e di coinvolgimento (Ibáñez et al., 2020). Questo porta a migliori prestazioni accademiche (Wu et al., 2018), ad una migliore comprensione concettuale (Sarkar et al., 2020) e ad un aumento dell'interesse degli studenti (Bacca et al., 2018). Inoltre, il supporto di una didattica immersiva in AR, favorisce lo sviluppo del pensiero critico (Demircioglu et al., 2023), giungendo ad un modello educativo partecipativo e attivo. Dal punto di vista pedagogico, diversi studi sottolineano come l'AR venga integrata con metodologie attive, tra cui l'apprendimento collaborativo (Sarkar et al., 2020), il Game-Based Learning (Lampropoulos et al., 2023), il Problem Based Learning (Awaluddin et al., 2024) e l'Inquiry Based Learning (Cai et al., 2022).

Per quanto riguarda le tecnologie impiegate negli studi in analisi, queste si differenziano in base alle esigenze e ai contesti applicativi. La maggior parte delle ricerche evidenzia un uso prevalente di applicazioni mobili fruibili attraverso smartphone e tablet, che garantiscono accessibilità e facilità d'uso sia agli studenti che agli insegnanti. Segue l'utilizzo di lavagne interattive che permettono di integrare l'AR nella didattica frontale, favorendo l'interazione collettiva e la visualizzazione condivisa di contenuti digitali. Infine, in misura limitata, si riscontra l'uso di dispositivi indossabili, come visori e smart glasses, che offrono un livello di immersione avanzata, risultando particolarmente efficaci nell'ambito della formazione specializzata.

3.1.2 *Altre tematiche emerse dalla revisione*

Dall'analisi degli studi sono emerse altre due tematiche che hanno guidato le fasi successive del progetto di ricerca. La prima evidenzia una lacuna significativa nella letteratura: la limitata attenzione rivolta alle percezioni degli insegnanti e alla loro formazione per integrare l'AR nella pratica didattica (Akçayır & Akçayır, 2017; Attwood et al., 2020; Lasica et al., 2020). Sono emersi solo tre studi esplorativi che affrontano direttamente questa tematica (Wyss et al., 2021; Huertas-Abril et al., 2021; Sáez-López et al., 2020). Per colmare questa lacuna, è stata avviata una fase di indagine sulle percezioni degli insegnanti attraverso questionari, propedeutica a uno studio sperimentale per sviluppare un intervento formativo con l'AR.

La seconda tematica riguarda l'impatto positivo dell'AR sull'apprendimento della geometria, soprattutto nella comprensione di concetti tridimensionali complessi, come dimostrato da undici studi riscontrati (Sarkar et al., 2020; Amir et al., 2020). I risultati evidenziano che l'AR migliora sia le prestazioni che la motivazione degli studenti, superando le difficoltà delle rappresentazioni bidimensionali (Ibáñez & Delgado-Kloos, 2018). Questa tematica ha dato origine a una nuova revisione sistematica, attualmente in corso, per approfondire l'uso dell'AR nell'insegnamento della geometria.

4. Indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti riguardo all'uso della realtà aumentata

Nel quadro della seconda fase del presente progetto di ricerca, è stata condotta un'analisi volta a comprendere i principali fattori che influenzano gli atteggiamenti degli insegnanti per sviluppare successivi interventi formativi con l'uso dell'AR. L'atteggiamento degli insegnanti riveste un ruolo cruciale nell'implementazione di pratiche educative innovative, soprattutto in un contesto tecno-pedagogico avanzato come quello che prevede l'utilizzo della realtà aumentata. Uno studio condotto da Lasica (2020) sullo sviluppo professionale degli insegnanti all'uso della realtà aumentata evidenzia che, nonostante gli insegnanti siano spesso a conoscenza delle tecnologie innovative, manifestano ansia e insicurezza circa la loro integrazione nelle pratiche didattiche, soprattutto a causa della mancanza di competenze pratiche o conoscenze specifiche necessarie per un impiego efficace. È fondamentale, dunque, analizzare la predisposizione attitudinale degli insegnanti e le loro percezioni riguardo l'uso dell'AR, al fine di identificare i fattori che influenzano l'adozione di buone pratiche didattiche innovative.

Nel corso di questa ricerca, al fine di strutturare un intervento formativo efficace, si è ritenuto fondamentale approfondire e analizzare attentamente le percezioni degli insegnanti, mediante la somministrazione dei seguenti questionari:

- *Competenze digitali*. È stato utilizzato lo strumento già validato, Selfie for Teachers, sviluppato nell'ambito dell'iniziativa Europea DigCompEdu (2017). Questo strumento consente agli insegnanti di riflettere sul modo in cui utilizzano le tecnologie digitali in generale e di valutare il loro livello di competenza digitale;
- *Conoscenza della Realtà Aumentata*. Questo strumento è stato creato appositamente per raccogliere dati preliminari riguardo la conoscenza, le esperienze pregresse e l'interesse per una futura implementazione dell'AR nella didattica;
- *Percezioni sulla realtà aumentata in campo didattico*. Il questionario è stato sviluppato a partire dalla letteratura di riferimento ed è in corso di validazione. È stato somministrato sia prima che dopo l'utilizzo dell'AR.
- *Augmented Reality Application Attitude Scale (ARAAS).* È stata impiegata una scala già validata, ARAAS di Küçük et al. (2014), nella versione tradotta e adattata di Dìaz-Noguera et al. (2017). Questo strumento è stato progettato e validato per determinare l'atteggiamento degli insegnanti verso lo svolgimento di buone pratiche formative con l'uso dell'AR.

I questionari sono stati somministrati durante un'indagine esplorativa che ha coinvolto 563 corsisti iscritti all'VIII ciclo del corso TFA Sostegno, organizzato dall'Università degli Studi di Palermo (a.a. 2023/2024). I corsisti hanno avuto la possibilità di utilizzare i visori Hololens Microsoft e di fare esperienza di una lezione simulata in realtà aumentata.

Di seguito verranno presentati i risultati più significativi emersi dall'analisi dei dati raccolti.

4.1 Competenze Digitali e interesse per l'utilizzo della Realtà Aumentata

Il primo questionario somministrato include una sezione iniziale dedicata alla raccolta dei dati di contesto, fondamentale per ottenere una visione complessiva del campione analizzato e osservare eventuali correlazioni tra le variabili.

Il campione è composto da 563 corsisti, frequentanti l'VIII ciclo del corso TFA Sostegno (a.a. 2023/2024), con una netta prevalenza del genere femminile, pari all'81%. L'età media dei partecipanti è di 37,8 anni, con una deviazione standard di 8,27. Per quanto riguarda il titolo di studio, il 92,7% dei corsisti ha conseguito una laurea magistrale, il 2,3% una laurea triennale, il 3% possiede un diploma, e solo l'1,8% ha ottenuto un dottorato di ricerca. Inoltre, il 63% dei corsisti ha già maturato esperienza come insegnante o formatore in contesti scolastici

Dall'autovalutazione delle proprie competenze digitali, mediante lo strumento Selfie for Teachers (Digicomp, 2017), emerge un quadro iniziale sui profili digitali dei corsisti. Rispetto alle sei categorie designate dallo strumento, la maggior parte si colloca tra i livelli B1 (Insider, 31,1%), A2 (Esploratore, 27.4%) e A1 (Principiante, 20.1%). Solo una piccola percentuale si posiziona nei livelli avanzati (C1 e C2).

In un secondo momento, è stata condotta un'analisi di correlazione parziale tra le competenze digitali e il secondo questionario somministrato, relativo alle *Conoscenze della Realtà Aumentata*. Questo strumento è composto da 15 item a risposta chiusa. Dai risultati è emerso che, sebbene il 69,2% abbia sentito parlare di AR, l'82% non hai mai utilizzato o sperimentato applicazioni o dispositivi in AR, e il 96.8% non l'ha mai impiegata per fini didattici.

In particolare, è interessante osservare come la correlazione parziale condotta sull'item 5, che indaga l'interesse verso l'uso dell'AR per fini didattici ("In che misura valuteresti il tuo interesse per la realtà aumentata per fini didattici in una scala da 1 a 5?") abbia consentito di analizzare l'influenza delle competenze digitali sull'interesse per la realtà aumentata. È stata formulata l'ipotesi che le competenze digitali influenzino positivamente l'atteggiamento degli insegnanti verso l'adozione di tecnologie innovative. L'analisi della correlazione di Spearman ha evidenziato un'associazione positiva di entità debole (Rho = .213, $p < .001$) ma statisticamente significativa, suggerendo che un livello più elevato di competenze digitali possa favorire una maggiore predisposizione all'uso della realtà aumentata nella didattica.

4.2 Percezioni sull'utilizzo della Realtà Aumentata in campo didattico

Al campione è stato somministrato un questionario semi-strutturato prima e dopo l'esperienza con la realtà aumentata, con l'obiettivo di raccogliere dati sulla predisposizione attitudinale degli insegnanti a realizzare buone pratiche con l'AR e comprendere quali sono i fattori incidenti negli atteggiamenti degli stessi per lo sviluppo di interventi formativi. La somministrazione post-intervento, dopo l'utilizzo dei visori, era tesa a rilevare eventuali cambiamenti nelle opinioni e nelle percezioni degli stessi partecipanti. Questo processo ha consentito di trarre delle inferenze sui dati raccolti.

Il questionario, sviluppato sulla base della letteratura scientifica di riferimento e attualmente in fase di validazione, è suddiviso in due sezioni. La prima, "Realtà Aumentata e Didattica", include due dimensioni con item su scala likert a 5 punti. La seconda sezione, "Insegnanti e Realtà Aumentata", consta di 8 item a risposta aperta.

In questa sede, verranno presentati alcuni risultati relativi alla prima sezione del questionario.

L'analisi di affidabilità è stata condotta calcolando l'Alfa di Cronbach (Streiner, 2003), l'Omega di McDonald (Dunn et al., 2014), con la correlazione tra i singoli item e il punteggio totale della scala (r) (Nunnally, 1994). I risultati delle principali proprietà psicometriche, indicano un livello di affidabilità dello strumento più che accettabile: il coefficiente Alfa di Cronbach e il coefficiente Omega di McDonald superano lo 0,80 (α & ω = 0.988), evidenziando un'elevata coerenza interna.

La prima dimensione della sezione "Realtà Aumentata e Didattica" è finalizzata ad analizzare le percezioni degli insegnanti riguardo i benefici che l'uso della realtà aumentata apporta agli studenti (10 item). La seconda dimensione, invece, è volta a indagare la comprensione e la conoscenza della cornice pedagogica entro la quale si inserisce l'utilizzo della realtà aumentata (7 item). In fase preliminare è stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa (EFA) che ha permesso di identificare le dimensioni latenti presenti nel questionario, mentre l'analisi fattoriale confermativa (CFA), eseguita successivamente, ha validato il modello fattoriale che è emerso, confermando la relazione tra i fattori. Per entrambe le dimensioni è stato effettuato un Test t a campioni accoppiati, mediante il software Jamovi. Dall'analisi è emerso che ci sono delle differenze significative tra le risposte del pre e del post sperimentazione, in entrambe le due dimensioni indagate.

Per quanto concerne la prima dimensione, relativa alla percezione dei vantaggi, l'analisi statistica ha

evidenziato una differenza media di 4.13, con un valore t (562) = 8,14 e p < 0,001. Tali risultati permettono di rifiutare l'ipotesi nulla e di affermare che, in seguito all'esperienza con la realtà aumentata, gli insegnanti hanno modificato in modo significativo la loro percezione circa i vantaggi che questa tecnologia può offrire agli studenti.

Relativamente alla seconda dimensione, è stata registrata una differenza significativa tra le risposte pre e post, con una differenza media di 2,72, con t (562) = 7,65 e p < 0,001. Sebbene la differenza sia meno marcata rispetto alla prima dimensione, i risultati indicano comunque una maggiore consapevolezza dell'utilità didattica della realtà aumentata.

L'esperienza pratica, dunque, ha permesso agli insegnanti di maturare una riflessione rispetto ai vantaggi e all'uso pedagogico dell'AR, confermando l'impatto positivo che questa tecnologia può avere nel contesto didattico.

5. Stato dell'arte della ricerca

Le ultime due fasi del progetto di ricerca sono attualmente in corso. In particolare, la terza fase prevede una revisione sistematica sull'utilizzo della realtà aumentata per l'insegnamento e l'apprendimento della geometria nella Scuola Primaria. Come emerso dalla revisione condotta nella prima fase, diversi sono gli studi che hanno esplorato le potenzialità di questa tecnologia innovativa per migliorare lo studio della geometria, disciplina spesso di difficile comprensione e concettualizzazione (del Cerro Velázquez et al., 2021). Gli studi sinora analizzati hanno evidenziato molteplici aspetti positivi, quali il miglioramento della visualizzazione spaziale, la comprensione di concetti geometrici complessi, l'aumento della motivazione nello studio, nonché l'avvio di forme di apprendimento di tipo esperienziale (Liu et al., 2019; Bulut & Ferri, 2023). Attualmente sono stati selezionati 46 studi, dopo l'applicazione dei criteri di inclusione ed esclusione e screening del titolo e dell'abstract. L'analisi del testo completo di questi ultimi è in corso.

La quarta fase, infine, riguarda la progettazione e la sperimentazione di un progetto di Service Learning (SL) basato su un'innovativa combinazione di realtà aumentata e stampa 3D, finalizzato all'insegnamento della geometria per le classi IV e V Primaria. Il progetto coinvolgerà gli studenti del terzo anno del CdL in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo (c/a 300 studenti).

L'intervento sarà suddiviso in due momenti: *Formare alla Realtà Aumentata e stampa 3D* e *Service Learning e Realtà Aumentata*.

Per la prima fase è stato progettato un intervento didattico che coinvolgerà un campione non probabilistico e convenzionale di circa 300 studenti, iscritti al terzo anno di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria e frequentanti il corso di Didattica della Matematica e Laboratorio (46h). La strutturazione dell'intervento didattico è stata guidata da un'approfondita consultazione della letteratura di riferimento, con l'obiettivo di evidenziare i bisogni e le complessità che scaturiscono dall' insegnamento-apprendimento della geometria nella scuola primaria. L'intervento mira a dotare gli studenti, futuri insegnanti, di competenze metodologiche e tecniche, al fine di progettare lezioni innovative in AR. In particolare, si propone di:

- fornire una comprensione chiara della realtà aumentata, con annessi vantaggi, limiti, sfide;
- sviluppare competenze metodologiche per l'integrazione della tecnologia innovativa nella didattica della geometria;
- promuovere il pensiero critico e la creatività per risolvere problemi didattici con l'uso dell'AR;
- stimolare la capacità di progettare lezioni immersive che si avvalgono dell'uso dell'AR con visori, applicazioni mobile e libri aumentati pedagogicamente orientate.

È stata prevista la somministrazione di un questionario pre e post-intervento per misurare l'efficacia dell'intervento formativo, in termini di conoscenze pregresse e acquisite, di percezione di vantaggi e sfide, di competenze metodologiche e tecniche.

Il secondo momento prevede un intervento formativo e successiva implementazione del progetto Service Learning e AR. In seguito alla formazione, gli studenti progetteranno loro stessi lezioni e attività in AR, rivolte ad una classe di IV e V Primaria. L'intervento vedrà l'integrazione di attività di Service Learning in collaborazione con le scuole e le organizzazioni locali, così da applicare le conoscenze e le competenze acquisite in contesti reali. Gli studenti avranno modo di confrontarsi con la realtà che li circonda, di sviluppare competenze trasversali e diventare agenti attivi del cambiamento e portatori di innovazione, anche laddove non sempre è facile innovare (Longo & Falzone, 2023). La finalità del progetto è quella di migliorare l'approccio alla didattica della geometria, attraverso l'uso consapevole della realtà aumentata, promuovendo un'educazione matematica più accessibile ed efficace. In questo modo gli studenti non solo si preparano al loro futuro ruolo professionale, ma contribuiscono al miglioramento delle pratiche educative nelle scuole e nelle organizzazioni con cui collaborano. Questo scambio tra università e territorio crea un circolo di apprendimento e innovazione, in cui la formazione accademica si intreccia con il servizio alla comunità (La Marca & Falzone, 2024). Nella fase finale, ci sarà la valutazione dei risultati ottenuti, in termini sia di impatto del progetto e di obiettivi raggiunti, che di competenze sviluppate dagli studenti. Questo processo di valutazione consentirà di identificare punti di forza e aree di miglioramento per future iniziative (La Marca & Falzone, 2023). Con l'ausilio di strumenti come i diari di bordo e le rubriche valutative, gli studenti esprimeranno la soddisfazione, il livello di engagement e di partecipazione riscontrati. Inoltre, verranno somministrati i seguenti questionari: il CUCOCSA (Santos Rego & Moledo, 2018) e il SSI Questionnaire - Soft Skills Inventory, per misurare le competenze e le abilità sviluppate durante il percorso e avviare pratiche di autovalutazione (La Marca & Longo, 2018).

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

La presente ricerca ha approfondito un ambito di grande rilevanza per l'educazione contemporanea. Tuttavia, si è consapevoli di alcuni limiti che la caratterizzano. In primo luogo, la natura non probabilistica del campione, circoscritto ad un'unica regione, che riduce la generalizzabilità dei risultati. Studi futuri potrebbero ampliare la numerosità del campione e la composizione. In secondo luogo, i dati raccolti dal questionario, in particolare in riferimento allo strumento somministrato pre e post sperimentazione, riguardano principalmente percezioni e atteggiamenti, che potrebbero variare nel tempo o risentire di alcuni fattori circostanziali. Pertanto, si auspica per il futuro di avviare studi longitudinali, volti a monitorare come tali percezioni evolvano nel lungo periodo. Un altro aspetto da evidenziare, che è frequentemente discusso in letteratura, è l'"effetto novità" (Tzimaet al., 2019), riconducibile alla tendenza degli studenti ad essere molto coinvolti e motivati semplicemente perché stanno utilizzando una nuova tecnologia. Questo effetto potrebbe influenzare positivamente i risultati a breve termine. Anche in questo caso, studi longitudinali potrebbero rivelarsi utili per osservare se i benefici si mantengano costanti nel tempo o diminuiscano una volta svanito l'effetto novità. Infine, la ricerca non ha tenuto conto delle infrastrutture tecnologiche presenti nelle scuole, un aspetto che, su larga scala, potrebbe impattare sull'adozione dell'AR.

La ricerca si colloca in un ambito che si fa promotore dell'innovazione didattica, sia nei processi di insegnamento che in quelli di apprendimento. L'uso della metodologia innovativa del Service Learning si configura come un importante punto di forza della ricerca stessa, poiché grazie al connubio con l'AR promuove un apprendimento innovativo, ma al tempo stesso esperienziale, situato e orientato al territorio e ai bisogni dello stesso. I due interventi formativi, *Formare alla Realtà Aumentata e stampa 3D* e

Service Learning e AR, sono tesi alla conoscenza degli effetti della realtà aumentata in generale e, nello specifico, a favorire l'insegnamento e l'apprendimento della geometria con l'AR. Al tempo stesso, la progettazione di un intervento di SL in AR permetterà agli studenti, futuri insegnanti, di mettere in pratica le conoscenze acquisite in contesti concreti territoriali. Si ritiene di fondamentale importanza, inoltre, la formazione all'AR per gli studenti, futuri insegnanti, poiché si inserisce nella cornice teorica sopra descritta, che sottolinea l'importanza di un percorso di formazione sia pre-servizio che in servizio, al fine di motivare e abilitare all'uso delle tecnologie avanzate nella pratica didattica.

Riferimenti bibliografici

Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational research review*, *20*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.edurev.-2016.11.002

Amir, M. F., Fediyanto, N., Rudyanto, H. E., Afifah, D. S. N., & Tortop, H. S. (2020). Elementary students' perceptions of 3Dmetric: A cross-sectional study. *Heliyon*, *6*(6). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04052

Arici, F., Yildirim, P., Caliklar, Ş., & Yilmaz, R. M. (2019). Research trends in the use of augmented reality in science education: Content and bibliometric mapping analysis. *Computers & education*, *142*, 103647. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103647

Attwood, A. I., Bruster, B. G., & Bruster, B. G. (2020). An Exploratory Study of Preservice Teacher Perception of Virtual Reality and Artificial Intelligence for Classroom Management Instruction. *Srate Journal,* 29(2), 1–9. http://www.srate.org/z_journal_archive_29_2.html

Avila-Garzon, C., Bacca-Acosta, J., Duarte, J., & Betancourt, J. (2021). Augmented Reality in Education: An Overview of Twenty-Five Years of Research. *Contemporary Educational Technology*, *13*(3). https://doi.org/-10.30935/cedtech/10865

Awaluddin, A., Samsudin, S., Puspitorini, W., & Dahlan, F. (2024, January). Augmented reality and problem-based learning in physical education and sport learning: A literature review. In *Second Makassar International Conference on Sports Science and Health (MICSSH 2023)* (pp. 84-92). Atlantis Press. https://doi.org/-10.2991/978-94-6463-354-2_13

Azuma, R. T. (1997). *A Survey of Augmented Reality*. Presence: Teleoperators and Virtual Environments, 6(4), 355-385 https://doi.org/10.11591/ijeecs.v13.i1.pp58-64

Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., & Kinshuk. (2018). Insights into the factors influencing student motivation in augmented reality learning experiences in vocational education and training. *Frontiers in psychology*, *9*, 1486. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01486

Bacca-Acosta, J., Avila-Garzon, C., Kinshuk, Duarte, J., & Betancourt, J. (2021). Augmented Reality in Education: An Overview of Twenty-Five Years of research. *Contemporary Educational Technology*, *13*(3), ep302. https://doi.org/10.30935/cedtech/10865

Bulut, M., & Borromeo Ferri, R. (2023). A systematic literature review on augmented reality in mathematics education. *European Journal of Science and Mathematics Education*, *11*(3), 556-572. https://doi.org/10.30935/scimath/13124

Cabero-Almenara, J., Fernández-Batanero, J. M., & Barroso-Osuna, J. (2019). Adoption of augmented reality technology by university students. *Heliyon*, *5*(5). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01597

Cai, S., Wang, X., & Chiang, F. (2014). A case study of Augmented Reality simulation system application in a chemistry course. *Computers in Human Behavior*, *37*, 31–40. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.04.018

Cai, Y., Pan, Z., & Liu, M. (2022). Augmented reality technology in language learning: A meta analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, *38*(4), 929-945. https://doi.org/10.1111/jcal.12661

Cao, J., Lam, K. Y., Lee, L. H., Liu, X., Hui, P., & Su, X. (2023). Mobile augmented reality: User interfaces, frameworks, and intelligence. *ACM Computing Surveys*, *55*(9), 1-36. https://doi.org/10.1145/3557999

Chiang, T. H., Yang, S. J., & Hwang, G. J. (2014). Students' online interactive patterns in augmented reality-based inquiry activities. *Computers & Education*, *78*, 97-108. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.006

De Martino, D., & Dicataldo, M. C. (2023). Cosa vuol dire essere "immersi" nell'apprendimento? Il rapporto tra esperienze immersive e apprendimento efficace. *IUL Research*, *4*(7), 204-218. https://doi.org/10.57568/iulresearch.v4i7.417

Demircioglu, T., Karakus, M., & Ucar, S. (2023). Developing students' critical thinking skills and argumentation

abilities through augmented reality–based argumentation activities in science classes. *Science & Education*, 32(4), 1165-1195. https://doi.org/10.1007/s11191-022-00369-5

del Cerro Velázquez, F., & Méndez, G. M. (2017). Realidad Aumentada como herramienta de mejora de la inteligencia espacial en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (54). https://doi.org/10.6018/red/54/5

Di Martino, V., & Longo, L. (2019). Augmented reality to promote inclusive learning. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, *19*(1), 179-194. https://doi.org/10.13128/formare-24763

Erbas, C., & Demirer, V. (2019). The effects of augmented reality on students' academic achievement and motivation in a biology course. *Journal of Computer Assisted Learning*, *35*(3), 450-458. https://doi.org/10.1111/jcal.12350

Erickson, J., & Anderson, J.B. (Eds.). (1997). *Learning With the Community: Concepts and Models for Service-Learning in Teacher Education* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003445715

Fornasari, A., Lisimberti, P., & Minerva, R. (2023). Formazione dei futuri insegnanti e tecnologie immersive nella pratica didattica: un'indagine esplorativa sui bisogni formativi degli iscritti al corso di specializzazione per il sostegno. *IUL Research*, *4*(7), 29-47. https://doi.org/10.57568/iulresearch.v4i7.420

Garzón, J., & Acevedo, J. (2019). Meta-analysis of the impact of Augmented Reality on students' learning gains. *Educational Research Review*, *27*, 244-260. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.04.001

Garzón, J., Pavón, J., & Baldiris, S. (2019). Systematic review and meta-analysis of augmented reality in educational settings. *Virtual Reality*, *23*(4), 447-459. https://doi.org/10.1007/s10055-019-00379-9

Henne, A., Syskowski, S., Krug, M., Möhrke, P., Thoms, L. J., & Huwer, J. (2024). How to Evaluate Augmented Reality Embedded in Lesson Planning in Teacher Education. *Education Sciences*, *14*(3), 264. https://doi.org/10.3390/educsci14030264

Huertas-Abril, C. A., & Palacios-Hidalgo, F. J. (2022). Spanish Pre-Service EFL Teachers' Perceptions of Emergency Remote Language Teaching. *Contemporary Educational Technology*, *14*(4), ep390. https://doi.org/10.30935/cedtech/12525

Ibáñez, M. B., & Delgado-Kloos, C. (2018). Augmented reality for STEM learning: A systematic review. *Computers & Education*, *123*, 109-123. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.002

Ibáñez, M. B., Portillo, A. U., Cabada, R. Z., & Barrón, M. L. (2020). Impact of augmented reality technology on academic achievement and motivation of students from public and private Mexican schools. A case study in a middle-school geometry course. *Computers & Education*, *145*, 103734. https://doi.org/10.1016/-j.compedu.2019.103734

İbili, E., Çat, M., Resnyansky, D., ahin, S., & Billinghurst, M. (2020). An assessment of geometry teaching supported with augmented reality teaching materials to enhance students' 3D geometry thinking skills. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *51*(2), 224-246. https://doi.org/10.1080-/0020739x.2019.1583382

Kami ska, D., Zwoli ski, G., Laska-Le niewicz, A., Raposo, R., Vairinhos, M., Pereira, E., ... & Anbarjafari, G. (2023). Augmented reality: Current and new trends in education. *Electronics*, *12*(16), 3531. https://doi.org/10.3390/electronics12163531

Klopfer, E., & Sheldon, J. (2010). Augmenting your own reality: Student authoring of science based augmented reality games. *New Directions for Youth Development*, *2010*(128), 85–94. https://doi.org/10.1002/yd.378

La Marca, A., & Falzone, Y. (2024). *Service Learning in Università. Il progetto Nessuno Resta Indietro*. Pensa Multimedia

La Marca, A., & Longo, L. (2018). *L'autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti* (Vol. 2, pp. 203-218). Pensa Multimedia.

Lampropoulos, G., Keramopoulos, E., Diamantaras, K., & Evangelidis, G. (2023). Integrating augmented reality, gamification, and serious games in computer science education. *Education Sciences*, 13(6), 618. https://doi.org/10.3390/educsci13060618

Lasica, I. E., Meletiou-Mavrotheris, M., & Katzis, K. (2020). Augmented reality in lower secondary education: A teacher professional development program in Cyprus and Greece. *Education Sciences*, *10*(4), 121. https://doi.org/10.3390/educsci10040121

Liu, E., Li, Y., Cai, S., & Li, X. (2019). The effect of augmented reality in solid geometry class on students' learning performance and attitudes. In *Proceedings of the 15th International Conference on Remote Engineering and Virtual Instrumentation* (pp. 549-558). https://doi.org/10.1007/978-3-319-95678-7_61

Liberati, A., Altman, D.G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P.C., et al. (2009) The PRISMA Statement for Reporting Systematic Reviews and Meta-Analyses of Studies That Evaluate Health Care Interventions: Explanation and Elaboration. *PLoS Medicine*, 6(7): e1000100. https://doi.org/10.7717/peerjcs.233/fig-1

Longo, L., & Di Martino, V. (2023). Realtà Aumentata e valorizzazione delle competenze didattiche in Università. In A. Lotti, F. Bracco, M.M. Carnasciali, G. Crea, S. Garbarino, M. Rossi, et al. (a cura di), *Faculty Development: la via italiana* (pp. 59-74). Genova University Press.

Longo, L., & Falzone, Y. (2023). Il Service Learning per promuovere soft skills comunicative e di cittadinanza nei futuri insegnanti. *FORM@RE*, *23*(2), 115-128. https://doi.org/10.36253/form-14647

Marín-Marín, J. A., López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., & Moreno-Guerrero, A. J. (2023). Attitudes towards the development of good practices with augmented reality in secondary education teachers in Spain. *Technology, Knowledge and Learning*, *28*(4), 1443-1459. https://doi.org/10.1007/s10758-023-09671-9

Marcilla-Toribio, I., Moratalla-Cebrián, M. L., Bartolomé-Guitierrez, R., Cebada-Sánchez, S., Galán-Moya, E. M., & Martínez-Andrés, M. (2022). Impact of Service-Learning educational interventions on nursing students: An integrative review. *Nurse Education Today*, 116, 105417. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105417

Osman, S., Phon, D. N. E., Kasim, S., & Ernawan, F. (2020). The effect of augmented reality application toward student's learning performance in PC Assembly. *International Journal*, *9*(1.4). https://doi.org/10.30534/ijatcse/2020/5791.42020

Ozdemır, M., Sahın, C., Arcagok, S., & Demır, M. K. (2018). The effect of augmented reality applications in the learning process: A meta-analysis study. *Eurasian Journal of Educational Research*, *18*(74), 165-186. https://doi.org/10.14689/ejer.2018.74.9

Pelletier, K., Robert, J., Muscanell, N., McCormack, M., Reeves, J., Arbino, N., & Grajek, S. (2023). 2023 EDUCAUSE Horizon Report: Teaching and Learning Edition. EDUCAUSE https://doi.org/10.24215/1850-9959.32.e14

Radu, I. (2014). Augmented reality in education: a meta-review and cross-media analysis. *Personal and ubiquitous computing*, *18*, 1533-1543. https://doi.org/10.1007/s00779-013-0747-y

Rossi, M., Ciletti, M., Scarinci, A., & Toto, G. A. (2023). Apprendere attraverso il metaverso e la realtà immersiva: nuove prospettive inclusive. *IUL Research*, *4*(7), 165-177. https://doi.org/10.57568/iulresearch.v4i7.419

Sáez-López, J. M., Cózar-Gutiérrez, R., González-Calero, J. A., & Gómez Carrasco, C. J. (2020). Augmented reality in higher education: An evaluation program in initial teacher training. *Education Sciences*, *10*(2), 26. https://doi.org/10.3390/educsci10020026

Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573-593. https://doi.org/-10.1007/s12564-019-09580-6

Sánchez-Cruzado, C., Santiago Campión, R., & Sánchez-Compaña, M. T. (2021). Teacher digital literacy: The indisputable challenge after COVID-19. *Sustainability*, 13, 1858. https://doi.org/10.3390/su13041858

Santos Rego, M. A., Ferraces Otero, M. J., Godás Otero, A., & Lorenzo Moledo, M. D. M. (2018). Do cooperative learning and family involvement improve variables linked to academic performance?. *Psicothema*. https://doi.org/10.1037/t85906-000

Sarkar, P., Kadam, K., & Pillai, J. S. (2020). Learners' approaches, motivation and patterns of problem-solving on lines and angles in geometry using augmented reality. *Smart Learning Environments*, *7*, 1-23. https://doi.org/10.1186/s40561-020-00124-9

Scherer, R., & Teo, T. (2019). Unpacking teachers' intentions to integrate technology: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *27*, 90-109. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.03.001

Tzima, S., Styliaras, G., & Bassounas, A. (2019). Augmented reality applications in education: Teachers point of view. *Education Sciences*, 9(2), 99. https://doi.org/10.3390/educsci9020099

Uymaz, P., & Uymaz, A. O. (2022). Assessing acceptance of augmented reality in nursing education. *PloS one*, *17*(2), e0263937. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263937

Vázquez-Cano, E., Marín-Díaz, V., Oyarvide, W. R. V., & López-Meneses, E. (2020). Use of augmented reality to improve specific and transversal competencies in students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *19*(8), 393-408. https://doi.org/10.26803/ijlter.19.8.21

Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & education*, *62*, 41-49. https://doi.org/10.1016/j.compedu.-2012.10.024

Wu, P. H., Hwang, G. J., Yang, M. L., & Chen, C. H. (2018). Impacts of integrating the repertory grid into an augmented reality-based learning design on students' learning achievements, cognitive load and degree of satisfaction. *Interactive Learning Environments*, 26(2), 221-234. https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1294608

Wyss, C., Bührer, W., Furrer, F., Degonda, A., & Hiss, J. A. (2021). Innovative teacher education with the augmented reality device Microsoft Hololens—results of an exploratory study and pedagogical considerations. *Multimodal Technologies and Interaction*, *5*(8), 45. https://doi.org/10.3390/mti5080045

I.16

Il risky play come sfida educativa nella prospettiva di insegnanti e genitori

Risky play as an educational challenge from the perspectives of teachers and parents

Milena Masseretti

Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Dipartimento di Scienze Dell'Educazione "G. M. Bertin"

milena.masseretti2@unibo.it

La ricerca esplora il modo in cui insegnanti e genitori di bambini in età prescolare tre-sei in Italia percepiscono il risky play, un tipo di gioco emozionante e sfidante che non esclude l'eventualità del rischio. Obiettivo dello studio è comprendere in profondità i vissuti, le prospettive e i dichiarata degli adulti rispetto a questo gioco avventuroso, investigando i fattori che lo facilitano od ostacolano.

Gli studi di Ellen Beaten Hansen Sandseter sul risky play rappresentano un punto di riferimento imprescindibile per questa ricerca. Il quadro teorico include il costrutto di rischio in educazione, l'outdoor education, la pedagogia del bosco e il modello ecologico dello sviluppo umano di Bronfenbrenner. Si è considerata anche la normativa che regola e influenza le scelte dei servizi educativi per la prima infanzia.

Per rispondere alle domande di ricerca, è stato abbracciato un approccio qualitativo esplorativo con interviste semi-strutturate a insegnanti e genitori, a cui si aggiungono note sul campo e dati secondari. Le scuole dell'infanzia coinvolte nella ricerca si differenziano per tipologia e per contesto, così che il gruppo dei partecipanti sia il più possibile variegato.

Nel contributo viene presentata una prima analisi dei dati raccolti. Questi ultimi concorreranno a colmare un vuoto presente nella letteratura nazionale sul tema, fornendo spunti per una discussione informata e arricchendo il dibattito per future ricerche.

Parole chiave: outdoor education; prima infanzia; prospettiva ecologica; risky play; ruolo dell'adulto.

This research explores how teachers and parents of preschool children aged three to six in Italy perceive risky play, an exciting and challenging type of play that does not exclude the possibility of risk. The aim of the study is to gain an in-depth understanding of adults' experiences, perspectives and statements about this adventurous play as well as to investigate the factors that facilitate or hinder it.

Ellen Beaten Hansen Sandseter's studies on risky play are an essential reference for this research. The theoretical framework includes the construct of risk in education, outdoor education, forest pedagogy and Bronfenbrenner's ecological model of human development. Furthermore, the regulations that govern and influence the choice of early childhood education services have been considered.

To address the research questions, an exploratory qualitative approach was adopted, using semi-structured interviews with teachers and parents, supplemented by field notes and secondary data. The pre-schools involved in the research varied in type and context, so that the group of participants was as diverse as possible.

This paper presents an initial analysis of the data collected. These will help to fill a gap in the national literature on the subject, provide insights for informed discussion and enrich the debate for future research.

Keywords: outdoor education; early childhood; ecological perspective; risky play; role of the adult.

1. Introduzione

La ricerca vuole esplorare le percezioni di genitori e insegnanti rispetto al risky play[1], una forma di gioco eccitante e sfidante, che non esclude l'incontro con il rischio fisico (Sandseter, 2009a).

1 Si è scelto di mantenere nel contributo il termine anglofono 'risky play', perché la sua traduzione italiana 'gioco rischioso' può far assumere al concetto un'accezione negativa. L'aggettivo rischioso viene, infatti, definito in diversi dizionari come "pieno di pericoli". In tal senso, scriveva Umberto Eco "ogni traduzione presenta dei margini di infedeltà rispetto a un nucleo di presunta fedeltà" (2003, p.17).

Sono presenti in letteratura anche altre definizioni di "risky play": Stephenson (2003) ne ha identificati gli elementi chiave, tra cui il trovarsi in situazioni estreme, leggermente fuori controllo, che richiedono di affrontare e superare la paura e che non escludono la possibilità di lesioni. Tovey (2010) lo ha definito come un'attività all'aperto, basata sulla natura, emozionante ed eccitante, che include un certo rischio di lesioni. Sfida, eccitazione, incontro e superamento della paura nonché la possibilità di farsi male, anche se nella maggior parte dei casi si tratta di lesioni minori, sono gli elementi che accomunano le tre diverse definizioni.

Sandseter (2007, 2009a) ha anche individuato sei categorie ludiche di risky play, attraverso ricerche etnografiche svolte nelle scuole dell'infanzia in Norvegia, dove il risky play è integrato nel curricolo scolastico (Kvalnes & Sandseter, 2023): (a) giocare con grandi altezze, ad esempio arrampicarsi su un albero, una struttura verticale o dondolarsi dall'alto, con il rischio di cadere; (b) giocare ad elevata velocità, come scendere con la slitta da una collina o andare in bicicletta velocemente, con il rischio di scontrarsi contro qualcosa o qualcuno; (c) fare la lotta o azzuffarsi, in cui rientrano i "duelli" con le mani e con i bastoni, dove il rischio è colpirsi reciprocamente; (d) giocare con strumenti quali coltellini, martelli e chiodi, che possono produrre lesioni se utilizzati in modo improprio; (e) giocare vicino ad elementi potenzialmente pericolosi come corsi d'acqua o scogliere, con la possibilità di cadere dentro o fuori da qualcosa; (f) i giochi esplorativi, in cui ci si può perdere o scomparire, come quando l'attività ludica viene effettuata in luoghi senza recinzioni come un bosco o un grande giardino aperto, fuori dallo sguardo adulto. Un ulteriore studio (Kleppe et al., 2017), che ha coinvolto bambini della fascia d'età uno-tre anni, ha aggiunto due nuove categorie: giocare con l'impatto e vicarious risk. La prima si verifica quando un bambino prova piacere a lanciarsi ripetutamente contro qualcosa, ad esempio su un triciclo contro una recinzione. Nella seconda categoria, invece, l'emozione e l'eccitazione derivano dall'osservare da vicino un coetaneo più grande giocare in modo avventuroso.

2. Quadro teorico di riferimento

Diverse ricerche (Apter, 2007; Brussoni et al., 2012; Brussoni et al., 2015) riportano numerosi benefici associati alla pratica del risky play, che vanno oltre il semplice divertimento (Masseretti, 2023). Questo tipo di gioco agisce come una palestra naturale per lo sviluppo di competenze essenziali (Gray, 2013; Schenetti & Li Pera, 2021). I bambini, impegnandosi in attività che presentano sfide fisiche e mentali, imparano a riconoscere e gestire i rischi reali, migliorando la loro capacità di valutazione del pericolo e sviluppando una consapevolezza più acuta dei propri limiti e delle proprie abilità (Apter, 2007; Brussoni et al., 2012; Smith, 1998). Oltre a mettere alla prova le loro capacità fisiche, il gioco attivo offre ai bambini opportunità uniche di sviluppo motorio, sociale, emotivo e cognitivo (Farmer et al., 2017; Lavrysen et al., 2017; Little et al., 2011; Sandseter et al., 2020). Inoltre, superare sfide fisiche e confrontarsi con le proprie paure personali contribuisce a costruire autostima e resilienza, qualità fondamentali per il benessere psicologico nel lungo termine.

Il Position Statement della Società pediatrica canadese (Beaulieu & Beno, 2024) ha espresso recentemente un forte sostegno alla pratica del risky play, raccomandando ai pediatri di suggerirlo ai genitori come strategia per prevenire e gestire, in un'ottica biopsicosociale, problemi di salute quali obesità, ansia e disturbi comportamentali (Brussoni et al., 2015; Engelen et al., 2013; Xiong et al., 2017). Il documento chiarisce inoltre, con esempi concreti, cosa non vada considerato risky play:

- trascurare le norme di sicurezza fondamentali, come l'uso di caschi, seggiolini auto o protezioni per le scale;
- lasciare i bambini in ambienti pericolosi senza supervisione adulta, come giocare vicino a strade trafficate;
- costringere i bambini a partecipare ad attività avventurose contro la loro volontà, obbligandoli a uscire dalla loro zona di comfort (Beaulieu & Beno, 2024).

Considerando i benefici riportati in letteratura, ci si chiede se l'esperienza del risky play sia effettivamente positiva per tutte le popolazioni di bambini. Alcuni studi sostengono, a tal proposito, che non sempre giocare all'aperto in modo avventuroso sia proficuo, perché il rischio può sfociare in pericolo: il primo termine rimanda alla possibilità che si verifichi un evento negativo o spiacevole, come un infortunio o una perdita. Un pericolo, invece, è una fonte potenziale di danno, qualcosa che può causare lesioni importanti. In altre parole, i pericoli sono le minacce concrete presenti nell'ambiente, mentre il rischio rappresenta la probabilità di incontrare tali minacce (Adams, 2001). Per quei bambini che appartengono a famiglie a basso reddito, che vivono in contesti di povertà e di marginalità sociale, il gioco all'aperto diviene troppo pericoloso per l'assenza di aree sicure (Milteer et al., 2012). Questo ha ripercussioni sulla possibilità di sperimentazione ludica nei quartieri percepiti come insicuri (Clements, 2004; Kimbro & Schachter, 2011). Anche i bambini che crescono in contesti rurali si fanno più male (Pickett et al., 2005), per la presenza di grandi macchinari potenzialmente pericolosi e la facilità di imbattersi in animali (Little et al., 2003; Ryan et al., 2014).

Anche la questione dell'inclusione dei bambini con disabilità nel risky play non trova una facile risposta. Secondo alcune ricerche, i bambini con disabilità motoria sono spesso esclusi da questa esperienza ludica, a causa dell'iperprotezione e delle basse aspettative degli adulti nei loro confronti (Bundy et al., 2015; Grady-Dominguez et al., 2021).

Occorre quindi non solo considerare i benefici del gioco attivo, ma anche le disuguaglianze strutturali che limitano la possibilità effettiva, per alcune popolazioni di bambini, di giocare attivamente in ambienti esterni, al sicuro (Giles et al., 2019).

Il quadro teorico di riferimento della ricerca è vasto e si estende su diversi aspetti. L'educazione all'aperto, con il suo focus sull'apprendimento esperienziale immerso nella natura (Bertolino et al., 2017; Farnè, 2014, 2022; Masseretti & Schenetti, 2024a; Masseretti & Schenetti, 2024b; Schenetti, 2022, 2023), si integra perfettamente con il costrutto di risky play, offrendo ai bambini l'opportunità di esplorare ambienti naturali, affrontare sfide fisiche e assumere rischi calcolati. Anche i principi della pedagogia del bosco sono importanti, per il valore attribuito al gioco non strutturato in ambiente naturale, in funzione dello sviluppo dei bambini (Negro, 2019): il bosco offre un vasto e illimitato spazio di gioco, privo di confini definiti e di giocattoli preconfezionati. Qui, i bambini possono liberamente esplorare e utilizzare i materiali naturali che trovano, come i bastoni, trasformandoli con la loro immaginazione in spade, mestoli e molto altro (Schenetti et al., 2015).

Si è considerato anche il valore del rischio nella riflessione pedagogica e, nello specifico, la Risk literacy in Early Childhood Education, che attribuisce attenzione al gioco attivo, in quanto dispositivo privilegiato di osservazione dei processi di sviluppo e di apprendimento dei bambini (Cooke et al., 2021; Nikiforidou, 2017). Il rischio è un elemento costitutivo dell'esistenza umana, intrinseco a ogni esperienza, poiché la vita umana si caratterizza per incertezza, precarietà e contraddittorietà. Quindi i rischi in educazione non solo non possono essere completamente eliminati, ma non sarebbe neppure auspicabile farlo (Bertolini, 2006).

Il modello ecologico dello sviluppo umano di Bronfenbrenner, che evidenzia la relazione cruciale tra individuo e ambiente nell'evoluzione delle persone (Bronfenbrenner, 2010), può costituire un paradigma fondamentale per il risky play. Secondo Bronfenbrenner, l'ambiente ecologico è "un insieme di strutture incluse l'una nell'altra, simili a una serie di bambole russe" (1986, p. 31). Questo modello è interessante per comprendere come i diversi livelli dell'ambiente influenzino la partecipazione dei bambini al gioco attivo. Integrare il modello ecologico di Bronfenbrenner con il costrutto di risky play permette di comprendere meglio come i diversi livelli dell'ambiente ecologico influenzino la predisposizione a questo tipo di gioco. Questo suggerisce la necessità di avviare, a livello macro, azioni politiche che contrastino l'avversione della società al rischio (Gill, 2007), affrontando concretamente tutti quei fattori che preoccupano gli adulti e impediscono ai bambini di familiarizzare con i rischi in sicurezza.

Infine, si è presa in considerazione la normativa che guida le istituzioni scolastiche, in quanto rilevante per lo studio. In particolare, le Linee pedagogiche del sistema 0-6 (MIUR, 2021) che dedicano

un intero paragrafo al gioco, richiamando indirettamente il pensiero dei grandi teorici del gioco (Caillois, 1981; Fink, 1991; Huizinga, 1949), i quali descrivono la sua natura libera e autotelica.

Si sono consultati anche gli articoli artt. 2043, 2048 e 2051 del Codice Civile italiano (1942) che stabiliscono la responsabilità civile per lesioni, imponendo l'obbligo di risarcire i danni causati ingiustamente a terzi, sia per fatto personale, per responsabilità derivante da figli o allievi, sia per danni causati da cose sotto la propria custodia. Un altro documento importante è il D. Lgs. 81/08, noto come Testo Unico sulla Salute e Sicurezza sul Lavoro, che vincola le scuole in termini di sicurezza e salute degli ambienti scolastici. In particolare, il decreto legislativo impone obblighi e responsabilità ai dirigenti scolastici e agli enti proprietari delle strutture per garantire condizioni di lavoro sicure per il personale e gli studenti. Questo implica la valutazione dei rischi, l'adozione di misure preventive e protettive, la formazione e l'informazione sul tema della sicurezza, nonché la gestione delle emergenze all'interno delle scuole. Si sono infine esaminate le Strategies for training teachers to deliver risk education dell'European Agency for Safety and Health at Work (2021) che cercano di integrare l'educazione al rischio con la sicurezza e salute sul lavoro nei programmi scolastici. Il documento sottolinea l'importanza di un approccio olistico che coinvolga tutti gli attori-chiave, comprese le autorità educative e gli istituti che forniscono la formazione per i futuri insegnanti. Vengono presentati vari metodi e risorse per la formazione dei docenti, evidenziando l'importanza di una formazione continua e integrata nella cultura scolastica, per promuovere un ambiente di apprendimento sicuro e sano.

3. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

L'obiettivo della ricerca è comprendere in profondità le percezioni di insegnanti e genitori nei confronti del risky play. Gli adulti hanno, infatti, un ruolo cruciale nell'incoraggiare o scoraggiare le esperienze di gioco attivo dei bambini (Dweck & Molden, 2000). Nonostante la ricerca nazionale sia ricca di studi sul tema del rischio in educazione come opportunità (Bertolino, 2022; Farnè, 2022; Mei & Ognisanti, 2020), in Italia risulta ad oggi scarsamente indagata empiricamente la posizione degli adulti nei confronti del risky play. Tra le poche ricerche vi è uno studio quantitativo rivolto agli insegnanti di scuola dell'infanzia (Tortella, 2020), che evidenzia come questi siano poco propensi a incentivare il risky play a scuola, adducendo motivazioni riconducibili alla normativa o legate alle responsabilità. Un'altra ricerca italiana ha considerato, sempre con un approccio quantitativo, la prospettiva dei docenti dell'infanzia e primaria, mostrando come essi riservino uno spazio marginale a questo tipo di gioco (Frison & Pellegrini, 2021). Non risulta ad oggi ancora indagata nel nostro Paese la posizione assunta dai genitori nei confronti del risky play, diversamente da quanto avvenuto in contesto internazionale (Jelleyman et al., 2019; Niehues et al., 2015). A maggior ragione lo studio vuole contribuire a colmare un vuoto presente nella letteratura nazionale sul tema, coinvolgendo oltre agli insegnanti di scuola dell'infanzia, anche i genitori.

La scelta stessa dell'approccio qualitativo rappresenta una novità nel panorama italiano. Esso viene adottato anche perché, in genere, il materiale raccolto nelle ricerche qualitative è ricco, ampio e denso di significato (Pastori, 2017). Inoltre, lo si ritiene più adatto a comprendere in profondità gli atteggiamenti, le prospettive e le pratiche dichiarate dai partecipanti rispetto al risky play. Si intende anche indagare se ci siano specificità riconducibili a fattori di tipo personale, culturale e ambientale, che ostacolano o facilitano l'esperienza di forme di gioco non esenti da rischi. Si vuole infine verificare se, nell'assumere una certa posizione rispetto al risky play, insegnanti e genitori tengano in considerazione soltanto fattori contingenti oppure se contemplino anche gli effetti di medio e lungo termine.

In linea con gli obiettivi sopra menzionati, le domande che guidano la ricerca sono:

- Come è percepita nel contesto italiano la dimensione del rischio nel gioco, da parte di insegnanti e di genitori di bambini di scuola dell'infanzia?
- Come viene vissuto il risky play dagli insegnanti a scuola e dai genitori in altri contesti di vita?

- Quale ruolo gli adulti dichiarano di assumere mentre i bambini giocano attivamente?
- Quali fattori inducono a promuovere o scoraggiare questo tipo di gioco a scuola e negli altri contesti di vita?

4. Scelte metodologiche e procedurali

Per rispondere alle domande di ricerca, è stato adottato un approccio esplorativo qualitativo (Divan et al., 2017), basato su interviste semi-strutturate, tutte condotte faccia a faccia. Le interviste hanno avuto una durata variabile tra i 25 minuti e i 60 minuti e sono state registrate, dopo aver ottenuto il consenso informato dai partecipanti allo studio.

La ricerca ha ottenuto il parere positivo da parte del Comitato di Bioetica dell'Università di Bologna in data 30 ottobre 2023.

Le domande dell'intervista sono state somministrate tra novembre 2023 e giugno 2024.

4.1 Gli strumenti di raccolta dati

Volendo esaminare in profondità l'atteggiamento degli adulti rispetto al risky play, si è ritenuto che l'intervista rappresentasse il metodo di osservazione privilegiato per la ricerca. Le interviste "non offrono un accesso diretto ai fatti o agli eventi […], ma ci offrono una rappresentazione indiretta di queste esperienze" (Silverman, 2011, p. 133). Similmente a ogni comunicazione interpersonale, aggiunge Caronia, "l'intervista di ricerca più che rispecchiare un mondo dato, è un corso di azione che produce realtà discorsivamente negoziate, progressivamente emergenti e realizzate nel corso stesso delle azioni" (Caronia, 1997, p. 265). In altre parole, durante un'intervista di ricerca non si tratta solo di rappresentare una realtà preesistente, ma di crearne attivamente una nuova, attraverso il dialogo e la negoziazione tra i partecipanti. L'intervista è stata prescelta in questo studio in quanto metodo di osservazione particolarmente ricco e stimolante, "poiché permette di esaminare in profondità alcuni temi e problematiche, meglio di quanto non possa essere fatto mediante un questionario o l'osservazione in senso stretto" (Viganò, 2002, p. 238).

Il modulo dell'intervista è stato creato, ispirandosi ai temi individuati precedentemente dall'esplorazione della letteratura nazionale e internazionale (Cardano & Ortalda, 2021). Le domande sono state sottoposte ai partecipanti "in modo non rigido, lasciando spazio ad eventuali approfondimenti" (Coggi & Ricchiardi, 2005, p. 87) e sollecitando gli intervistati "a dar conto degli eventi concreti di cui hanno fatto esperienza, di quell'insieme composto […] di «fatti e fatterelli» che nutrono anche la sua più astratta definizione della situazione" (Cardano & Ortalda, 2021, p. 115). Alcune domande delle interviste a genitori e insegnanti sono comuni a entrambi i gruppi, per raccogliere percezioni e opinioni su tematiche condivise. Altre sono distinte, per valorizzare le specifiche esperienze e le diverse prospettive legate ai rispettivi ruoli di genitore ed insegnante.

La traccia dell'intervista è stata sottoposta a pre-test, con il fine di valutare la chiarezza e l'adeguatezza del fraseggio delle domande (Zammuner, 1998) e la validità di aspetto (Lucisano & Salerni, 2021). Essendo l'interesse rivolto al piano del contenuto, le interviste raccolte sono state integralmente trascritte con modalità verbatim; in casi particolarmente significativi, la trascrizione è stata integrata da accenni agli aspetti paralinguistici e non verbali (Pagani, 2020).

I partecipanti allo studio sono stati individuati attraverso gli Istituti scolastici (in totale 11), per la cui scelta si è tenuto conto del criterio sia di contesto (rurale, cittadino) sia di tipologia (statale, paritaria, scuole che praticassero esperienze di outdoor educazione, scuola parentale e scuola di metodo), così da prenderne in considerazione una vasta gamma diversificata. Nonostante il numero di Istituti scolastici non sia sufficiente per essere considerato rappresentativo dal punto di vista statistico, si è scelto di adot-

tare, coerentemente con l'approccio qualitativo interessato più alla comprensione che alla generalizzabilità dei risultati, il criterio di rappresentatività sostantiva, con lo scopo di "coprire tutte le situazioni sociali di precipuo interesse della ricerca" (Corbetta, 2003a, p. 75).

La scelta di svolgere le interviste in presenza ha facilitato la raccolta di note sul campo (Sorzio, 2015). Queste ultime hanno permesso di ricostruire a posteriori la ricchezza e la pluralità degli ambienti incontrati e dei comportamenti degli intervistati, aspetti che non sarebbero potuti emergere dalle sole registrazioni audio, oppure se le interviste fossero state svolte online.

Interviste e note sul campo sono state integrate con dati secondari provenienti da diverse fonti (Tarozzi, 2008): informazioni reperite dai siti web delle scuole, documenti ufficiali forniti successivamente all'accesso al campo, informazioni istituzionali e strutturate. Ai docenti che hanno fatto riferimento, nel corso dell'intervista, ad attività di gioco attivo, è stato chiesto se potessero condividere documenti personali quali appunti, disegni, schemi, riflessioni legati alle esperienze di gioco attivo. Questi dati, quando presenti, sono stati fondamentali per arricchire e intrecciare le informazioni emerse dalle interviste e dalle note sul campo, permettendo di confrontare le dichiarazioni dei partecipanti con le descrizioni ufficiali e le esperienze pratiche esperite. Questa scelta procedurale ha consentito di ottenere una comprensione ancora più approfondita e dettagliata "fra le informazioni fatte nel corso delle interviste e le note raccolte sul campo e i materiali di documentazione delle attività" (Tarozzi, 2008, p. 82).

4.2 L'analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata condotta mantenendo inizialmente separati il gruppo dei genitori e quello degli insegnanti. Sebbene le due fasi siano state distinte, esse hanno interagito tra loro, permettendo di individuare sia punti di convergenza sia elementi di divergenza. Le differenze, in particolare, hanno contribuito a meglio caratterizzare le specificità di ciascun gruppo, offrendo una visione più articolata e approfondita della tematica indagata.

Per esaminare i dati primari è stata prescelta l'analisi tematica: essa consente di identificare modelli nei vissuti, nelle pratiche dichiarate e nei comportamenti descritti dalle persone rispetto al risky play (Braun et al., 2016). La flessibilità dell'analisi tematica fa sì che essa possa essere usata con una vasta gamma di disegni di ricerca e metodi di raccolta dati (Pagani, 2020). La descrizione e l'interpretazione dei fenomeni indagati ha lo scopo di far emergere, in questo studio, le percezioni e le rappresentazioni dei partecipanti nonché i temi dominanti senza tralasciare quelli più occasionali.

Trattandosi di una ricerca esplorativa, si è convenuto che l'approccio induttivo all'analisi (Braun & Clarke, 2006; Braun et al., 2016), partendo dai dati stessi, fosse il più adeguato a rispondere alle domande di ricerca, nella consapevolezza che "il ricercatore non è mai una tabula rasa e introduce nell'analisi la propria posizione sociale e la lente teorica, ma un orientamento induttivo indica un'analisi guidata dai dati" (Terry et al., 2017, p. 22).

Per i dati secondari si è ricorso all'analisi di documenti (Silverman, 2011; Viganò, 2002) e di altre fonti informative, come documenti personali forniti dai docenti (Trinchero, 2002). L'attenzione è stata posta a come il gioco attivo venga o meno formalizzato nei documenti ufficiali, in particolare nelle realtà scolastiche esplicitamente aperte alla pedagogia del rischio (Bertolino 2022; Farnè, 2022) e al gioco avventuroso, evidenziando il grado di coerenza tra ciò che viene riportato nei documenti ufficiali e le pratiche dichiarate durante le interviste. In modo analogo, per i documenti personali dei docenti era importante mettere a confronto quanto in essi scritto e quanto dichiarato durante le interviste. L'analisi dei documenti si è svolta in due fasi.

Nella prima, sono stati selezionati i documenti da analizzare e si sono raccolte informazioni contestuali sui documenti stessi (Trinchero, 2002). Nella seconda fase, in via di svolgimento, si è iniziato a isolare i concetti e le affermazioni chiave dai documenti, formulando una sintesi o un giudizio. Quando si utilizzano strumenti non strutturati, come in questo studio, le operazioni producono variabili testuali

che vengono analizzate attraverso un processo di codifica aperta, permettendo così di identificare temi ricorrenti e significativi.

5. Discussione dei dati raccolti

L'analisi preliminare dei dati primari, in questa fase dell'indagine, permette di tracciare prime considerazioni rispetto agli interrogativi che guidano la ricerca. Riguardo alle percezioni degli adulti, si osserva che la maggior parte dei docenti coinvolti nello studio dimostra una notevole fiducia nei confronti dei bambini: sono disposti a proporre loro una serie di attività che comportano dei rischi, consapevoli delle potenzialità e delle competenze dei bambini stessi.

Questo non significa mettere gli alunni in situazioni di pericolo, ma piuttosto incoraggiarli a confrontarsi con il rischio in modo consapevole e sicuro, come emerge dalla seguente affermazione: "Nella mia realtà, coi bambini che ho, io mi fido, perché non penso che mi scappano i bimbi dell'ultimo anno, i mezzani." (INS 13). L'insegnante esprime qui la fiducia che i suoi allievi sappiano seguire i consigli e giocare rispettando le indicazioni fornite, minimizzando così il rischio di farsi male. È evidente, inoltre, la diversità tra le esperienze di gioco degli insegnanti e dei genitori da una parte e quelle dei bambini di oggi dall'altra: in passato, insegnanti e genitori godevano di una maggiore libertà e di un controllo più blando da parte degli adulti di riferimento, mentre oggi la supervisione è data per scontata. Soprattutto, in relazione ai giochi avventurosi intrapresi durante la loro infanzia, la maggior parte dei genitori tende a rimarcare i pericoli affrontati (spesso all'insaputa degli adulti di riferimento), piuttosto che rievocare l'eccitazione e la gioia che quella esperienza donava loro, connotando quindi in modo sostanzialmente negativo quelle esperienze ludiche attive: "I miei genitori […] a volte permettevano una totale autonomia, che anche veramente potrebbe avere dei rischi grossi per la bambina vivace che io ero." (GEN 9).

Rispetto ai vissuti sul risky play, generalmente, i docenti mostrano una maggiore fiducia nelle competenze dei bambini rispetto ai genitori, nei quali la dimensione emotiva pesa maggiormente: "La paura proprio del male fisico, mi spaventa." (GEN 24). Questa emozione compare più raramente nelle interviste agli insegnanti, in contrasto con quanto emerso nelle ricerche quantitative in Italia (Frison & Pellegrini, 2021; Tortella, 2020).

Alcuni genitori dello studio hanno scelto scuole che non rinunciano nella propria progettazione educativa e didattica alla pedagogia del rischio, desiderando che i propri figli vivano esperienze significative e avventurose, confidando nelle competenze degli insegnanti. Alla base c'è la fiducia nei confronti del personale scolastico.

Sia i genitori sia i docenti che scelgono di non eliminare il rischio dal proprio quotidiano, si percepiscono come eccezioni in una società da loro ritenuta ipercontrollata. Molti genitori, infine, hanno espresso scarsa fiducia nei confronti del contesto generale in cui vivono, per cui faticano a concepire che i bambini possano sperimentare forme di risky play in forma autonoma. A maggior ragione, dovrebbero essere le scuole a farsi promotrici di questa tipologia di gioco, favorendone un accesso equo e inclusivo.

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

La ricerca ha il vantaggio di esplorare un fenomeno scarsamente investigato in Italia, nonostante negli ultimi anni si sia intensificata anche nel nostro Paese la discussione sull'importanza di realizzare spazi dedicati al gioco e all'avventura, favorendo un'interazione stabile tra educazione e natura (Antonietti & Bertolino, 2017).

Lo studio, che ha tra i suoi fini quello di contribuire a colmare un vuoto nella letteratura nazionale

sul tema, può stimolare una riflessione di più ampio respiro, fornendo una base per future ricerche rivolte al mondo dell'infanzia. Una migliore comprensione del fenomeno è funzionale a una progettazione più mirata degli interventi, capace di affrontare le nuove sfide educative, migliorando le esperienze di gioco dei bambini, con un'attenzione particolari a quelli che, per ragioni diverse, potrebbero non aver accesso alla pratica del risky play. Ipotizzando uno sviluppo ulteriore dello studio, si potrebbe valutare l'idea di coinvolgere i bambini come partecipanti attivi nelle ricerche sul risky play, sul modello di quanto già fatto in Norvegia da Sandseter (2009b; 2010). Una più specifica attenzione alla comunicazione verbale e non verbale dei bambini permetterebbe di approfondire la comprensione delle loro motivazioni e reazioni nel gioco avventuroso e di cogliere meglio l'impatto sullo sviluppo e il benessere dei bambini.

L'approccio qualitativo consente di esaminare e comprendere i fenomeni in modo approfondito e dettagliato, rivelando aspetti e sfumature che non sarebbero evidenti con metodi quantitativi (Corbetta, 2003b).

Lo studio dà voce, per la prima volta, ai genitori nel contesto italiano. Per quanto riguarda la componente docenti, invece, stanno emergendo importanti differenze nei risultati, che sembrerebbero discostarsi dagli esiti degli studi quantitativi in Italia sul medesimo tema. Alla luce di queste considerazioni, è essenziale condurre studi con un numero maggiore di partecipanti per garantire la rilevanza e l'applicabilità della ricerca su larga scala.

In merito alle criticità, si sottolinea come in alcuni casi l'iter burocratico necessario per l'accesso al campo abbia ostacolato oppure rallentato l'individuazione dei partecipanti e l'avvio della fase delle interviste.

L'analisi qualitativa scelta per la ricerca, inoltre, richiede molto tempo e un notevole impegno da parte del ricercatore, così che la fase di analisi dei dati necessita di tempi più lunghi.

Lo studio non si era posto l'obiettivo di rendere i risultati applicabili a situazioni più ampie. Questo può rappresentare però una limitazione, quando si desidera estendere i risultati a un contesto più vasto, richiedendo quindi cautela nell'interpretazione dei dati (Raufelder et al., 2016).

Infine, i genitori ed insegnanti che su base volontaria hanno deciso di partecipare allo studio potrebbero avere già una predisposizione positiva verso il risky play, nonché essere più pronti ad accogliere i benefici di questo gioco per un forte interesse personale (Liu et al., 2019). L'autoselezione dei partecipanti può quindi influenzare i risultati e rappresenta anch'essa un potenziale limite in questo studio.

Riferimenti bibliografici

Adams, J. (2001). *Risk*. Routledge.

Antonietti, M., & Bertolino, F. (Eds.). (2017). *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*. Junior-Bambini srl.

Apter, M. J. (2007). *Danger: Our quest for excitement*. Oneworld.

Beaulieu, E., & Beno, S. (2024). *Healthy childhood development through outdoor risky play: Navigating the balance with injury prevention* (CPS Position Statement). Canadian Paediatric Society. https://doi.org/10.1093/pch-/pxae016

Bertolini, P. (2006). Rischio. In P. Bertolini (Ed.), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica* (pp. 241-248). Erickson.

Bertolino, F. (2022). Il rischio di cambiare. In F. Bertolino (Ed.), *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto* (pp. 9-15). Junior.

Bertolino, F., Guerra, M., Schenetti, M., & Antonietti, M. (2017). Educazione e natura: radici profonde, sfide presenti, prospettive future. In A. Bondioli & D. Savio (Eds.), *Crescere bambini. Immagini di infanzia in educazione e formazione degli adulti* (pp. 61-77). Junior Spaggiari.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith &

A. C. Sparkes (Eds.), *International handbook on qualitative research in sport and exercise* (pp. 191-205). Routledge.
Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.
Bronfenbrenner, U. (Eds.), (2010). *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo.* Erickson.
Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 9*(9), 3134-3148. https://doi.org/10.3390/ijerph9093134
Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., & Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 12*(6), 6423-6454. https://doi.org/-10.3390/ijerph120606423
Bundy, A. C., Wyver, S., Beetham, K. S., Ragen, J., Naughton, G., Tranter, P., & Sterman, J. (2015). The Sydney playground project-levelling the playing field: a cluster trial of a primary school-based intervention aiming to promote manageable risk-taking in children with disability. *BMC Public Health*, *15*, 1-6. http://doi.org/10.1186/s12889-015-2452-4
Caillois, R. (1981). *I giochi e gli uomini: La maschera e la vertigine*. Bompiani.
Cardano, M., & Ortalda, F. (2021). *L'analisi qualitativa*. Utet.
Caronia, L. (1997). *Costruire la conoscenza: Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. La Nuova Italia.
Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood, 5*(1), 68-80. http://doi.org/10.2304/ciec.2004.5.1.10
Codice civile. (1942). Art. 2043, Risarcimento per fatto illecito. Art. 2048, Responsabilità dei genitori, dei tutori, dei precettori e dei maestri d'arte. Art. 2051, Danno cagionato da cosa in custodia. https://www.gazzettaufficiale.it/dettaglio/codici/codiceCivile
Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci.
Cooke, M., Wong, S., & Press, F. (2021). Towards a re-conceptualisation of risk in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *22*(1), 5-19. https://doi.org/10.1177/1463949119840740
Corbetta, P. (2003a*).* I paradigmi di riferimento. In P. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Il Mulino.
Corbetta, P. (2003b). Le tecniche qualitative. In P. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Il Mulino.
Decreto Legislativo 9 aprile 2008, n. 81. (2008). *Testo Unico sulla Salute e Sicurezza sul Lavoro*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2008-04-09;81
Divan, A., Ludwig, L. O., Matthews, K. E., Motley, P. M., & Tomljenovic-Berube, A. M. (2017). Survey of research approaches utilised in the scholarship of teaching and learning publications. *Teaching and Learning Inquiry, 5*(2), 16-29. https://doi.org/10.20343/5.2.3
Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2000). Self theories. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 122-140). Guilford Press.
Eco, U. (2003). *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*. Bompiani.
Engelen, L., Bundy, A. C., Naughton, G., Simpson, J. M., Bauman, A., Ragen, J., Baur, L., Wyver, S., Tranter, P., Niehues, A., Schiller, W., Perri, G., Jessup G., & van der Ploeg, H. P. (2013). Increasing physical activity in young primary school children—it's child's play: A cluster randomised controlled trial. *Preventive Medicine, 56*(5), 319-325. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2013.02.007
European Agency for Safety and Health at Work. (2021). *Workplace safety and health in Europe: State and trends 2020-2021*. EU-OSHA. https://osha.europa.eu/sites/default/files/TEAE11103ITC.pdf
Farmer, V. L., Williams, S. M., Mann, J. I., Schofield, G., McPhee, J. C., & Taylor, R. W. (2017). The effect of increasing risk and challenge in the school playground on physical activity and weight in children: A cluster randomised controlled trial (PLAY). *International Journal of Obesity, 41*(5), 793-800. http://doi.org/-10.1038/ijo.2017.16
Farnè, R. (2014). Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione. In R. Farné, & F. Agostini (Eds.), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto* (pp. 15-23). Junior.
Farnè, R. (2022). Rischiando s'impara. In F. Bertolino (Ed.), *Salvare Robinson. La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto* (pp. 17-28). Junior.
Fink, E. (1991). *Il gioco come simbolo del mondo*. Hopefulmonster.
Frison, D., & Pellegrini, M. (2021). Risky-play, teachers' and educators' perspectives, and acceptability level at

school: An exploratory study. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics, 5*(3), 44-56. https://doi.org/10.32043/gsd.v5i3.436

Giles, A. R., Bauer, M. E. E., & Darroch, F. E. (2019). Risky statement?: A critique of the Position Statement on Active Outdoor Play. *World Leisure Journal, 61*(1), 58-66. http://doi.org/10.1080/16078055.2018.1549590

Gill, T. (2007). *No Fear. Growing up in a risk averse society.* Calouste Gulbenkian Foundation. https://timrgill.files.wordpress.com/2010/10/no-fear-19-12-07.pdf

Grady-Dominguez, P., Ragen, J., Sterman, J., Spencer, G., Tranter, P., Villeneuve, M., & Bundy, A. (2021). Expectations and assumptions: Examining the influence of staff culture on a novel school-based intervention to enable risky play for children with disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(3), 1008. https://doi.org/10.3390/ijerph18031008

Gray, P. (2013). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. Basic Books.

Huizinga, J. (1949). *Homo ludens*. Einaudi.

Jelleyman, C., McPhee, J., Brussoni, M., Bundy, A., & Duncan, S. (2019). A cross-sectional description of parental perceptions and practices related to risky play and independent mobility in children: The New Zealand state of play survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(2), 262. https://doi.org/10.3390/ijerph16020262

Kimbro, R. T., & Schachter, A. (2011). Neighborhood poverty and maternal fears of children's outdoor play. *Family Relations*, *60*(4), 461-475. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00660.x

Kleppe, R., Melhuish, E., & Sandseter, E. B. H. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, *25*(3), 370-385. http://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308163

Kvalnes, Ø., & Sandseter, E. B. H. (2023). *Risky play. An ethical challenge*. Palgrave Macmillan. http://doi.org/10.1007/978-3-031-25552-6

Lavrysen, A., Bertrands, E., Leyssen, L., Smets, L., Vanderspikken, A., & De Graef, P. (2017). Risky-play at school: Facilitating risk perception and competence in young children. *European Early Childhood Education Research Journal, 25*(1), 89-105. http://doi.org/10.1080/1350293X.2015.110241

Little, D. C., Vermillion, J. M., Dikis, E. J., Little, R. J., Custer, M. D., & Cooney, D. R. (2003). Life on the farm—Children at risk. *Journal of Pediatric Surgery*, *38*, 804–807. https://doi.org/10.1016/jpsu.2003.50171

Little, H., Wyver, S., & Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal, 19*(1), 113-131. http://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548959

Liu, X., Borden, V., Huisman, J., & Tight, M. (2019). Addressing self-selection and endogeneity in higher education research. In J. Huisman & M. Tight (Eds.), *Theory and method in higher education research*. Emerald Publishing Limited.

Lucisano P., & Salerni A. (2021). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci editore.

Masseretti, M. (2023). Risky play. Quando il gioco incontra il rischio e diviene un'opportunità di benessere per il futuro dei bambini. *Infanzia*, *50*, 46-52.

Masseretti, M., & Schenetti, M. (2024a). Il valore del rischio nell'esperienza educativa all'aperto. *Encyclopaideia, 28*(68), 43-56. http://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/18407

Masseretti, M., & Schenetti, M. (2024b). The freedom to experiment: the skills of the child and the guiding role of the adult in active outdoor play = La libertà di sperimentare: le competenze del bambino e il ruolo guida dell'adulto nel gioco attivo all'aperto. *Q-TIMES WebMagazine*, *16*, 105-118. https://dx.doi.org/10.14668/-QTimes_16309

Mei, S., & Ognisanti, M. (Eds.). (2020). *Dal rischio all'opportunità: Esperienze di outdoor education nei servizi per l'infanzia e nella scuola primaria*. Edizioni Junior.

Milteer, R. M., Ginsburg, K. R., Mulligan, D. A., Ameenuddin, N., Brown, A., Christakis, D. A., & Levine, A. E. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: Focus on children in poverty. *Pediatrics, 129*(1), 204-213. http://doi.org/10.1542/peds.2011-2953

MIUR Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2021). Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei (Allegato 1 in Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334). Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65. https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-334-del-22-novembre-2021

Negro, S. (2019). *Pedagogia del bosco: Educare nella natura per crescere bambini liberi e sani*. Terra Nuova.

Niehues, A. N., Bundy, A., Broom, A., & Tranter, P. (2015). Parents' perceptions of risk and the influence on children's everyday activities. *Journal of Child and Family Studies, 24*(3), 809-820. https://doi.org/10.1007/s10826-013-9891-2

Nikiforidou, Z. (2017). Risk literacy: Concepts and pedagogical implications for early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *18*(3), 322-332. https://doi-org/10.1177/1463949117731027

Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Junior.

Pastori, G. (2017). *In ricerca: Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Junior.

Pickett, W., Brison, R. J., Berg, R. L., Zentner, J., Linneman, J., & Marlenga, B. (2005). Pediatric farm injuries involving non-working children injured by a farm work hazard: Five priorities for primary prevention. *Injury Prevention*, *11*(1), 6-11. http://doi.org/10.1136/ip.2004.005652

Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E., & Regner, N. (2016). Students' perception of "good" and "bad" teachers—Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research, 75*, 31-44. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.11.004

Ryan, A., Gerberich, S., Alexander, B., & Renier, C. (2014). Regional rural injury study III: Sources, severity, and consequences of injuries among children in agriculture. *Journal of Agromedicine*, *19*, 235–236. http://doi.org/10.1080/1059924X.2014.886610

Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play: How can we identify risk taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, *15*(2), 237-252. https://doi.org/10.1080/13502930701321733

Sandseter, E. B. H. (2009a). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *9*(1), 3-21. https://doi.org/10.1080/14729670802702762

Sandseter, E. B. H. (2009b). Children's expressions of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *10*(2), 92-106. https://doi.org/10.2304/ciec.2009.10.2.92

Sandseter, E. B. H. (2010). 'It tickles in my tummy!' - Understanding children's risk-taking in play through Reversal Theory. *Journal of Early Childhood Research*, *8*(1), 67–88. https://doi.org/10.1177/1476718X09345445

Sandseter, E. B. H., Cordovil, R., Hagen, T. L., & Lopes, F. (2020). Barriers for Outdoor Play in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: Perception of risk in Children's play among European Parents and ECEC Practitioners. *Child Care in Practice*, *26*(2), 111-129. https://doi.org/10.1080/13575279.2019.1685461

Schenetti, M., Salvaterra, I., & Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco: Pedagogia, didattica e natura*. Erickson.

Schenetti, M., & Li Pera, C. (2021). Riscoprire il gioco all'aperto per innovare i servizi educativi e le competenze professionali degli adulti. *IUL Research*, *2*(4), 120-132. https://doi.org/10.57568/iulres.v2i4.187

Schenetti, M. (2022). Il professionista in natura tra sguardi trasversali e prospettive inedite. In M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, & M. Schenetti (Eds.), *Educazione e natura: Fondamenti, prospettive, possibilità* (pp. 86-95). Franco Angeli.

Schenetti, M. (2023). Educazione all'aperto e Progettazione Pedagogica 10 passi intenzionali per rendere la connessione possibile. In S. Bonaccini, & M. Schenetti (Eds.), *Osservare progettare educare green* (pp. 17-26). Junior.

Silverman, D. (2011). *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*. Carocci.

Smith, S. J. (1998). *Risk and our pedagogical relation to children: On play-ground and beyond*. University of New York Press.

Sorzio, P. (2015). *La ricerca qualitativa in educazione*. Carocci.

Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered?. *Early Years*, *23*(1), 35-43. https://doi.org/10.1080/0957514032000045573

Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Carocci.

Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. In C. Willig & W. Stainton Rogers (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (pp. 17-37). SAGE.

Tortella, P. (2020). Motricità ecologica e "gioco rischioso" nella scuola dell'infanzia. *Formazione e insegnamento*, *18*(2), 227-236. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20_19

Tovey, H. (2010). Playing on the Edge: Perceptions of Risk and Danger in Outdoor. *Play and learning in the early years*, 79-94.

Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.

Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educative.* Vita e Pensiero.

Xiong, S., Sankaridurg, P., Naduvilath, T., Zang, J., Zou, H., Zhu, J., & Xu, X. (2017). Time spent in outdoor activities in relation to myopia prevention and control: A meta analysis and systematic review. *Acta Ophthalmologica, 95*(6), 551-566. https://doi.org/10.1111/aos.13403

Zammuner, V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Il Mulino.

I.17

Enti locali, scuole e comunità per prevenire la dispersione scolastica: un percorso di ricerca verso l'elaborazione di linee-guida

Local authorities, schools and communities to prevent early school leaving: a research pathway for developing guidelines

Ilaria Ravasi
Università Cattolica del Sacro Cuore, Dipartimento di Pedagogia
ilaria.ravasi@unicatt.it

Il progetto di ricerca analizza il problema della dispersione scolastica con un approccio sistemico focalizzandosi sul ruolo delle azioni preventive per far fronte alla questione. Dopo un'adeguata contestualizzazione teorica e metodologica l'accento è posto sulla normativa dell'autonomia scolastica come strumento strategico per promuovere l'equità educativa favorendo il coinvolgimento del territorio in cui le scuole operano. Mediante un'analisi esplorativa il progetto di ricerca esamina alcune azioni attivate in Italia con un focus particolare sulle progettazioni che presentano l'ente locale come perno centrale dell'azione educativa. Tale centralità è tradotta in una gestione integrata delle attività scolastiche e comunitarie contribuendo a un approccio più equo nel far fronte alla problematica dispersiva. La ricerca identifica e analizza le azioni preventive poste in atto con l'intenzione di contribuire a una riflessione più ampia sulle opportunità offerte dagli accordi educativi tra scuole, enti locali ed enti del terzo settore. Con la scelta di impiegare la Design Research è posto l'obiettivo finale di fornire indicazioni sia pratiche sia teoriche vòlte a sviluppare politiche educative per promuovere un sistema educativo-formativo più equo. Tali indicazioni saranno sviluppate in termini di linee guida adatte a territori simili per conformazione.

Parole chiave: comunità; dispersione scolastica; design research; enti locali; scuole.

The research project analyses the problem of early school leaving with a systemic approach, focusing on the role of preventive measures in tackling the problem. After an adequate theoretical and methodological contextualization, the emphasis is placed on the legislation of school autonomy as a strategic tool to promote educational equity by encouraging the involvement of the communities in which schools operate. Through an exploratory analysis, the research project examines some initiatives implemented in Italy, with particular focus on those projects in which the local authority acts as the central hub of the educational action. This centrality is reflected in the integrated management of school and community activities, contributing to a more equitable approach to the problem of early school leaving. The research identifies and analyses the preventive actions undertaken, with the aim of contributing to a wider reflection on the possibilities offered by educational pacts among schools, local authorities and third sector bodies. By choosing to employ Design Research, the goal is to provide both practical and theoretical guidelines aimed at developing educational policies that promote a more equitable education and training system. These guidelines will be developed as recommendations suitable for territories with similar characteristics.

Keywords: community; school drop-out; design research; local authorities, schools

1. Introduzione

Il lavoro di ricerca prende avvio dallo studio di testi scientifici, report e letteratura grigia degli ultimi 10 anni per comprendere la questione della dispersione scolastica. Tale studio ha reso evidente la multifattorialità e complessità della problematica. La letteratura scientifica concorda nell'individuare tre macrocategorie di fattori cui imputare il problema (INVALSI, 2019): fattori ascritti, p.es. il capitale socioeconomico di provenienza; di contesto, relativi p.es. al luogo o alle caratteristiche della scuola; indi-

viduali, p. es. di ordine motivazionale. Del resto, la complessità e la multifattorialità (Barone, 2017; MIUR, 2013;2018) della dispersione scolastica trova corrispondenza nella molteplicità di attributi ed espressioni a essa ricollegabili: esplicita, implicita, abbandono scolastico, *Early Leavers from Education and Training*.

Nel nostro Paese la dispersione scolastica contrasta con l'articolo 34 della Costituzione della Repubblica Italiana, il quale fonda l'impegno a rendere il sistema scolastico equo e inclusivo. Anche il concetto di equità risulta multifattoriale e complesso: Eurydice (2020) la definisce come garanzia di un'istruzione standard di base per tutti e sottolinea che le circostanze personali e sociali, p.es. il genere, lo status socioeconomico o l'origine culturale non dovrebbero essere un ostacolo al raggiungimento del potenziale educativo, connettendo l'equità ai criteri di uguaglianza e inclusione.

L'Italia dispone di uno strumento rilevante per sostenere lo sviluppo dell'equità nel sistema scolastico: il D.P.R. 275/1999[1] (autonomia scolastica) poi potenziato con la legge 107/2015[2] (buona scuola). L'autonomia scolastica introduce un modello decentrato dell'istruzione ponendo l'accento sul territorio in cui la scuola è situata, spronandolo ad avvalorarlo per meglio rispondere alle esigenze e ai bisogni in esso presenti. In tale prospettiva l'ente locale diviene partecipe delle scelte di indirizzo pedagogico-educativo, di concerto con la scuola, da porre in atto in termini di *governance*, in coerenza con il fabbisogno territoriale (Ferrero, 2023).

2. Quadro teorico di riferimento

Il *framework* teorico entro cui è collocata la riflessione in merito alla dispersione scolastica è riconducibile al modello ecologico-sistemico di Bronfenbrenner (1979). In tale prospettiva la dispersione scolastica è considerata in rapporto all'interazione reciproca e continua dell'alunno con i contesti familiari e scolastici, con i condizionamenti storici e culturali ecc., permettendo di comprendere come variabili differenti si combinino per incidere sui percorsi di abbandono scolastico. Secondo il modello di Bronfenbrenner l'ambiente di un individuo è composto da cinque livelli strutturali: il microsistema include i livelli di interazione più immediati tra l'individuo e i contesti di cui fa parte; il mesosistema rappresenta le interrelazioni tra due o più microsistemi in cui il soggetto è coinvolto attivamente; l'esosistema è costituito da una o più situazioni ambientali di cui l'individuo in via di sviluppo non è partecipe direttamente; il macrosistema è costituito dalla cultura e dalla subcultura; il cronosistema riferito al cambiamento e alla continuità nel tempo. Risalta l'importanza di indagare il problema non solo con le caratteristiche del soggetto a rischio ma osservando gli ambienti in cui è inserito. In prospettiva sistemica si moltiplicano i fattori di rischio e a ciascun livello di struttura possono corrispondere differenti misure di intervento (Colombo, 2010; Cunti, 2017). Per esempio, a livello di macrosistema, la prevenzione della dispersione avviene in forza di adeguate politiche educative e sociali; sul piano del mesosistema occorre intervenire sulle pratiche didattiche e sulle strutture scolastiche; la prospettiva del microsistema si rivolge direttamente al soggetto in potenziale rischio dispersione e alla sua sfera di relazioni dirette.

Il modello in parola offre inoltre una cornice teorica per analizzare il costrutto di *agency* in relazione alle politiche educative. L'origine di questo concetto è in ambito legale e commerciale; esso è stato poi assunto dal pensiero sociologico, inteso come capacità di agire in modo indipendente da vincoli imposti dalle strutture sociali (Biesta & Tadder, 2016). La riflessione pedagogico-educativa lo connota come capacità degli individui di esercitare controllo e orientare il proprio percorso di vita (Biesta & Tadder, 2016). Fra le analisi più approfondite del concetto di *agency* vi è quella di Emirbayer & Mische (1998) che propongono una visione dinamica e multidimensionale del costrutto; a loro avviso, l'*agency* va intesa non come proprietà statica dell'individuo bensì come un processo interattivo che coinvolge tre dimen-

1 https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg
2 https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/s

sioni temporali: l'influsso del passato, l'orientamento verso il futuro e il coinvolgimento nel presente. Tali dimensioni operano in modo simultaneo ma con gradi di impatto variabili secondo le diverse strutture sociali in cui l'azione si realizza (Emirbayer & Mische, 1998).

Questa concettualizzazione pone in rilievo l'importanza del lavoro svolto dagli attori educativi mediante l'interazione con l'ambiente, poiché l'*agency* si concretizza nel processo di trasformazione attiva dei contesti educativi. Gli attori agiscono "attraverso" l'ambiente, modificandolo e co-costruendolo con le azioni e relazioni. Tale visione relazionale e situata dell'*agency* riflette l'importanza del coinvolgimento attivo e continuo degli attori nei processi di cambiamento, rendendoli partecipanti attivi nella trasformazione dei contesti educativi e sociali in cui operano.

Un ulteriore costrutto essenziale per l'analisi del problema della dispersione scolastica è quello di equità. Per la misurazione dell'equità il riferimento è all'indice impiegato da INVALSI relativo allo stato-economico-sociale-culturale (ESCS) di provenienza degli alunni. Vi è piena e consolidata convergenza di indagini e studi scientifici (Barone, 2017; INVALSI, 2024) nel mostrare che il sistema scolastico non riesce a contrastare le difficoltà incontrate da studenti provenienti da contesti familiari e socio-economico-culturali disagiati e che le fragilità scolastiche tendono ad aggravarsi nel corso degli anni di scuola. In pratica, le politiche di redistribuzione del reddito in età adulta possono essere d'aiuto ma la strategia principale risiede in un sistema di interventi vòlti a migliorare l'ambiente familiare ed educativo nelle prime età (OECD, 2022).

3. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

Alla luce del modello teorico assunto, l'attività di ricerca è orientata a esplorare le alleanze territoriali attivate per prevenire la dispersione scolastica, con l'obiettivo generale di individuare aspetti essenziali per definire linee guida territoriali per la prevenzione alla dispersione scolastica. Nello specifico, la ricerca procede secondo tre interrogativi di indagine principali, aventi tuttavia un necessario grado di ampiezza in considerazione dell'orientamento esplorativo del presente studio.

Il primo intende conoscere quali progetti siano attivati sul territorio italiano caratterizzati da accordi stipulati tra scuole, enti locali e terzo settore; tali accordi territoriali, in linea con le Raccomandazione del Consiglio d'Europa 2011/C 191/01[3], sono orientati a promuovere interventi coordinati per ridurre l'abbandono scolastico. Il secondo interrogativo riguarda le caratteristiche salienti dei progetti individuati, secondo l'ottica di intervento prevalente nei termini delle tre tipologie indicate dal documento europeo: prevenzione, orientamento, compensazione. Il terzo interrogativo riguarda le tipologie di accordi stipulati tra i diversi attori, con particolare attenzione a quelli tra istituzioni scolastiche, enti locali ed enti del terzo settore poiché centrali nella normativa sull'autonomia scolastica.

4. Scelte metodologiche e procedurali

Considerati gli obiettivi orientati alla stesura di linee guida territoriali in ottica pedagogico/educativa e le domande di ricerca scaturite dalla letteratura è stato reputato opportuno collocarsi nell'alveo della Design Research (DR o ricerca progettuale). Tale disegno della ricerca può essere considerato una meta-metodologia poiché per risolvere problemi educativi impiega altre metodologie come processi annidati (sottofasi) del design (Jacobsen & Mc Kenney, 2024; Van der Akken, 1999). Stokes (1997) la definisce una metodologia ispirata all'uso; pertanto, i ricercatori studiano e progettano interventi che risolvono problemi pratici. Lo scopo di tale disegno della ricerca è generare interventi efficaci e teorie utili per guidare il design (Van der Akken, 1999; Bielaczyc et al., 2004). Di rilievo risulta la co-

3 https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:it:PDF

struzione di un prodotto cosiddetto per uso e per diffusione. La Design Research appare perciò adatta per guidare la progettazione di prodotti che risolvono problemi educativi quando quei prodotti ancora non sono esistenti (Mc Kenney &Reeves, 2018; Easterday et al., 2017).

In riferimento al primo interrogativo di indagine, è stata condotta una ricerca *desk* vòlta a fornire un quadro generale delle pratiche adottate per far fronte alla dispersione scolastica in Italia. In relazione al secondo interrogativo di indagine è stata condotta una fase di esplorazione di cui le Raccomandazioni del Consiglio d'Europa 2011/C 191/01 costituiscono il primo criterio attorno cui è stata condotta. I criteri desunti dalle Raccomandazione del Consiglio d'Europa sono stati poi integrati alla luce della triangolazione con il supervisore scientifico. Si è così approdati ai seguenti criteri di individuazione:

- tipologia di documenti: contributi accademici, report di fondazioni, documenti del Ministero dell'Istruzione e del Merito relativi alla dispersione scolastica;
- periodo di osservazione: dal 2011 (anno di pubblicazione delle Raccomandazioni del Consiglio d'Europa) al 2024;
- parole chiave per condurre la ricerca: dispersione scolastica, decentramento scolastico, valorizzazione del territorio, comunità, ente locale, terzo settore, scuola;
- partnership: progetti con almeno un partner oltre all'istituzione scolastica in coerenza con l'obiettivo di ricerca;
- *caratterizzazione del progetto: presenza di un orientamento pedagogico/educativo.*

L'analisi dei documenti rilevati ha posto in particolare l'attenzione sulla tipologia prevalente di azione attivata, secondo le tre categorie definite dal Consiglio d'Europa: prevenzione, orientamento, compensazione.

Gli esiti della ricognizione analitica realizzata e le indicazioni emergenti dalla letteratura, la quale suggerisce di anticipare la comparsa della dispersione, intesa come abbandono scolastico, intervenendo quando questo ancora non si è prodotto ma sussistono segnali di difficoltà (Heckman, 2001) hanno indotto a proseguire il lavoro di ricerca rivolgendo l'attenzione alle azioni preventive e ad avvalersi del concetto di dispersione implicita (Ricci, 2019; Vertecchi, 2012) e delle informazioni disponibili in proposito. In riferimento al terzo interrogativo d'indagine, per meglio comprendere il processo che conduce all'attivazione delle alleanze si è optato di studiare un particolare territorio introducendo i criteri per la sua individuazione. Il criterio impiegato riguarda la tipologia di accordo stipulato tra i partner in particolare accordi aventi l'ente locale come capofila. La tipologia di accordi sarà verificata con l'analisi delle delibere di giunta, di consiglio comunale e delle determine dirigenziali nonché l'analisi del PTOF delle scuole. Inoltre per l'analisi di contesto saranno impiegati i dati ISTAT; per verificare la tipologia di utenza presente nelle scuole saranno impiegati i dati INVALSI. L'analisi di tali indicatori permetterà di operare in termini di prevenzione in relazione alla dispersione. Successivamente sarà ricostruito il processo che ha condotto alla relazione tra i soggetti partner al fine di delineare linee guida impiegabili in territori simili per conformazione. Per la stesura di linee guida saranno attivati focus group o interviste con gli attori del territorio selezionato per attivare una pratica di concertazione che coinvolga il territorio in una logica *bottom-up*.

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

5.1 Selezione degli studi

La ricognizione sopra descritta ha portato a selezionare 103 contributi reperiti tra letteratura scientifica, report di fondazioni e documenti ministeriali. In relazione ai criteri di inclusione sopra delineati sono stati scartati 36 contributi poiché di ambito esclusivamente economico e/o sociologico. L'analisi è pro-

seguita sui restanti 67 studi. Di tali studi 16 sono risultati di natura teorica, 7 descrivono misure di compensazione, 13 riguardano misure di prevenzione, 22 presentano misure di orientamento, 9 non sono categorizzabili poiché sono consultabili solo abstract e bibliografia e non sono disponibili in modalità *open access*, 3 contributi sono definiti "misti" poiché integrano più di una delle tre tipologie delineate dalle raccomandazioni del Consiglio d'Europa. Questi ultimi tre contributi sono stati computati anche nella categoria relativa alla misura in essi prevalente; ciò spiega perché il totale indicato in Tabella 1 ammonta a 106, ossia 103+3.

CATEGORIA	QUANTITÀ
Contributi teorici	16
Compensazione	7
Prevenzione	13
Orientamento	22
Contributi misti	3
Non categorizzabile Studi esclusi	9 36
Totale fonti	103

Tabella 1: suddivisione delle fonti ottenute dallo studio esplorativo

5.2 Categorizzazione progetti di dispersione scolastica e analisi

L'esame dei contenuti e delle caratteristiche dei vari progetti ha permesso di mettere in luce particolari da attenzionare.

Si rileva la costruzione di alleanze educative per far fronte alla dispersione scolastica (43 contributi su 103 considerati); la scuola non ha strumenti sufficienti e spesso coinvolge partner educativi esterni; in più iniziative (43 contributi) si osserva la transizione da un modello scuola-centrico a un modello policentrico (Ricucci, Cingolani & Premazzi, 2018).

Vi è attenzione ai momenti di passaggio tra cicli scolastici (22 contributi). Le scuole adottano strategie di intervento in termini di orientamento scolastico avvalendosi di personale educativo, psicologi, associazioni, enti del terzo settore coinvolgendo tutti gli studenti delle scuole secondarie di primo grado, in ottica preventiva.

Le strategie di compensazione sono indirizzate per lo più a numeri contenuti di soggetti, già fuoriusciti dal sistema scolastico e formativo, o a coloro che si situano sulla soglia dell'abbandono. Si segnalano per esempio azioni (7 contributi) rivolte a studenti tra i 13 e i 16 anni aventi come scopo la riscolarizzazione, in virtù di un lavoro sulla motivazione e l'autostima (Brambilla, 2022). Tali azioni operano in sinergia con il servizio sociale territoriale e con cooperative, focalizzandosi sul recupero degli anni scolastici persi e sul reinserimento formativo o lavorativo dei giovani (Vitali, 2023).

Le strategie preventive, vòlte a costruire ambienti di apprendimento efficaci, sono indirizzate a tutti gli studenti del primo ciclo di istruzione e prevedono la collaborazione con enti del terzo settore, associazioni ed enti locali (9 contributi su 13). La particolarità di tali azioni è la portata della proposta rivolta agli studenti, non solo a quelli reputati fragili o con bisogni educativi speciali.

5.3 Le alleanze educative di prevenzione

In ottica pedagogica, è stata considerata in particolare la categoria di azioni preventive, proprio perché atta a evitare l'insorgere di processi dispersivi prima che essi si manifestino. Più ragioni supportano tale orientamento: l'azione educativa caratterizzante è rivolta a tutti e a ciascuno, di là da eventuali specifiche

fragilità che possono essere oggetto di interventi complementari; le azioni di prevenzione avvalorano inoltre tutte le potenzialità della normativa sull'autonomia scolastica, coinvolgendo il territorio in cui la scuola è inserita; vi è inoltre un vantaggio economico prospettico, come mostrato da un'ormai ampia ricerca scientifica la quale attesta che l'azione precoce rivolta a soggetti in giovane età si riverbera in un guadagno umano, sociale ed economico (Heckman, 2001; OECD, 2022; Save the Children, 2019).

La prevenzione, nei contributi analizzati, poggia sulla costruzione di alleanze educative con soggetti extra-scolastici operanti su un medesimo territorio, talvolta coordinati dalla scuola talaltra dall'ente locale come capofila dell'azione.

Lo studio è proseguito con l'approfondimento dei 13 progetti di prevenzione finalizzati a contrastare la dispersione implicita (Ricci, 2019) con attività vòlte a sviluppare e consolidare le competenze dei destinatari. I 13 progetti sono stati analizzati impiegando criteri specifici fondati sui concetti chiave della progettazione educativa e delle alleanze territoriali, oltre che su aspetti pratici legati alla sostenibilità e replicabilità degli interventi. In particolare sono stati considerati i seguenti criteri: numero e tipologia dei soggetti coinvolti per valutare l'ampiezza e le diversità delle alleanze educative. L'inclusione di una pluralità di attori (scuole, enti del terzo settore, enti locali) come indicatore della capacità di costruire collaborazioni sinergiche e integrate essenziali per far fronte alla dispersione scolastica, come indicato nelle Raccomandazioni del Consiglio d'Europa (2011). Un secondo criterio è relativo alla durata dei progetti. Azioni di lunga durata nel tempo sono in grado di produrre cambiamenti più profondi e di lungo termine, mentre progetti brevi potrebbero avere un effetto limitato. La scelta di considerare la durata è basata su studi che suggeriscono che la continuità temporale è fondamentale per la riuscita delle politiche educative (Heckman, 2001). Il criterio della replicabilità poiché la possibilità di replicare un progetto in contesti simili è un indicatore di efficacia e adattabilità. L'analisi della replicabilità è un aspetto fondamentale per ampliare il risultato delle iniziative educative a livello territoriale, che consente di diffondere modelli di successo. Infine è stato considerato il numero di classi coinvolte all'interno di una medesima istituzione scolastica per comprendere l'estensione dell'intervento interno alla scuola. Dall'analisi è emerso che i 13 progetti coinvolgono soggetti terzi nella realizzazione delle azioni superando il modello scuola-centrico (Ricucci et al., 2018). All'interno dei 13 progetti esaminati si notano due categorie principali: azioni che intervengono in orario scolastico oppure in orario extra-curricolare. A quest'ultima categoria appartengono 4 progetti che hanno la finalità di attivare un doposcuola- spazio compiti per tutti. I 9 progetti che operano in orario curricolare coinvolgono enti locali, terzo settore e associazioni e denotano due principali direzioni nella costruzione delle collaborazioni, sulla base del soggetto proponente/propulsore: in alcuni casi la scuola, in altri l'ente locale. Laddove la scuola funge da capofila la progettazione spesso risulta di breve durata e limitata ad alcuni attori scolastici ma non a tutto l'istituto; non di rado la collaborazione esterna muove dall'iniziativa e dall'adesione di un gruppo di insegnanti e non attinge a livelli di sistematicità e di estensione a tutti i docenti e a tutti gli studenti. Difficilmente l'azione perdura negli anni e diventa una leva migliorativa rilevante. A tale forma di collaborazione appartengono 3 dei 13 progetti analizzati. Ove invece la costruzione delle alleanze educative ha per capofila l'ente locale, con politiche territoriali e di comunità, si osservano programmazioni più sistematiche e di più lunga durata. In tale direzione si rilevano 5 progetti vòlti a costruire una mappa di comunità sfociata talvolta in patto educativo territoriale (2) e talaltra in via di definizione (3). Tale tipo di alleanza territoriale esige e induce un cambiamento di prospettiva giacché coinvolge l'intera comunità nel processo di educazione dei propri cittadini. In quest'ultima categoria sono presenti altri 3 progetti aventi per capofila l'ente locale tuttavia l'azione educativa interessa la scuola solo in un breve periodo dell'anno.

6. Punti di forza e di criticità della ricerca

Il problema della dispersione scolastica, anche se in progressivo calo, rappresenta una questione rilevante per il nostro paese, ampiamente documentato dai dati delle indagini nazionali e internazionali (INVALSI, 2024) e interpella da tempo la ricerca educativa. È studiato da tempo e ciò potrebbe indurre a non cogliere l'originalità del progetto di ricerca qui descritto.

La letteratura scientifica pone tuttavia in risalto la complessità e la multifattorialità della problematica in parola; in particolare i modelli decentralizzati che non considerano la scuola come unico attore nella progettazione educativa sono ormai riconosciuti dalla comunità scientifica (Ricucci et al., 2018). L'aspetto originale introdotto dalla presente ricerca consiste nello spostare il fulcro dell'intervento dalla scuola agli enti locali, ponendo questi ultimi come capofila, in termini pedagogici, della progettazione. Tale approccio trova scarsi riscontri in letteratura (Benadusi et al., 2020), mentre vi sono invece esempi interessanti di politiche educative che adottano tale prospettiva, sviluppate e implementate in alcune città italiane, tra cui Bergamo, Milano e Roma suggerendo la possibilità di un cambiamento culturale e strategico nel modo di far fronte alla problematica della dispersione. Sul piano metodologico, la scelta di inquadrare la ricerca sopra delineata nel *frame* della Design Research espone a qualche difficoltà nel darne ragione all'interno di modelli di presentazione di ricerche che riflettono, nella loro strutturazione, approcci legati ad altri modelli di ricerca. Tale scelta risulta tuttavia vantaggiosa in ordine allo scopo di approdare a individuare aspetti utili a costruire linee guida operative ai soggetti di un territorio per prevenire in modo sistemico la dispersione scolastica.

Riferimenti bibliografici

Barone, P. (2017). L'abbandono precoce del sistema formativo italiano. *Civitas educationis - Education, Politics and Culture, 6*(2), 23-44.

Benadusi, L., Giancola, O. & Viteritti, A. (2020). L'autonomia dopo l'Autonomia nella scuola. Premesse, esiti e prospettive di una policy intermittente. *Autonomie locali e servizi sociali*, 2, 325-342. DOI: 10.1447/98724

Biesta, G. & Tedder, M. (2016). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological approach, *Studies in Education of Adults*, *39*(2), 132-149. DOI: 10.1080/02660830.2007.11661545

Brambilla, E. (2022). Scuola "Sicomoro I Care"- scuola di seconda opportunità. In La *Scuola come bene di tutti, la Scuola per il bene di tutti. Quale Scuola vogliamo?*. Franco Angeli.

Bronfernbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano.* Bologna: Il Mulino.

Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.

Cunti, A. (2017). L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento. *Civitas educationis, politcs and culture*, *6*(2), 82-98.

Dede, C. (2004). If Design-Based Research is the Answer, What is the Question? A Commentary on Collins, Joseph, and Bielaczyc; di Sessa and Cobb; and Fishman, Marx, Blumenthal, Krajcik, and Soloway in the JLS Special Issue on Design-Based Research. *Journal of the Learning Sciences*, *13*(1), 105–114. https://doi.org/-10.1207/s15327809jls1301_5

Easterday, M. W., Rees Lewis, D. G., & Gerber, E. M. (2017). The logic of design research. *Learning: Research and Practice*, *4*(2), 131–160. https://doi.org/10.1080/23735082.2017.1286367

Emirbayer, M. & Mische, A. (1998) What is agency?, *American Journal of Sociology, 103*(4), 962–1023. https://doi.org/10.1086/231294

Eurydice (2020). *L'equità nell'istruzione scolastica in Europa: strutture, politiche e rendimento degli studenti*, Rapporto Eurydice: Lussemburgo.

Ferrero, V. (2023). La scuola è aperta a tutti. L'impegno per l'equità tra le riforme di inclusione, autonomia scolastica e altre normative per un'educazione democratica, *Orientamenti Pedagogici*, *70*(3), 29-39.

Giancola, O & Salmieri, L. (2020). *Sociologia delle disuguaglianze. Teoria metodi ambiti.* Roma: Carocci.

Heckman, J. J. (2001). Microdata, heterogeneity, and the evaluation of public policy: Nobel lecture. *Journal of Political Economy, 109*(4), 673-748.https://doi.org/10.1086/322086

INVALSI (2024). Rapporto Nazionale prove INVALSI 2024.
INVALSI (2019). Le cause della dispersione scolastica, *Invalsi open*
Jacobsen, M. & Mc Kenney, S. (2024). Educational design research: grappling with methodological fit, *Educational technology research and development*, 72, 2743-2762. https://doi.org/10.1007/s11423-023-10282-5
Mc Kenney, S. & Reeves, T. (2018). *Conducting educational Design Research*. London: Routledge.
MIUR (2013). *Focus sulla dispersione scolastica*, Roma.
MIUR, (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*. Roma.
Morselli, D. & Ellerani, P. (2020). Verso un programma di ricerca sull'agency in accordo con il capability approach, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13(24), 85-101. https://doi.org/10.7346/SIRD-012020-P84
OECD. (2022). *Education at a Glance 2022 OECD Indicators: OECD Indicators*. OECD Publishing.
Ricci, R. (2019). La dispersione scolastica implicita. *Induzioni: demografia, probabilità e statistica a scuola*, 58(1), 41-48. https://doi.org/10.19272/201900901002
Ricucci, R., Cingolani, P. & Premazzi, V. (2018). FASI. Fare Scuola Insieme Rapporto di ricerca, Dipartimento CPS, Università di Torino.
Save the Children. (2019). *Il miglior inizio. Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita.*
Stokes, D. (1997). *Pasteur's quadrant: Basic science and technological innovation*. Washington: Brookings Institution Press.
Unione Europea. (2011). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 191.*
Van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1–14). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic. doi: 10.1007/978-94-011-4255-7
Vertecchi, B. (2012). La dispersione inapparente. *Educazione. Giornale Di Pedagogia Critica*, *1*(2), 109–120. https://iris.uniroma3.it/handle/11590/133770
Vitali, D. (2023). Abbandono scolastico e seconda opportunità: il rientro in formazione. *Nuova Secondaria*, *1(41),* 26-28.

I.18

Promuovere la competenza multilinguistica attraverso percorsi museali inclusivi digitali per studenti di scuola superiore di secondo grado

Promoting Multilingual Competence through Digital Inclusive Museum Pathways for Upper Secondary School Students

Maria Tolaini

Università degli Studi di Genova, Dipartimento di lingue e culture moderne – Digital Humanities Curriculum - Tecnologie Digitali, Arti, Lingue, Culture e Comunicazione

maria.tolaini@edu.unige.it

La ricerca indaga l'efficacia e l'inclusività di percorsi museali supportati da tecnologie digitali per il potenziamento delle competenze multilinguistiche negli studenti delle scuole secondarie di secondo grado. Basandosi sul principio dell'apprendimento inclusivo promosso dall'Unione Europea, lo studio intende migliorare il livello medio delle competenze linguistiche e a superare le criticità emerse in precedenti studi, quali campioni limitati, interventi di breve durata e scarsa attenzione agli aspetti inclusivi. L'indagine si articola in diversi obiettivi principali: progettare percorsi museali secondo i principi dell'Universal Design for Learning, integrarvi tecnologie digitali inclusive, testarli in contesti reali e valutarne l'impatto. Nella fase pilota (settembre-novembre 2023), 41 studenti suddivisi tra gruppi di controllo e sperimentali hanno partecipato ai percorsi, consentendo di raccogliere dati per ottimizzarli in vista della sperimentazione finale. Quest'ultima, condotta tra novembre 2023 e maggio 2024, ha coinvolto 131 studenti di due scuole, organizzati in quattro gruppi: controllo (GC), sperimentale tecnologia (GST), sperimentale museo (GSM) e sperimentale museo-tecnologia (GSMT). La fase di analisi dei dati è ancora in corso, ma i risultati preliminari evidenziano un miglioramento delle competenze linguistiche tra gli studenti del gruppo sperimentale, in particolare modo nel gruppo GSMT di una delle due scuole. Tuttavia, permangono alcune criticità metodologiche, come l'assenza di un campionamento casuale e l'utilizzo non previsto di strumenti digitali da parte degli studenti per la scrittura, che richiedono ulteriori approfondimenti.

Parole chiave: apprendimento inclusivo; didattica museale; competenza multilinguistica; tecnologie didattiche; Universal Design for Learning

The research investigates the effectiveness and inclusivity of museum-based pathways supported by digital technologies for enhancing multilingual competency in upper secondary school students. Based on the principle of inclusive learning promoted by the European Union, the study aims to improve low-intermediate levels of language skills and address the challenges identified in previous studies, such as small sample sizes, short-duration interventions, and limited focus on inclusivity. The study is structured around several main objectives: designing museum pathways according to the principles of Universal Design for Learning, integrating inclusive digital technologies, testing them in real-world contexts, and evaluating their impact. During the pilot phase (September-November 2023), 41 students, divided into control and experimental groups, participated in the pathways, allowing data to be collected to optimize said paths ahead of the final experiment. This final phase, conducted between November 2023 and May 2024, involved 131 students from two different schools, organized into four groups: control (CG), experimental technology (ETG), experimental museum (EMG), and experimental museum-technology (EMTG). The data analysis phase is still ongoing, but preliminary results indicate an improvement in language skills among students in the experimental group, particularly in the EMTG group from one of the two schools. However, some methodological issues remain, such as the lack of random sampling and the unexpected use of digital tools by students for writing, which will require further investigation.

Keywords: inclusive learning; museum education; multilingual competence; educational technologies; Universal Design for Learning

1. Quadro teorico di riferimento

Il diritto a un apprendimento continuo, di qualità e accessibile a tutti, rappresenta uno dei pilastri di una società equa e democratica (Commissione Europea, 2018). L'accesso alle opportunità educative è infatti essenziale per sviluppare il potenziale di ciascun individuo e favorire una piena integrazione sociale. Alla base di questa concezione vige la necessità di garantire a ogni individuo la possibilità di ricevere un'educazione adeguata, soprattutto per chi ha bisogni educativi speciali, disabilità o proviene da contesti svantaggiati, così da permettere a tutti di contribuire allo sviluppo sociale (Consiglio Europeo, 2021). Per rendere effettivo il diritto a un'istruzione inclusiva e di qualità, l'Unione Europea ha formulato diverse raccomandazioni che delineano strategie e soluzioni a supporto di tale obiettivo (Consiglio Europeo, 2017; Consiglio Europeo, 2018; Consiglio Europeo, 2019a). Tra i documenti chiave figura la Raccomandazione del Consiglio sulle Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente (Consiglio Europeo, 2018). Pubblicata inizialmente nel 2006 e aggiornata nel 2018, la raccomandazione risponde alle sfide attuali individuando otto competenze essenziali che ogni cittadino dovrebbe avere la possibilità di sviluppare nel corso della vita per partecipare attivamente alla società. Il documento suggerisce anche come acquisire tali competenze. Partendo dal principio che tutte le competenze chiave sono rilevanti e interconnesse, questa ricerca si focalizza sullo sviluppo della competenza multilinguistica, in particolare della prima lingua straniera. Come le altre competenze, la competenza multilinguistica è fondamentale per la crescita individuale poiché, da una parte, migliora la soddisfazione e l'autorealizzazione ampliando le opportunità di viaggio, apprendimento, formazione e lavoro; dall'altra, favorisce la comprensione interculturale, supporta le competenze democratiche di cittadinanza attiva, incrementa la coesione sociale e promuove una maggiore partecipazione (Consiglio Europeo, 2019b).

Considerata la rilevanza cruciale di questa competenza, i bassi livelli raggiunti in Italia suscitano preoccupazione. Un report dell'Unione Europea ha infatti rilevato che solo il 34% degli italiani intervistati ritiene di avere le competenze sufficienti per poter sostenere una conversazione in inglese (Commissione Europea, 2024). I dati dell'ultimo test INVALSI registrano un dato leggermente più positivo per quanto riguarda le competenze degli studenti dell'ultimo anno degli istituti di istruzione secondaria di secondo grado: nel 2024, il 60,3% degli studenti ha raggiunto il livello atteso nella competenza di Reading e il 45,4% in quella di Listening (INVALSI, 2024). Nonostante questi dati siano incoraggianti, è comunque indispensabile sostenere questo gruppo di studenti in un momento importante della loro crescita. Si tratta infatti di giovani che presto proseguiranno la propria formazione o entreranno nel mercato del lavoro e, per questo, necessitano di competenze adeguate per realizzare pienamente le proprie potenzialità.

In qualità di ente guida per le politiche sociali, l'Unione Europea propone diverse strategie pratiche per elevare i livelli di competenza multilinguistica, sempre partendo dal principio dell'apprendimento inclusivo. Tra le varie indicazioni, viene posta particolare enfasi sull'importanza dell'apprendimento informale (Consiglio Europeo, 2019b). Integrare l'apprendimento in aula con esperienze di apprendimento non formale e informale offre agli studenti l'opportunità di partecipare a contesti più dinamici, arricchendo così il processo di acquisizione linguistica e contribuendo a innovare le pratiche didattiche (Cedefop, 2015). Un altro punto essenziale evidenziato dalla Commissione Europea per sviluppare le competenze multilinguistiche in modo inclusivo è l'integrazione più profonda delle tecnologie digitali nella progettazione didattica (Consiglio Europeo, 2019b). La letteratura di riferimento documenta ampiamente i vantaggi delle tecnologie digitali e la stessa Commissione Europea ha pubblicato piani d'azione e quadri di riferimento a supporto di queste innovazioni (Commissione Europea, 2020; Ecomomou, 2023; Vuorikari et al., 2022). Sulla base di queste linee guida, la presente ricerca intende esplorare il contributo che ambienti di apprendimento informale, come i musei, e le tecnologie digitali didattiche possono offrire per lo sviluppo della competenza multilinguistica, valutandone l'efficacia e l'inclusività per gli studenti delle scuole superiori di secondo grado.

Per comprendere meglio la portata di simili interventi didattici, è stata condotta una revisione sistematica della letteratura. Per prima cosa, è stata stabilita una stringa di ricerca inseribile in database selezionati che comprendesse i tre concetti chiave: lo sviluppo della competenza multilinguistica, le tec-

nologie digitali e il contesto educativo museale. Si è deciso di utilizzare la lingua inglese al fine di ottenere un maggiore numero di risultati. Per quanto riguarda le parole chiave relative all'apprendimento delle lingue, si è effettuata una breve ricerca preliminare sul database Web Of Science per individuare i termini chiave frequenti e i loro sinonimi. Relativamente all'ambito delle tecnologie digitali, sono stati scelti termini generici che potessero includere quanti più risultati. Infine, per ottenere risultati che si focalizzassero sul contesto educativo museale è stata inserita la parola chiave "museum*". Di seguito si riporta la stringa di ricerca utilizzata.

Argomento	**Termini di ricerca**
Apprendimento delle lingue	«language learning» OR «multilingual competence*» OR «linguistic competence*» OR «L2"
Tecnologie digitali	«learning technolog*» OR «digital technolog*» OR «digital media»
Contesto di apprendimento	Museum*

Tabella 1: Stringa di ricerca per la revisione sistematica

Al fine di avere una visione d'insieme più completa possibile, si è deciso di considerare qualsiasi tipo di disegno di ricerca e qualsiasi tipo di pubblicazione. Secondo lo stesso principio, non è stato imposto alcun limite temporale. Si sono considerati testi in inglese, in italiano, in francese, in spagnolo e in tedesco (lingue comprensibili da chi ha effettuato la revisione sistematica). Inoltre, sebbene il focus della presente ricerca sia l'apprendimento dell'inglese come seconda lingua, in questa indagine sono state incluse tutte le ricerche che riguardavano l'apprendimento di qualsiasi lingua straniera. La stringa di ricerca è stata inserita nei database Web Of Science, Scopus, Eric e Google Scholar; a questi primi risultati sono state aggiunte pubblicazioni citate da altri contributi precedentemente revisionati. In totale sono stati presi in considerazione per la prima fase della revisione sistematica 641 pubblicazioni. Sulla base dei criteri di ricerca si è proceduto con la selezione delle pubblicazioni rilevanti ai fini della revisione, partendo da un'iniziale screening dei titoli e degli abstract e proseguendo poi con una lettura più approfondita. Al termine del processo, si è deciso di considerare 36 pubblicazioni.

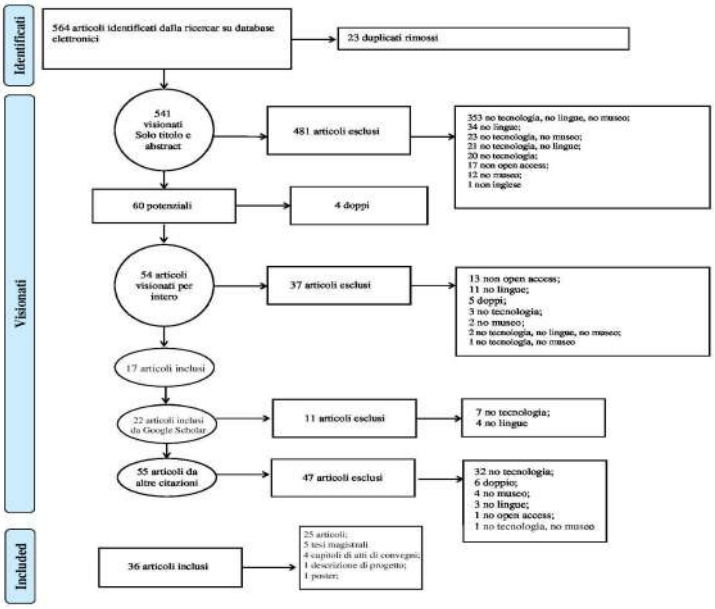


Figura 1: Diagramma di flusso PRISMA

Dall'analisi dei 36 studi selezionati riguardanti l'apprendimento delle lingue in contesti museali attraverso le tecnologie digitali sono emerse diverse tendenze e risultati interessanti. In primis, si riscontra una mancanza di dettaglio metodologico. Ben 22 studi su 36 non forniscono informazioni sul disegno di ricerca utilizzato, e 13 studi non indicano il numero di partecipanti. Inoltre, tra gli studi che specificano il numero di partecipanti (n=23), il 69,6% include campioni inferiori a 50 persone, indicando una prevalenza di campioni di dimensioni ridotte. Sempre per quanto riguarda il campione, si nota una maggioranza di studi che coinvolgono studenti (75%) in prevalenza universitari. Si evidenzia anche una durata limitata degli interventi pedagogici. L'86,4% delle ricerche che indicano la durata (n=22) descrivono interventi inferiori ai tre mesi, con molti studi che si concentrano su attività inferiori a un mese. La mancanza di dettaglio caratterizza anche la descrizione degli strumenti di valutazione utilizzati. Solo il 36,1% degli studi descrive esplicitamente gli strumenti di valutazione utilizzati. I più comuni sono interviste e questionari, mentre osservazioni e test sono meno diffusi. Per quanto riguarda i contesti museali, vi è una prevalenza di musei d'arte e sorprende l'assenza di studi nei musei delle culture o etnoantropologici, che, per la loro natura inclusiva e multiculturale, presentano un grande potenziale per lo studio delle lingue. Relativamente allo sviluppo della competenza multilinguistica, la produzione scritta appare la più studiata, seguita dalla produzione e comprensione orale. In merito alle tecnologie didattiche, quello più usate includono musei virtuali, applicazioni mobili e siti web dei musei. Infine, per quanto concerne, il tema dell'apprendimento inclusivo, alcuni studi accennano a problematiche relative all'integrazione di persone con lingue madri diverse dalla lingua locale, all'inclusione di persone con bisogni educativi speciali e il grado di accessibilità delle risorse. Tuttavia, il tema dell'apprendimento inclusivo rimane in generale poco sviluppato.

In sintesi, la revisione sistematica rivela una tendenza in questo settore di ricerca a privilegiare campioni limitati e studi di breve durata, spesso orientati a studenti universitari e in contesti museali dedicati ai beni culturali, con ampie lacune sul tema dell'inclusività e nella descrizione del disegno di ricerca.

2. Obiettivi e ipotesi della ricerca

Considerando le lacune emerse da questa analisi e le premesse teoriche, la ricerca ipotizza che la fruizione di percorsi museali supportati dalle tecnologie e progettati secondo una metodologia scientifica e secondi i principi dell'apprendimento inclusivo può avere un effetto positivo sull'apprendimento delle lingue in termini di efficacia e di inclusione in studenti di scuola superiore di secondo grado.

Gli obiettivi della ricerca si configurano come i seguenti:

1. Progettare percorsi museali con metodologia adeguata (appropriata descrizione del disegno, della metodologia e degli strumenti di valutazione; dimensione del campione e durata dell'intervento significativi);
2. Progettare percorsi secondo principi i dell'apprendimento inclusivo utilizzando il quadro teorico Universal Design for Learning;
3. Progettare percorsi museali supportati dalle tecnologie didattiche inclusive;
4. Testare i suddetti percorsi;
5. Misurare l'impatto dei percorsi in termini di efficacia e inclusione.

3. Scelte metodologiche e procedurali

3.1 Progettazione

Nella progettazione dei percorsi didattici, l'analisi dei casi studio identificati attraverso la revisione sistematica è stata fondamentale per delineare alcuni aspetti relativi alla metodologia, ai partecipanti, al

contesto museale, alla competenza linguistica, alle tecnologie didattiche e alle attività didattiche. Per quanto riguarda queste ultime, da un lato si è fatto riferimento agli scritti di Poce (2020), Falk e Dierking (2011), Hooper-Greenhill (2007) e Hein (1998), testi fondamentali per la didattica museale e la ricerca empirica nei musei; dall'altro si è preso a modello il quadro teorico dell'Universal Design for Learning (UDL) (Ed. Gordon, 2024), teorizzato dal gruppo CAST, un'organizzazione no-profit impegnata nella ricerca educativa. Esso offre indicazioni su come progettare esperienze didattiche flessibili, adattabili e inclusive. Attraverso un'attenta analisi delle linee guida UDL e considerando gli obiettivi della ricerca, i risultati della revisione sistematica condotta, le caratteristiche del museo, i bisogni dei partecipanti e le risorse disponibili, sono state selezionate le soluzioni educative inclusive più appropriate.

Una volta progettati, i percorsi sono stati testati in una prima fase pilota, tra settembre 2023 e novembre 2023. A seguito dell'analisi dei risultati della fase pilota, i percorsi sono stati implementati e testati nuovamente tra novembre 2023 e maggio 2024.

3.2 Fase pilota

A seguito dei risultati emersi dalla revisione sistematica della letteratura, è stato deciso di focalizzarsi sulla competenza lessico-grammaticale degli studenti, in quanto meno esplorata nei lavori di ricerca esistenti. Relativamente al contesto museale, i percorsi didattici sono stati progettati all'interno del Castello D'Albertis, Museo delle Culture del Mondo di Genova. Commissionato per adibirlo a dimora dall'omonimo capitano, un abbiente avventuriero e collezionista, il Castello D'Albertis è stato donato nel 1932 dallo stesso proprietario alla città di Genova con l'intenzione di farlo diventare museo. Dopo anni di restauri, nel 2004 questo museo-casa è stato riaperto e, ad oggi, ospita la più rilevante collezione extra-europea della città. La scelta è ricaduta su questo museo in quanto ottimo esempio di museo delle culture e per via della sua missione di porsi come luogo di scambio tra popolazioni differenti e modello di accessibilità.

Per questa esperienza pilota, è stata utilizzata una risorsa digitale disponibile sulla piattaforma Clusive, sviluppata dal Center on Inclusive Software for Learning (CISL) presso il CAST. Clusive è un software gratuito e open source, progettato secondo i principi dell'Universal Design for Learning (UDL) per rispondere alle esigenze di studenti con diverse necessità. La piattaforma consente agli insegnanti di caricare risorse testuali, arricchite anche da immagini e video, da loro prodotte e condividerle con gli studenti. La particolarità di questa piattaforma è che chi la utilizza può decidere come visualizzare le informazioni, ad esempio, usufruendo della lettura audio, modificando la dimensione del carattere e cambiando i colori di sfondo e altre opzioni. Il contenuto digitale è stato creato a partire dai materiali forniti dai curatori del museo e revisionato dagli stessi per garantirne l'accuratezza e coerenza.

Per quanto riguarda i partecipanti, in questa fase sono stati selezionati tramite un campionamento di convenienza. Questo approccio prevede il coinvolgimento di individui che si rendono disponibili a partecipare allo studio (Creswell, 2012; Martella, 2013). Nel contesto di questa ricerca dottorale, il campionamento di convenienza è stato scelto per i suoi evidenti vantaggi in termini di costi, tempo e risorse umane (Martella et al., 2013). Tuttavia, poiché non si tratta di un campione probabilistico, esso non può garantire una piena rappresentatività della popolazione di riferimento. Di conseguenza, è fondamentale dichiarare i limiti di generalizzabilità dei risultati ottenuti (Cohen et al., 2007; Muijs, 2010); tali limiti, insieme alle eventuali strategie di mitigazione, saranno approfonditi nei paragrafi successivi.

In questa ricerca, è stato chiesto a due classi di un liceo scientifico di Genova di partecipare: in totale 41 studenti hanno aderito. Una delle classi, composta da 20 studenti, ha svolto il ruolo di gruppo di controllo (GC), mentre l'altra, con 21 studenti, ha rappresentato il gruppo sperimentale (GS). Quest'ultimo è stato suddiviso in tre sottogruppi distinti: il gruppo sperimentale tecnologico (GST), che ha utilizzato solo le tecnologie digitali senza visitare il museo; il gruppo sperimentale del museo (GSM), che ha partecipato alla visita museale e successivamente ha utilizzato la tecnologia digitale in una sede

separata; e il gruppo sperimentale museo-tecnologia (GSMT), che ha combinato l'uso della tecnologia didattica all'interno del museo stesso.

Relativamente alla valutazione, tutti i partecipanti hanno completato un essay in inglese in entrata e in usctia su argomenti legati al museo, al fine di registrare i livelli linguistici all'inizio e alla fine della sperimentazione per valutare l'impatto dell'intervento sulla competenza multilinguistica degli studenti. All'inizio della sperimentazione, a tutti gli studenti è stato distribuito un questionario di profilazione per raccogliere informazioni sulle loro caratteristiche. Al termine, il gruppo sperimentale ha compilato un questionario di autovalutazione sull'apprendimento e uno di valutazione dell'esperienza. Infine, gli insegnanti coinvolti hanno partecipato a un focus group per esaminare l'efficacia dell'intervento didattico.

La sperimentazione pilota si è svolta nell'arco di cinque settimane, tra fine settembre e inizio novembre, prevedendo sette incontri: un incontro introduttivo con i docenti, un incontro iniziale con somministrazione del pre-test, due visite al museo seguite da due laboratori di consolidamento svolti a scuola e un incontro conclusivo con post-test.

Il primo incontro è stato dedicato alla presentazione del progetto agli insegnanti coinvolti. L'obiettivo principale era spiegare le finalità del progetto e le sue diverse fasi, oltre a collaborare nella definizione del focus linguistico. Dopo una presentazione generale e una fase di confronto, i tre docenti di lingua inglese hanno collaborato per individuare i temi lessico-grammaticali da trattare nelle fasi pilota e sperimentale del progetto. Tra questi focus vi erano: i modi di dire inglesi (*English idioms*), il discorso indiretto (*reported speech*) e la forma passiva; nella fase pilota si è scelto di concentrarsi solo sui primi due aspetti. Inoltre, sono state progettate le attività per i laboratori di consolidamento della fase pilota, che consistevano nella creazione di un prodotto in coppia con presentazione finale e nell'attività di *debate*.

Il primo incontro con la classe sperimentale ha previsto la presentazione del progetto, la preparazione alla visita museale e la somministrazione di un pre-test sotto forma di essay, oltre a un questionario di profilazione. Lo scopo dell'incontro era raccogliere i primi dati e preparare la classe sperimentale all'attività di ricerca. Anche il gruppo di controllo ha completato sia il questionario sia l'essay. La prima visita al museo ha coinvolto i sottogruppi sperimentali GSM e GSMT. Gli studenti hanno partecipato a una visita dialogica, esplorando la dimora del Capitano D'Albertis. Questa attività mirava a esercitare e consolidare le competenze linguistiche, con particolare attenzione ai modi di dire inglesi selezionati in precedenza insieme ai docenti, in un ambiente di apprendimento informale arricchito dalla presenza di oggetti autentici. Al termine della visita, il gruppo GSMT è rimasto nelle sale museali per utilizzare la risorsa digitale direttamente in loco, mentre il gruppo GSM ha usufruito della stessa in sede separata. Il sottogruppo GST, invece, non ha partecipato alla visita museale e ha utilizzato la risorsa digitale altrove, a casa o a scuola. Una settimana dopo la visita, si è svolto il primo laboratorio post-visita di consolidamento, che ha coinvolto l'intera classe sperimentale. Durante l'incontro, sono stati ripassati i contenuti museali appresi sia durante la visita al museo sia attraverso la risorsa digitale e quelli lessico-grammaticali. Per il laboratorio, gli studenti sono stati suddivisi in coppie o piccoli gruppi e incaricati di creare un prodotto finale, a scelta tra un testo scritto, un video o una presentazione. Il compito consisteva nel descrivere a un amico un oggetto o una stanza osservati al museo o di cui avevano letto nella risorsa digitale, includendo l'uso di un modo di dire inglese. Ogni gruppo ha poi presentato il proprio lavoro al resto della classe. Lo scopo del laboratorio era quello di consolidare le conoscenze e competenze apprese in precedenza.

È stata poi organizzata una seconda visita al museo, focalizzata su una nuova area espositiva. Nel secondo laboratorio, gli studenti hanno partecipato a un *debate*, ossia un confronto a squadre su un tema museale specifico. L'attività è iniziata con una presentazione PowerPoint, pensata per ripassare i contenuti museali e il focus lessico-grammaticale, che in questo caso era il discorso diretto e indiretto. L'intera classe sperimentale è stata quindi suddivisa in quattro squadre, che si sono affrontate a coppie su due temi differenti legati alla museologia. L'obiettivo di questa attività era rafforzare la padronanza del discorso diretto e indiretto. Infine, durante l'ultimo incontro, sia la classe sperimentale sia quella di con-

trollo hanno completato il post-test, consistente in un essay. Inoltre, la classe sperimentale ha risposto a un questionario di valutazione dell'esperienza e a uno di autovalutazione dell'apprendimento. I risultati di questi questionari, insieme alle osservazioni raccolte durante una discussione di gruppo con i docenti, hanno offerto spunti utili per ottimizzare e implementare i percorsi da verificare nella fase sperimentale finale.

3.3 Fase sperimentale

Al termine della fase pilota, sono state condotte le valutazioni degli essay e le analisi dei questionari. Per la correzione degli essay sono state adottate due griglie: una per la valutazione del pensiero critico, progettata e validata da Poce et al. (2019), e la griglia di valutazione delle First Cambridge English Qualifications per il livello B2. Dato il campione relativamente ridotto e la breve durata dell'intervento didattico, i risultati ottenuti dalle analisi non possono essere considerati altamente significativi. Tuttavia, una prima analisi descrittiva dei dati suggerisce un miglioramento nelle competenze linguistiche del gruppo sperimentale, in particolare tra gli studenti che hanno visitato il museo e utilizzato le risorse tecnologiche in loco (GSMT).

L'analisi dei questionari di gradimento dell'esperienza e di autovalutazione dell'apprendimento ha fornito indicazioni utili per ottimizzare la successiva fase sperimentale. Sulla base di questi risultati, sono state apportate alcune modifiche alla progettazione del percorso educativo. Innanzitutto, le tecnologie educative utilizzate dai tre gruppi sono state differenziate. Il gruppo che non ha visitato il museo ha continuato a lavorare con la risorsa digitale a distanza. Per il gruppo che visitava il museo ma utilizzava la risorsa digitale in una sede separata, si è optato per l'uso esclusivo di strumenti educativi analogici durante la visita. Infine, per il gruppo che visitava il museo utilizzando la tecnologia in loco, l'offerta di strumenti digitali è stata ampliata con l'introduzione di codici QR, realtà aumentata e una piattaforma web collaborativa in tempo reale, permettendo così un'interazione più dinamica e approfondita durante la visita al museo.

Sono state apportate modifiche alla risorsa digitale per migliorarne velocità e accessibilità. Gli studenti hanno utilizzato questa risorsa nei laboratori scolastici di informatica, dove hanno avuto accesso ai computer singolarmente, in coppia o in gruppo, con supporto immediato da parte di chi ha condotto i laboratori per risolvere eventuali difficoltà tecniche. Inoltre, è stato condiviso un maggior numero di immagini e video tramite Google Classroom, la piattaforma usata per le attività di laboratorio. È importante notare che, per questioni di copyright, i video non sono stati integrati direttamente nella risorsa digitale; per rispettare i diritti delle immagini del museo, sarebbe stato necessario caricarli su YouTube prima di poterli visualizzare nella risorsa, il che avrebbe potuto comportare problemi di copyright.

Ulteriori suggerimenti sono emersi durante la discussione di gruppo con i tre docenti coinvolti nella fase pilota. Gli insegnanti hanno apprezzato l'uso di ambienti informali, come il museo, per l'insegnamento della lingua inglese, e hanno suggerito di integrare esercizi lessico-grammaticali durante le visite, al fine di contestualizzare meglio l'apprendimento e consolidarlo poi nei laboratori. Inoltre, hanno proposto di fornire istruzioni più strutturate durante le attività di laboratorio, riducendo la libertà espressiva degli studenti per guidare meglio l'apprendimento.

La fase sperimentale è iniziata a fine novembre ed è terminata a fine maggio. Sono state coinvolte 7 classi (4 del Liceo Fermi e 3 dell'Istituto Gastaldi Abba di Genova) per un totale di 131 studenti e 5 docenti di lingua (e altri 21 docenti di diverse materie che sono stati coinvolti nella progettazione, nelle visite e nei laboratori). Come per la fase pilota, anche in questo caso è stato utilizzato un campionamento di convenienza, i cui limiti verranno discussi successivamente. I 131 studenti sono stati divisi in 4 gruppi. Una classe del Liceo Fermi, per un totale di 25 studenti, ha svolto il ruolo di gruppo di controllo e ha partecipato solamente ai test iniziali e finali dell'attività, seguendo le regolari lezioni scolastiche. Una classe del Liceo Fermi e una classe dell'Istituto Gastaldi-Abba, per un totale di 35 studenti,

hanno costituito il gruppo sperimentale tecnologia (GST). Questo gruppo non ha visitato il museo ma ha usufruito della risorsa digitale preparata durante i laboratori a scuola. Una classe del Liceo Fermi e una classe dell'Istituto Gastaldi-Abba, per un totale di 39 studenti, hanno costituito il gruppo sperimentale museo (GSM). Il gruppo ha visitato il museo ma non ha utilizzato le tecnologie didattiche digitali al museo. Infine, una classe del Liceo Fermi e una classe dell'Istituto Gastaldi-Abba, per un totale di 32 studenti, hanno costituito il gruppo sperimentale museo e tecnologia (GSMT); essi hanno visitato il museo e in questa sede hanno utilizzato le tecnologie didattiche digitali.

Sono state apportate delle modifiche anche agli strumenti di valutazione. Oltre agli essay a inizio e al termine della sperimentazione, al questionario di profilazione e al questionario di autovalutazione dell'apprendimento, sono stati utilizzati in aggiunta un test di grammatica pre e post e un questionario di valutazione dell'esperienza da parte dei docenti. Inoltre, la fase sperimentale è stata corredata da ulteriori materiali di documentazione, quali gli elaborati realizzati durante i laboratori (i prodotti digitali in forma di musei virtuali, i testi scritti dagli studenti e le registrazioni delle presentazioni degli studenti) e le valutazioni formative (feedback intermedi sulle presentazioni e i report redatti a seguito di ogni incontro).

Per quanto riguarda il percorso museale, esso è stato concordato e rivisto durante una serie di incontri insieme alla curatrice del museo e il direttore dei servizi educativi dei musei civici di Genova. Prima di ogni visita, la curatrice del museo revisionava il canovaccio della visita, inserendo note e commenti utili al miglioramento di essa.

Le attività sperimentali sono state organizzate nel seguente modo. Tutte le classi, sperimentali e il gruppo di controllo, hanno partecipato a un primo incontro in cui si presentava il progetto e si completavano il questionario di profilazione e il test di grammatica e si svolgeva l'essay. A seguire, le classi sperimentali hanno preso parte alle attività: le visite museali per i gruppi GSM e GSMT sono aumentate a quattro, seguite dai corrispettivi laboratori frequentati anche dal gruppo GST. La cadenza delle visite e dei laboratori era mensile e duravano dalle 2 ore e mezzo alle 3.

Durante le visite museali gli studenti hanno avuto occasione di visitare diverse aree del museo e discutere su tematiche museologiche, quali gli allestimenti, il fenomeno della *repatriation* e la questione della rappresentazione di culture indigene in contesti museali occidentali. Oltre a essere invitati a partecipare attivamente alla visita dialogica in lingua, gli studenti svolgevano degli esercizi lessico-grammaticali in gruppo; GSM con strumenti analogici, ovvero carta e penna, e GSMT con strumenti digitali. Dopo ogni visita, si tenevano i laboratori di consolidamento delle conoscenze museali e delle competenze linguistiche. Il laboratorio del gruppo GST, che non aveva partecipato alla visita museale, si differenziava dagli altri due gruppi nella fase iniziale, in quanto gli studenti ricevano informazioni sul museo attraverso la risorsa digitale caricata sulla piattaforma CLUSIVE. Seguiva poi la revisione dei contenuti museali, la spiegazione del focus lessico-grammaticale, con annessi esercizi e la presentazione dell'attività laboratoriale. A differenza dell'attività laboratoriale della fase pilota, in questo caso gli studenti erano tenuti a creare un prodotto virtuale realizzando un museo digitale. Attraverso la web application Art-Steps, gli studenti suddivisi in gruppi creavano una stanza museale ispirata alle sale del Castello D'Albertis e descrivevano le loro scelte curatoriali e il processo creativo in un breve testo in inglese che doveva contenere il focus lessico-grammaticale oggetto del laboratorio. Infine presentavano il loro prodotto alla classe. La fase sperimentale è terminata con due incontri finali in cui si sono svolti il post-test e il follow-up test. Per concludere il percorso, alcuni volontari dei gruppi GSM e GSMT, dopo esser stati formati dalla curatrice del museo stesso, hanno condotto una visita museale in lingua per la classe del Liceo Fermi GST che non aveva visitato il museo.

4. Discussione dei dati raccolti

Come già evidenziato, i dati raccolti durante la fase pilota sono stati fondamentali per ottimizzare la fase sperimentale. Attualmente, i dati relativi a quest'ultima fase sono in fase di elaborazione. Tra le

analisi più avanzate, quelle sui test di grammatica sono le più complete: i test sono stati corretti, valutati e sono state effettuate le prime analisi di statistica descrittiva. Da queste indagini preliminari, emerge che il gruppo sperimentale ha mostrato un miglioramento rispetto al gruppo di controllo; in particolare, il gruppo GSMT dell'Istituto Gastaldi Abba ha registrato un incremento delle competenze linguistiche maggiore rispetto agli altri gruppi. Tuttavia, sarà necessario condurre analisi di statistica inferenziale più approfondite per trarre conclusioni definitive. È stata inoltre realizzata una prima analisi di statistica descrittiva dei questionari di profilazione, i cui risultati confermano quanto delineato nei PTOF dei rispettivi istituti. In particolare, per l'Istituto Gastaldi Abba, emerge una situazione di maggiore svantaggio e disagio, caratterizzata dalla presenza di studenti provenienti da contesti migratori e socioeconomici difficili, oltre a una significativa incidenza di alunni con DSA e BES. Mentre i questionari di autovalutazione degli studenti e di valutazione dei docenti devono ancora essere esaminati, gli essay sono stati corretti e valutati. Tuttavia, in questa fase si sono presentate le difficoltà maggiori, poiché è emersa la possibilità che alcuni studenti abbiano utilizzato strumenti digitali come Google Translate, Deepl o ChatGPT per redigere i testi. Questo solleva una serie di questioni da affrontare: come riconoscere l'utilizzo di questi strumenti? Cosa ha motivato gli studenti a ricorrere a tali strumenti?

In seguito alle analisi descrittive, si procederà con l'analisi inferenziale. Per valutare la variazione pre e post all'interno di ciascun gruppo si utilizzerà il test t per campioni dipendenti, dato che i dati sono normali e il campione supera le 30 unità (Cohen et al., 2007). Per confrontare le differenze tra i gruppi si applicherà l'ANOVA a misure ripetute, poiché i dati sono normali e le varianze omogenee (Creswell, 2012). Infine, per analizzare la relazione tra le variabili si calcolerà il coefficiente di correlazione di Pearson per verificare eventuali associazioni significative tra i dati (Martella et al., 2013).

5. Punti di forza e di criticita della ricerca

Uno dei punti critici di questa ricerca è l'utilizzo del campionamento di convenienza, che sebbene vantaggioso in una ricerca dottorale con risorse limitate, introduce bias che ne riducono la generalizzabilità. Una possibile soluzione sarebbe replicare lo studio con un campione probabilistico, più rappresentativo ma con maggiore dispendio di costi, tempi e risorse, e senza garanzia di completamento del percorso da parte dei partecipanti. Altre strategie che questa ricerca intende utilizzare, sono confrontare le caratteristiche del campione con dati di riferimento, come statistiche nazionali; comparare il campione con risultati di simili studi precedenti; triangolare i dati raccolti tramite strumenti di valutazione diversi.

Un'altra criticità emersa in questa ricerca riguarda l'uso imprevisto di strumenti di traduzione o scrittura automatica negli essay di valutazione. Al fine di individuare l'utilizzo di tali strumenti, si è confrontato il livello linguistico con i risultati dei test di grammatica, identificato elementi ricorrenti indicativi dell'uso di tali strumenti, come l'impiego di strutture lessico-grammaticali non presenti negli essay degli altri studenti, nonché l'assenza di riferimenti a esperienze personali o al percorso formativo seguito. Il confronto con i docenti è stato inoltre utile per una verifica più approfondita. Una strategia ancora da implementare prevede l'impiego di software specifici per l'identificazione di testi generati automaticamente. Per limitarne l'uso, si potrebbero bloccare i siti di traduzione automatica, impiegare dispositivi senza connessione a Internet e quindi raccogliere gli elaborati tramite chiavette USB, come sperimentato nella fase pilota.

Durante il simposio di luglio, è stato evidenziato che l'attività didattica sperimentale proposta risulta eccessivamente specifica. Tale osservazione si è rivelata preziosa, poiché invita a sviluppare un modello derivato dall'attività stessa, capace di fornire linee guida replicabili per attività simili. Una delle possibili applicazioni dei risultati attesi consiste infatti nella replicabilità dei percorsi delineati, adattandoli alle specificità del contesto e ai bisogni delle classi coinvolte. L'obiettivo principale è favorire una collaborazione tra educatori, curatori museali e docenti per progettare e riprodurre percorsi analoghi. Infatti, proprio da parte di questi ultimi, sono stati condivisi feedback orali molto positivi e vi è interesse a ri-

petere l'esperienza. Rispetto a studi precedenti, questa ricerca si distingue per un percorso maggiormente strutturato, che integra in modo più organico tecnologie e principi di apprendimento inclusivo. Per il futuro, si prevede di esplorare l'utilizzo di ulteriori tecnologie digitali, come ad esempio il digital storytelling, la realtà immersiva e i robot educativi, estendendo l'applicazione a nuovi contesti museali.

Riferimenti bibliografici

Cedefop (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Cedefop reference series, no. 104. Publications Office. http://dx.doi.org/10.2801/008370

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education (6th ed.)*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203029053

Commissione Europea (2018). *Pilastro europeo dei diritti sociali*. Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione Europea.

Commissione Europea (2020). *Comunicazione della Commissione. Piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027). Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale*. Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione Europea.

Commissione Europea (2024). *Europeans and their language*. Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione Europea.

Consiglio Europeo (2017). *Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'animazione socioeducativa nel sostegno dello sviluppo nei giovani di competenze essenziali per la vita che ne facilitino il passaggio positivo all'età adulta, alla cittadinanza attiva e alla vita lavorativa 2017/C 189/06*. Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione Europea.

Consiglio Europeo (2018). *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) 2018/C 189/01.* Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione Europea.

Consiglio Europeo (2019a). *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia 2019/C 189/02.* Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione Europea.

Consiglio Europeo (2019b). *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2019 su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue 2019/C 189/03.* Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione Europea.

Consiglio Europeo (2020). *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione Europea.

Consiglio Europeo (2021). *Conclusioni del Consiglio su equità e inclusione nell'istruzione e nella formazione al fine di promuovere il successo scolastico per tutti. 2021/C 221/02*. Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione Europea.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (4th ed.)*. Pearson.

Economou, A. (2023). *SELFIEforTEACHERS: Designing and developing a self-reflection tool for teachers' digital competence. EUR 31475 EN*. Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione Europea. https://doi.org/10.2760/561258

Falk, J.H., & Dierking, L.D. (2011). *The Museum Experience (1st ed.)*. Routledge. https://doi.org/10.4324/-9781315417899

Gordon, D. (Ed.) (2024). *Universal Design for Learning: Principles, Framework, and Practice*. CAST Pubblicazioni.

Hein, G. E. (1998). *Learning in museums*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203028322

Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance (1st ed.)*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203937525

INVALSI (2024). *Rapporto nazionale delle prove INVALSI 2024*.

Martella, R. C., Nelson, J. R., Morgan, R. L., & Marchand-Martella, N. E. (2013). *Understanding and interpreting educational research*. Guilford Press.

Muijs, D. (2010). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. SAGE Publications. https://doi.org/-10.4135/9781849209014

Poce, A. (2020). *La ricerca empirica al museo: metodologie, strumenti e funzioni*. Edizioni scientifiche italiane.

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens EUR 31006 EN*. Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione Europea. https://doi.org/10.2760/115376.

I.19

Semi di narrazione per germogli di ben-essere
Una ricerca sulle opportunità di fioritura nel contesto universitario attraverso l'Appreciative Inquiry
Seeds of Narration for Sprouts of Well-Being
WONDERing Students' Narratives on Flourishing Opportunities within the University Context

Laura Invernici
Università degli Studi di Padova
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata
laura.invernici.1@phd.unipd.it

Nell'epoca dell'Antropocene, l'educazione è chiamata ad assumere nuove responsabilità ecosistemiche, orientate a promuovere giustizia, equità e partecipazione democratica (Nussbaum, 2002; Duraiappah et al., 2022). Tuttavia, le trasformazioni globali alimentano visioni di progresso spesso insostenibili, che non garantiscono una qualità di vita adeguata. In tale contesto, l'istruzione superiore resta ancorata a una logica performativa del successo accademico, trascurando narrazioni sui diritti umani e sul ben-essere.
Di conseguenza, un numero crescente di studentesse e studenti universitari[1] richiede ambienti di apprendimento capaci di supportare la realizzazione personale (Volstad et al., 2020).
Questa ricerca intende dare voce agli studenti, esplorando aspirazioni e opportunità di ben-essere, inteso come fioritura umana, nel contesto universitario. Adottando un paradigma interpretativo, lo studio integra Appreciative Inquiry e Narrative Inquiry, promuovendo riflessioni condivise orientate al cambiamento positivo. Il percorso si articola in quattro fasi – Discovery, Dream, Design e Destiny – e utilizza tecniche narrative per far emergere significati ed esperienze.
A partire da una revisione sistematica della letteratura, è stato elaborato un questionario semi-strutturato, somministrato su base volontaria agli studenti dell'Università di Padova. La raccolta e l'analisi dei dati, attualmente in corso, condurranno alla creazione del manifesto WONDER, co-costruito dagli studenti come risorsa educativa aperta (OER; González-Martínez, 2021). Il manifesto mira a generare un dialogo sulla fioritura in e per l'educazione, contribuendo allo sviluppo di pratiche educative più inclusive e sostenibili.

Parole chiave: appreciative inquiry; aspirazioni; contesto universitario; fioritura; narrazione di sé.

In the era of the Anthropocene, education is called to embrace new ecosystemic responsibilities aimed at promoting justice, equity, and democratic participation (Nussbaum, 2002; Duraiappah et al., 2022). However, global transformations often foster unsustainable visions of progress that fail to ensure an adequate quality of life. In this context, higher education remains tied to a performative logic of academic success, neglecting narratives on human rights and well-being.
As a result, growing numbers of university students demand learning environments that support personal growth and fulfillment (Volstad et al., 2020).
This study aims to give voice to students by exploring their aspirations and opportunities for well-being, understood as human flourishing, within the university setting. Adopting an interpretive paradigm, it combines Appreciative Inquiry and Narrative Inquiry to foster shared reflection oriented toward positive change. The process unfolds across four phases – Discovery, Dream, Design, and Destiny – using narrative techniques to elicit meanings and lived experiences.
Following a systematic literature review, a semi-structured questionnaire was developed and voluntarily

1 Nota sull'uso del linguaggio: per ragioni di scorrevolezza e chiarezza espositiva, nel presente contributo si farà talvolta ricorso al termine *studenti* e ai relativi articoli in una declinazione neutra e inclusiva, ispirata alla tradizione linguistica latina. Tale scelta ha l'obiettivo di riferirsi, in modo non discriminatorio, a persone di qualunque identità di genere.

administered to students at the University of Padua. Data collection and analysis, currently in progress, will culminate in the creation of the WONDER manifesto, co-developed by students as an Open Educational Resource (OER; González-Martínez, 2021). The manifesto seeks to initiate a meaningful dialogue on flourishing in and through education, contributing to the development of more inclusive and sustainable educational practices.

Keywords: appreciative inquiry; aspiration; flourishing; self-narrative; university context.

1. Il rizoma teorico della fioritura umana

Il dibattito sulla fioritura umana affonda le sue radici nella filosofia antica; il concetto di "fioritura", infatti, trae origine dall'*eudaimonia* aristotelica, quale massima espressione di benessere e realizzazione personale. Per Aristotele, fiorire non implica semplicemente uno stato di felicità momentanea, ma piuttosto lo sviluppo armonioso di virtù morali e intellettuali. Dunque, se "l'eccellenza morale è il risultato dell'abitudine" (*Etica Nicomachea*, II, 1), i processi educativi rappresentano vie essenziali per la fioritura dell'individuo, poiché offrono esperienze quotidiane disposte verso ideali transpersonali, come la bellezza, la meraviglia e la profondità emotiva (Kristjánsson, 2016).

Questa prospettiva ha attraversato i secoli e, nel pensiero post-moderno, è stata accolta e rielaborata da diversi ambiti disciplinari, generando molteplici modelli di riferimento che convergono in un rizoma teorico: una configurazione non lineare e multidimensionale, in cui i concetti si sovrappongono e si interconnettono. Tale immagine metaforica riflette la natura composita della fioritura umana, in quanto caratterizzata da interconnessioni, ramificazioni evolutive e relazioni ricorsive piuttosto che da percorsi univoci o lineari (Deleuze & Guattari, 1988).

In un contesto in cui il benessere è spesso ridotto a parametri economici e misurato secondo una logica utilitaristica centrata sulla produttività, il Capability Approach offre un'alternativa profonda. Formulato da Amartya Sen negli anni '80, questo approccio sposta il focus dal capitale umano – che vede l'individuo come risorsa economica – allo sviluppo umano, basato sulle reali libertà e opportunità di vivere una vita significativa. Nel Capability Approach, la qualità della vita non si valuta in base al possesso di beni, ma in termini di *capabilities*: le libertà sostanziali di essere e fare ciò che si ha motivo di valorizzare (Sen, 1999). Vivere bene, in questa prospettiva, significa poter scegliere tra alternative autentiche, e non semplicemente adattarsi a condizioni date.

A questo proposito,

> Well-being, in this approach, is understood as a person's ability to achieve those things that are valuable for them, reflecting what they can actually do or be (Sen, 1985, p. 7).

Questi concetti sono stati approfonditi da Martha Nussbaum (2000, 2002, 2006a, 2006b), che ha riformulato il significato di *fioritura umana* come equilibrio tra aspirazioni individuali e contesti sociali capaci di sostenerle. A differenza della visione aristotelica, Nussbaum interpreta la fioritura non come uno stato finale, ma come un processo continuo e inclusivo.

Tale processo si fonda sullo sviluppo della *agency* – la capacità di agire e compiere scelte significative – e della *practical reason*, ovvero la riflessione critica su tali scelte. Ogni persona ha quindi diritto a un'esistenza compatibile con la dignità umana (Nussbaum, 2009), intesa come valore intrinseco. Solo una società giusta può garantire opportunità reali e risorse adeguate affinché ciascuno possa vivere una vita pienamente umana (Nussbaum, 2011).

Nel corso degli anni, il Capability Approach ha ottenuto un ampio consenso, affermandosi progressivamente come un pilastro fondamentale della pedagogia contemporanea e sollecitando interessanti interrogativi sulla sua implementazione pratica nei diversi contesti educativi (Robeyns, 2005). Le sue implicazioni sono state riprese anche nel report dell'UNESCO "Reimagining Education" (2022), che

propone una visione integrata del *human flourishing* come sviluppo ottimale del potenziale umano, fondato su relazioni significative e ambienti favorevoli.

Questo documento traccia un processo di valutazione interdisciplinare e internazionale volto a ripensare gli scenari educativi attuali e futuri, con uno sguardo attento alle pratiche in grado di promuovere il benessere di ciascun cittadino.

In particolar modo, il primo gruppo di lavoro si focalizza sulla relazione tra educazione e *human flourishing*, esplorando diverse prospettive scientifiche per giungere ad una definizione interdisciplinare di fioritura umana, intesa come:

> […] both the optimal continuing development of human beings' potentials and living well as a human being. It means being engaged in relationships and activities that are meaningful, that is, aligned with both an individual's own values and humanistic values, in a way that is satisfying to them. Flourishing is conditional on the contribution of individuals and requires an enabling environment (Duraiappah et al., 2022, p. 74).

Parallelamente, si predispone la progettazione di un quadro curricolare attraverso il quale la fioritura umana possa essere riconosciuta come obiettivo centrale nei processi educativi.

Il documento identifica sei domini curricolari interconnessi (ambiente, cultura, società, tecnologia, dimensione interpersonale e intrapersonale), riconducibili ai pilastri del Rapporto Delors (1996), come base per progettare esperienze educative orientate alla fioritura. Il report sottolinea inoltre che nonostante l'emergere di approcci alternativi, le politiche pubbliche restano ancorate a logiche di competitività economica, accentuando le disuguaglianze e ostacolando la piena realizzazione del benessere (Henderson & Hursh, 2014).

Gli ecosistemi educativi, dunque, sono chiamati a riconoscere e perseguire un comune obiettivo: immaginare contesti e percorsi didattici che rispondano alle trasformazioni globali, garantendo al contempo libertà, giustizia sociale e dignità. Questo processo deve essere multiscalare – dal micro al macro, dalla singolarità degli studenti alle politiche istituzionali (Boulton, Allen & Bowman, 2015) – e interdisciplinare, poiché nessuna singola disciplina esaurisce la comprensione degli esseri umani e dei sistemi sociali. Al contrario, l'integrazione di diversi campi offre prospettive complementari per sostenere la fioritura dell'intera comunità (Duraiappah et al., 2022).

In questa direzione, l'interesse di ricerca per la fioritura umana riemerge con vigore, animato dalla volontà di comprendere in quali modi le istituzioni educative possono agire in favore dello sviluppo ottimale di ogni studente (Carr, 2021; Ellyatt, 2022; VanderWeele, 2022; Stevenson, 2022; de Ruyter et al., 2022).

Queste premesse aprono la strada all'approfondimento delle motivazioni alla base del presente progetto di ricerca.

1.1 Lo scenario universitario: verso immaginari utopici

L'istruzione superiore gioca un ruolo fondamentale sia nella formazione della persona che nella costruzione della società (Kahn, 2017), rappresentando un contesto privilegiato per la partecipazione sociale e la promozione della cittadinanza.

Lo scenario universitario contemporaneo affronta però una sfida complessa: il modello neoliberale permea gli spazi istituzionali, orientando le esigenze formative verso le richieste del mercato globale, ponendo l'occupabilità studentesca come priorità predominante, talvolta esclusiva (Barnett, 2016). Sorge dunque spontaneo domandarsi se questa enfasi risponda effettivamente alle reali aspirazioni e ai bisogni autentici degli studenti.

Sebbene il contesto socio-politico occidentale abbia favorito l'accesso all'istruzione superiore, esso ha contemporaneamente limitato la possibilità di espressione personale e di trasformazione attiva. L'*agency*

degli studenti sembra intrappolata in uno stato di "morfostasi" (Kahn, 2017, p. 369), ovvero una condizione di immobilismo sistemico in cui le strutture educative e sociali tendono a mantenere forme esistenti, scoraggiando il cambiamento e l'evoluzione. In tale contesto, gli studenti replicano passivamente un'agenda economica orientata alla crescita, spesso distante dagli obiettivi di benessere e sostenibilità.

La cosiddetta *strawberry generation* o "generazione fragola" – termine utilizzato per descrivere le nuove generazioni percepite come particolarmente sensibili e fragili – si confronta con un ambiente accademico altamente competitivo, dominato da elevate aspettative di successo. Tale fragilità rivela una disconnessione più profonda tra il modello neoliberale e i reali bisogni di sviluppo personale e sociale dei giovani.

Questa condizione rappresenta un serio ostacolo alla fioritura umana e induce sempre più studenti a percepire il sistema educativo come alienante (Volstad et al., 2020), caratterizzato da un profondo senso di isolamento. L'assenza di legami interpersonali autentici genera una condizione di "solitudine collettiva" (Barrera Rosales, Frangioni & Marroccoli, 2019), dove l'educazione sembra incapace di creare spazi significativi per la connessione sociale e il sostegno reciproco.

Ci troviamo dunque di fronte a un'università liquida (Bauman, 2000) che, pur facilitando il libero flusso delle conoscenze, appare restia alla costituzione di solidi spazi di dialogo e confronto. Ne scaturisce un dibattito sulla crisi democratica in atto: post-democrazia (Crouch, 2020) o de-democratizzazione (Brown, 2017)?

Da un lato, assistiamo alla scomparsa dei principi democratici di uguaglianza e partecipazione; dall'altro, alla strumentalizzazione del modello democratico per stabilizzare le pressioni di mercato e le disuguaglianze ad esse associate. In ogni caso, l'educazione subisce un progressivo svuotamento della sua missione pubblica e sociale.

Di fronte a realtà accademiche prevalentemente orientate verso valori economici e strumentali, tra gli studenti si manifesta un bisogno rivoluzionario di perseguire valori "disinteressati", legati cioè all'esplorazione interpersonale e all'apprendimento motivato dalla passione (Corey, 2018). Prende quindi forma la ricerca di una nuova poetica della fioritura, orientata verso un bene individuale e comunitario, radicato nella relazione e nel riconoscimento reciproco.

A questo scopo, un possibile percorso di riaffermazione democratica dell'istruzione superiore risiede in ciò che Nussbaum (2008) definisce "immaginazione narrativa", ovvero la capacità di interpretare la propria storia, entrare in empatia con le esperienze altrui e sognare scenari di vita migliori per tutti. Promuovendo questa capacità, infatti, l'educazione può accogliere ed apprezzare le voci degli studenti, rendendole spunto significativo e generativo di riflessività critica. In linea con questo pensiero, Barnett (2011, p. 445) sollecita la coltivazione di "utopie realizzabili", ovvero visioni educative che consistono nell'immaginare e costruire percorsi formativi che, pur aspirando ad una trasformazione ecosistemica, rimangono attuabili nel contesto reale. Tali utopie puntano a promuovere lo sviluppo umano, più che la crescita economica, alimentando un'educazione che non solo è possibile ma anche desiderabile, orientata moralmente, non retoricamente, verso l'inclusività, il coinvolgimento e l'accessibilità.

Si tratta di diffondere una speranza sociale attraverso la capacità immaginativa, temperando questa speranza con una valutazione critica e una chiara percezione delle possibilità effettive (Halpin, 2003). In questo senso, risulta necessario considerare l'interazione tra la polifonia bachtiniana, intesa come la coesistenza di molteplici voci e prospettive all'interno di un dialogo (Ghirelli, 2024), e la creazione meta-cognitiva delle realtà attraverso le narrazioni (Bruner, 1991) quale risorsa per promuovere una cultura educativa destinata alla fioritura umana.

1.2 La narrazione di sé per uno sviluppo fiorente

La natura autopoietica dell'essere umano (Maturana & Varela, 1991) rende la comunicazione sociale un processo di co-determinazione reciproca e trasforma la narrazione in un atto di creazione continua e ri-generazione identitaria.

Secondo Bruner (2004),

> Narrative imitates life, life imitates narrative. "Life" in this sense is the same kind of construction of the human imagination as "a narrative" is. It is constructed by human beings through active ratiocination, by the same kind of ratiocination through which we construct narratives. When somebody tells you his life […] is always a cognitive achievement rather than a through-the-clear-crystal recital of something univocally given. In the end, it is a narrative achievement (pp. 692-693).

In tal senso, vivere l'educazione significa raccontare e condividere spontaneamente le risorse interiori e le connessioni interpersonali, costruendo un'identità individuale orientata alla pluralità; nel contempo, raccontare l'educazione implica vivere la relazione umana e conoscitiva come uno spazio di incontro e di trasformazione continua, dove l'inclusione delle diversità non è semplicemente un ideale, ma una realtà necessaria e fondativa per la crescita umana e sociale (Canevaro, 2007).

Riflettendo sull'obiettivo della fioritura umana nello scenario sopra riportato, la narrazione autobiografica – di cui recuperiamo l'accezione ellenistica di "tempo dedicato a ritrovarsi" – si configura come uno spazio autentico in cui gli studenti possono riscoprire la propria voce e co-costruire un senso di appartenenza all'interno della comunità universitaria. In questo spazio, perciò, ciascun individuo possiede il diritto e la libertà di dialogare con i propri vissuti e con il mondo, orientando pensieri, emozioni e azioni verso una profonda realizzazione di senso.

Le storie di vita possono costituire un metodo promettente per delineare i molteplici modi in cui gli esseri umani fioriscono (Bauer et al., 2008). Come sottolinea Annacontini (2019), la narrazione di sé possiede una rilevante valenza pedagogica, che emerge sia dalla sua multidimensionalità, intesa come un movimento continuo di avvolgimento e svolgimento, sia dalla sua natura escatologica, quale occasione per esplorare nuovi orizzonti e possibilità. Di conseguenza, la narrazione di sé simboleggia una rivendicazione della volontà di "essere altrimenti", opponendosi alla logica conservatrice e alle dinamiche di oppressione sociale (Freire, 2011, 2014).

In questa direzione, il report *The Futures of Higher Education: Reimagining the Futures of Higher Education: Insights from a Scenario Development Process Towards 2050*, promosso da UNESCO, incoraggia gli studiosi a esplorare nuove prospettive di ricerca, orientate a considerare l'università come un bene comune, fondato sui valori di giustizia ed equità sociale per uno sviluppo fiorente (Makoe, 2022).

Dunque, si dichiara l'intento ad esplorare, entro il contesto accademico, la narrazione di sé come possibile luogo di cura, ovvero di ospitalità verso se stessi (Demetrio, 1996), grazie alla quale conoscere e riconciliare memorie, progetti e aspirazioni di fioritura di ogni studente e della collettività.

2. Interrogativi e obiettivi della ricerca

Traendo ispirazione dal quadro teorico delineato e dalle nuove esigenze di ricerca emerse nel campo dell'educazione, questo progetto di dottorato si propone di esplorare la fioritura umana come specifica interpretazione di ben-essere all'interno del contesto universitario, raccogliendo e analizzando le molteplici narrazioni degli studenti. Pertanto, il progetto è guidato dai seguenti interrogativi:

- Quali sono le opportunità di fioritura attualmente promosse dall'università, secondo le narrazioni degli studenti universitari?
- Quali sono le opportunità di fioritura a cui gli studenti aspirano?
- In quali modi la narrazione di sé può contribuire alla realizzazione di queste aspirazioni?
- Quali dimensioni comuni di fioritura emergono attraverso le diverse narrazioni?

Con questa ricerca, intendiamo (1) cogliere le esperienze che contribuiscono alla fioritura degli studenti nell'ambiente accademico; (2) identificare le loro aspirazioni di fioritura attraverso pratiche di auto-narrazione; (3) implementare *WONDER*, ossia un manifesto di fioritura sotto forma di Open Educational Resource (OER); infine, (4) condividere questo manifesto con i rappresentanti del Consiglio Studentesco come strumento prezioso per promuovere un dialogo sul ben-essere nella comunità universitaria.

3. Scelte metodologiche e procedurali

3.1 Il disegno di ricerca

I paradigmi di ricerca sono visioni del mondo che indicano posizionamenti di tipo ontologico (visione della realtà), epistemologico (visione della conoscenza e della relazione tra il soggetto che conosce e l'oggetto conosciuto), metodologico (visione della modalità di indagine) e assiologico (visione di ciò che è prezioso). Scegliere un paradigma, quindi, significa disegnare i modi e i luoghi da cui osservare la propria ricerca (Sandelowski, 2000).

Questo studio si colloca nel paradigma interpretativista, volto a comprendere il mondo soggettivo delle esperienze umane, enfatizzando il ruolo dell'interazione sociale nella co-costruzione della realtà (Guba & Lincoln, 1989; Bogdan & Biklen, 1998; Scauso, 2019).

Il disegno della presente ricerca segue un orientamento prevalentemente qualitativo, focalizzato sull'interpretazione dei significati emergenti dalle narrazioni individuali e collettive, integrando strategicamente tecniche quantitative in un'architettura sequenziale mixed-method (Plano Clark, 2017). In questo quadro, la raccolta preliminare di dati quantitativi contribuisce a una comprensione più dettagliata e contestualizzata dell'argomento in esame, arricchendo e sostenendo l'analisi qualitativa successiva.

La metodologia di ricerca integra due approcci che operano sinergicamente: Narrative Inquiry e Appreciative Inquiry. La Narrative Inquiry permette di esplorare le storie personali dei partecipanti come interpretazioni dirette delle loro esperienze e dei significati che esse rivestono (Clandinin & Connelly, 2000, 2012). Parallelamente, l'Appreciative Inquiry orienta l'attenzione verso una dimensione trasformativa, identificando risorse positive latenti per generare cambiamento intenzionale (Cooperrider & Whitney, 1999; Cooperrider, Whitney & Stavros, 2008).

3.2 Metodi di raccolta dati

La raccolta dei dati si struttura in quattro fasi distinte, corrispondenti ai passaggi fondamentali dell'Appreciative Inquiry: Discovery, Dream, Design e Destiny. In ciascuna fase, l'obiettivo viene perseguito mediante una sinergia narrativa-apprezzativa, che consente di esplorare e interpretare i significati emergenti da molteplici prospettive. Questo disegno metodologico valorizza sia le diversità che le interconnessioni tra le varie dimensioni del ben-essere analizzato, superando i limiti di una visione unidimensionale e contribuendo a una comprensione più profonda e articolata dei processi in atto (Greene, 2007).

3.2.1 *Discovery: fase di esplorazione*

A questo proposito, la prima fase del percorso è stata dedicata a una duplice esplorazione: da un lato, è stata condotta un'analisi teorico-sistematica del panorama internazionale riguardante il concetto di *human flourishing*; dall'altro, è stata effettuata un'indagine preliminare relativa alle definizioni e percezioni di ben-essere tra gli studenti universitari.

Per l'analisi teorica è stato adottato il metodo della Systematic Literature Review (SLR), o revisione sistematica della letteratura, finalizzato a costruire una comprensione critica e approfondita delle tematiche di ricerca, capace di orientare le successive riflessioni e pratiche. Tale metodo consente di analizzare, valutare e sintetizzare le evidenze scientifiche disponibili, coerentemente con gli obiettivi prefissati (Lame, 2019).

A differenza di una revisione narrativa, la SLR è orientata da protocolli scientifici predefiniti ma flessibili e riadattabili, strutturati in criteri specifici che riducono il rischio di bias metodologico e interpretativo (Moher et al., 2015). Inoltre, la SLR riflette una forte affinità con i principi dell'Open Science, il cui obiettivo è promuovere collaborazione e accessibilità nella ricerca scientifica (CE, 2015); infatti, implica la collaborazione di più ricercatori, sia per garantire una triangolazione del processo sia per facilitare la condivisione aperta dei dati e delle strategie analitiche, rendendoli accessibili all'intera comunità accademica e non.

Su queste basi, la revisione è stata formalmente avviata nell'ottobre 2023 e completata a maggio 2024, in co-conduzione con la Professoressa Elisabetta Ghedin, Supervisor del progetto.

In linea con il PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) Statement (Page et al., 2021), è stato elaborato un protocollo a priori, esplicativo delle finalità e delle procedure di analisi, unitamente ad un report finale, comprensivo di ogni passo metodologico compiuto e di una chiara sintesi narrativa dei risultati.

La revisione si è concentrata sui seguenti interrogativi: quali sono i significati pedagogici attribuiti al concetto di *human flourishing* in/per l'educazione nello scenario internazionale? Come possono essere integrati in un modello teorico condiviso? Quali sono le eventuali connessioni tra *human flourishing* e pratiche di narrazione di sé in educazione? Quali sono le pratiche più diffuse, in particolare, nel contesto universitario?

Per assicurare la pertinenza delle fonti selezionate, sono stati definiti criteri di eleggibilità articolati in due categorie principali: criteri relativi alle caratteristiche dei report e criteri relativi alle caratteristiche degli studi.

Il primo gruppo di criteri si è concentrato su tre aspetti principali, quali anno di pubblicazione, lingua di pubblicazione e tipo di report:

1. Anno di pubblicazione: sono stati considerati gli studi pubblicati dal 2000 in poi, riflettendo un periodo significativo nell'evoluzione della ricerca pedagogica sul campo del ben-essere e della fioritura umana.
2. Lingua di pubblicazione: sono stati inclusi studi in inglese per abbracciare una prospettiva internazionale sull'argomento e minimizzare il rischio di bias derivanti dalla traduzione di altre lingue.
3. Tipo di report: sono stati selezionati solo articoli di riviste peer-reviewed, per garantire elevata qualità nelle evidenze scientifiche.

Il secondo gruppo di criteri si è basato sul framework SPIDER (Cooke, Smith & Booth, 2012), comunemente utilizzato per analizzare ricerche qualitative e mixed-methods nelle revisioni sistematiche. SPIDER, pensato come alternativa al modello PICO (prevalentemente orientato agli studi quantitativi e clinici), permette di identificare, per ciascuno studio, le seguenti dimensioni: partecipanti o soggetti analizzati (*Sample*), fenomeno di interesse (*Phenomenon of Interest*), disegno di ricerca (*Design*), valutazioni e riflessioni (*Evaluation*), tipo di studio (*Research type*).

Per l'individuazione delle fonti, sono state utilizzate tre banche dati internazionali (ERIC, Scopus ed EBSCOhost), la banca dati dell'Università di Padova (Galileo Discovery), e due editori internazionali di ricerca accademica (Taylor & Francis Online e ProQuest).

In risposta ai quesiti iniziali, sono state definite le query di ricerca ("flourishing", "self-narratives", "education"). Inoltre, allo scopo di affinare i risultati, è stato utilizzato l'operatore booleano AND, che ha permesso di rilevare solo le fonti contenenti tutte le parole chiave indicate.

Per la gestione dei dati, abbiamo utilizzato il software Zotero (versione 6.0.27), ideale per raccogliere e organizzare i report secondo le varie fasi e necessità della revisione sistematica.

L'estrazione dei dati è stata effettuata attraverso la compilazione di un dataset in Excel (Microsoft Office 2016), progettato per annotare le caratteristiche di ciascun studio secondo il modello SPIDER. Le ricercatrici hanno discusso periodicamente i report considerati eleggibili, riducendo il rischio di bias cognitivi grazie ad un continuo e reciproco confronto.

Al fine di valutare il rischio di bias nei singoli studi, invece, sono stati impiegati gli strumenti di valutazione critica del Joanna Briggs Institute (https://jbi.global/critical-appraisal-tools), che comprendono 13 liste di controllo. Per ogni studio è stata selezionata la checklist più appropriata e sono state considerate tutte le domande proposte, assicurando così una valutazione approfondita dell'affidabilità.

La SLR ha consentito un approfondimento critico del quadro teorico e pedagogico relativo all'*human flourishing*, evidenziando modelli concettuali e pratiche educative internazionali consolidate e offrendo, in tal modo, una prospettiva d'indagine più definita e consapevole.

Tra le risorse emerse, spicca il questionario sviluppato nell'ambito del Flourish Project (Ellyatt, 2022), realizzato in collaborazione con la Harvard University. Tale strumento, che valuta le dimensioni fisiche, emotive, relazionali e cognitive del ben-essere olistico (Ellyatt, 2022; VanderWeele, 2017), è stato opportunamente adattato e integrato per costituire la base teorica del questionario adottato in questo studio. La scelta metodologica si è orientata verso un approccio mixed-method sequenziale, in cui la revisione teorica ha direttamente orientato la definizione operativa degli item.

Sulla base di tali premesse, è stato progettato un questionario semi-strutturato (Coggi & Ricchiardi, 2005) articolato in 35 item, di cui 32 erogati a tutti i partecipanti e 3 subordinati alle risposte a un quesito iniziale specifico. La somministrazione, avvenuta su base volontaria a partire da novembre 2023, si è sviluppata secondo una Concurrent Embedded Strategy (Creswell & Creswell, 2017) che ha permesso la raccolta simultanea e integrata di dati quantitativi e qualitativi. Questo approccio ha facilitato un'esplorazione approfondita dell'esperienza soggettiva dei partecipanti in relazione al ben-essere e alla narrazione di sé (Sandelowski, 2000).

Nell'analisi dei dati, ogni tipologia è stata trattata mediante tecniche specifiche e appropriate, mentre l'integrazione interpretativa dei risultati avverrà in una fase successiva.

La decisione di combinare diverse tipologie di dati e tecniche analitiche si fonda sui principi di espansione e triangolazione (Bryman, 2006), con l'obiettivo di garantire una comprensione più completa, approfondita e rigorosa dei risultati dello studio.

3.2.2 *Dream: fase di immaginazione*

Basandosi sui dati iniziali raccolti tramite il questionario, la seconda fase è stata concepita come un processo di immaginazione e riflessione volto ad avvicinare progressivamente i partecipanti al concetto di fioritura umana, a partire da una visione ampia del ben-essere. In quest'ottica, è stato istituito un forum di discussione online asincrono, integrato nella piattaforma Moodle dell'ateneo e strutturato attorno a domande-stimolo elaborate in funzione delle evidenze emerse.

Il forum è stato progettato come uno spazio virtuale dedicato al dialogo, in cui gli utenti possono postare messaggi, rispondere ai thread esistenti e arricchire la discussione con contributi multimediali, quali immagini o fotografie. L'interfaccia intuitiva e accessibile consente ai partecipanti di visualizzare in modo chiaro sia le proprie risposte sia quelle altrui, facilitando una riflessione critica e la costruzione collettiva del significato. La modalità asincrona permette inoltre interazioni personalizzate, rispettando i differenti ritmi di elaborazione e rendendo l'ambiente inclusivo per tutti (Garrison & Anderson, 2003; Hrastinski, 2008; Salmon, 2002).

Tale modalità offre molteplici vantaggi formativi: favorisce la riflessione critica, la costruzione condivisa del significato e il potenziamento delle capacità comunicative, consentendo ai partecipanti di ponderare e arricchire le proprie risposte grazie al contributo dei colleghi, promuovendo così un ap-

prendimento profondo e autodiretto. Inoltre, è stato richiesto agli utenti di integrare i propri interventi con immagini rappresentative, aggiungendo una dimensione iconografica che rafforza il legame tra espressione personale e conoscenza condivisa (Laurillard, 2012). Infine, a partire da questa fase e per tutte quelle successive, è stata pubblicata sulla piattaforma una "nota sull'utilizzo del materiale condiviso per scopi di ricerca", in conformità con l'articolo 70-bis della Legge 22 aprile 1941, n° 633, che autorizza il riassunto, la citazione, la riproduzione, la traduzione, l'adattamento e la comunicazione al pubblico dei materiali raccolti esclusivamente per finalità illustrative, didattiche e di ricerca.

3.2.3 *Design: fase di progettazione*

Le idee raccolte nella fase Dream hanno fornito la base concettuale per la fase Design, orientando gli studenti a ragionare sulle opportunità di fioritura esistenti e sulle aspirazioni ideali e future.

In questa fase, gli studenti volontari vengono coinvolti in un percorso didattico denominato WONDER, che funge sia da termine evocativo – richiamando il "chiedersi", il "domandarsi" e il "meravigliarsi" – sia da acronimo per Ways of Narrating Enjoyable Didactic Routes (trad. «Vie per Narrare Itinerari Didattici Felici»). WONDER si configura come un viaggio narrativo finalizzato a esplorare, immaginare, organizzare e definire in maniera esplicita le riflessioni sulla fioritura umana, integrando e ripercorrendo tutte le tappe dell'Appreciative Inquiry. Rappresenta, cioè, una risorsa motivazionale fondamentale che stimola la scoperta di sé e del mondo, generando interesse, curiosità e una visione ampliata della realtà (Keltner & Haidt, 2003; Fuller, 2006; Formenti, 2009).

Nelle tappe Discovery e Dream, WONDER orienta gli studenti a esaminare rispettivamente "ciò che esiste" e "cosa potrebbe essere", al fine di identificare le opportunità presenti nel contesto universitario e le aspirazioni che caratterizzano il loro percorso di crescita personale e formativa. A tale scopo, si impiega la tecnica del photovoice, sviluppata da Wang e Burris (1997) e comunemente utilizzata in ambito educativo per favorire una narrazione visuale delle esperienze individuali e collettive. Gli studenti documentano, mediante fotografie e immagini, gli elementi ritenuti fondamentali per la propria fioritura, promuovendo una costruzione di significato attraverso l'osservazione attiva e il lavoro in piccoli gruppi. Allo stesso modo, scatti che rappresentano le opportunità desiderate proiettano una visione positiva e futura dello sviluppo formativo (Hergenrather et al., 2009).

La tappa Design si avvale della tecnica della proposizione provocatoria (Cooperrider & Whitney, 2005), che, attraverso dichiarazioni audaci, spinge gli studenti a trasformare le aspirazioni in strategie operative e realizzabili. Tale approccio stimola il pensiero divergente e creativo, elemento essenziale per un apprendimento trasformativo (Mezirow, 1997).

Infine, la tappa Destiny invita a concretizzare "cosa sarà" mediante la creazione di manifesti narrativi, realizzati liberamente e scelti in base alla forma espressiva più rappresentativa del gruppo e dei singoli componenti.

Il manifesto narrativo assume un valore epistemologico nel contesto della ricerca: esso costituisce una forma di restituzione e di sintesi critica delle esperienze vissute dagli studenti nel percorso WONDER. In particolare, i manifesti permettono di raccogliere dati qualitativi ad alta densità simbolica, offrendo accesso alle rappresentazioni individuali e collettive della fioritura umana, così come interpretata dai partecipanti. Tali materiali si configurano come strumenti di indagine esplorativa e contribuiscono all'avanzamento della ricerca sia sul piano teorico, fornendo evidenze su come gli studenti concepiscano il proprio ben-essere e sviluppo, sia su quello metodologico, sperimentando modalità narrative e partecipative di costruzione del sapere. Inoltre, la varietà delle forme espressive adottate (visive, testuali, intermediali) consente un'analisi multilivello che arricchisce la comprensione dei processi di agency e significazione attivati nel percorso.

3.2.4 *Destiny: fase di implementazione*

L'ultima fase della ricerca, denominata Destiny, si focalizza sull'implementazione delle idee emerse durante il percorso. Attraverso un focus group strutturato (Biggeri, Di Masi & Bellacicco, 2020), saranno coinvolti 6-10 studenti volontari per co-creare un manifesto della fioritura comune. Successivamente, questo manifesto sarà condiviso, idealmente, con i rappresentanti del Consiglio Studentesco, figure chiave nella mediazione tra la comunità accademica e il gruppo partecipante.

La scelta del focus group risponde alla necessità di adottare una pratica partecipativa che rispetti i principi epistemologici e metodologici delineati nelle fasi precedenti, valorizzando la polifonia delle voci e promuovendo una riflessione collettiva. La diffusione pubblica del manifesto, inoltre, offre l'opportunità di amplificare l'impatto della ricerca oltre il gruppo di partecipanti, trasformando le narrazioni in un dialogo intersezionale tra diversi attori della comunità educativa.

In sintesi, Destiny mira a generare uno spazio di dialettica epistemica, capace di stimolare nuove risonanze riflessive e pratiche emergenti nel campo della fioritura educativa, in perfetta sintonia con le istanze pedagogiche e gli orizzonti di senso espressi dagli studenti.

3.3 Contesto e partecipanti

In linea con il concetto di "innovazione dal basso" (*Grassroots Innovation*; Belda-Miquel, Pellicer-Sifres & Boni, 2020), la presente ricerca intende coinvolgere, su base volontaria, una rete di studenti universitari provenienti da diversi corsi accademici dell'Università degli Studi di Padova. Il principio di volontarietà è un pilastro dell'etica di questa ricerca; infatti, l'impiego di narrazioni personali richiede un "patto narrativo" condiviso (Formenti, 2009), inteso come un accordo implicito tra chi narra e chi ascolta/legge riguardo alle modalità di narrazione e all'interpretazione della storia. Tale patto, fondato su trasparenza e rispetto reciproco, favorisce una comunicazione efficace e una comprensione condivisa.

Per l'individuazione dei partecipanti è stato adottato un campionamento per criteri (*criterion sampling*) secondo i principi della ricerca educativa (Patton, 2002; Creswell, 2007), basato sull'appartenenza allo status di studente e sulla specifica collocazione contestuale, con un filtro di autoselezione che assicura l'aderenza volontaria al progetto.

4. Stato dell'arte

4.1 Revisione sistematica della letteratura

La revisione sistematica è stata completata e i risultati sono stati accuratamente sintetizzati in vista della pubblicazione su rivista. Di seguito, il diagramma di flusso PRISMA (Figura 1) illustra i passaggi di identificazione, screening e valutazione critica delle fonti, concludendosi con l'inclusione di un totale di 21 articoli per l'analisi.

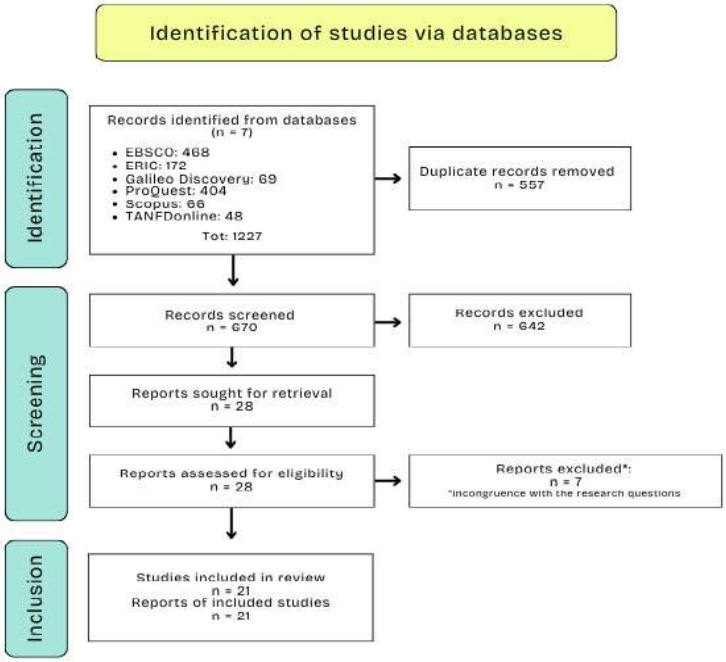


Figura 1: Diagramma di flusso della revisione sistematica della letteratura

I dati di ciascun articolo sono stati estratti e organizzati secondo le categorie SPIDER in una tabella pivot, fornendo una prima rappresentazione visiva dei panorami di ricerca. Successivamente, è stato avviato un rigoroso processo di analisi tematica, articolato in fasi di familiarizzazione con i dati, codifica, sviluppo dei temi e perfezionamento dell'analisi (Braun & Clarke, 2021). I 21 articoli inclusi sono stati suddivisi in quattro cluster tematici, ciascuno corrispondente a una specifica domanda della revisione; alcuni studi sono stati ricorsi in più cluster, evidenziando l'interconnessione dei temi indagati. Ogni cluster è stato analizzato mediante l'identificazione di macro-temi ampi e trasversali rilevanti per la domanda di riferimento (Grafico 1), i quali sono stati descritti e interpretati in dettaglio.

L'analisi ha evidenziato una convergenza di evidenze a supporto della centralità della fioritura umana come paradigma educativo innovativo. In particolare, gli studi inclusi sottolineano l'importanza di approcci olistici, capaci di integrare dimensioni fisiche, emotive, relazionali e cognitive, nella promozione del ben-essere individuale e collettivo. La letteratura conferma inoltre che le tecniche narrative facilitano processi riflessivi e valutativi del proprio funzionamento ottimale. Emergono, altresì, evidenze riguardanti la co-costruzione di narrazioni condivise e l'impiego di metodologie partecipative, che rafforzano il senso di appartenenza e la capacità critica degli studenti, aprendo nuovi orizzonti per la progettazione educativa. Questi risultati suggeriscono che l'adozione di modelli educativi basati su un approccio narrativo integrato possa contribuire significativamente allo sviluppo di ambienti di apprendimento più sostenibili e orientati al ben-essere.

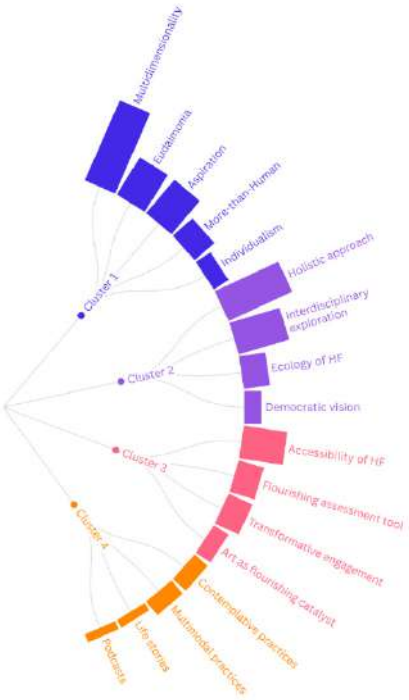


Grafico 1: Diagramma radiale dei quattro cluster tematici

4.2 Analisi del questionario semi-strutturato

Il questionario ha raccolto un totale di 222 risposte. I due item a risposta aperta sono stati analizzati in Excel (Microsoft Office 2016) utilizzando la tecnica di analisi tematica tabellare strutturata (Robinson, 2022), la quale consiste nel creare una tabella organizzata per identificare e classificare i temi emergenti, permettendo di suddividere le risposte in categorie concettuali che riflettono le ricorrenze e le sfumature semantiche presenti nei dati.

Attraverso l'uso di questa tabella, ogni risposta è stata codificata in modo sistematico, evidenziando le frequenze delle categorie concettuali principali per rendere visibile l'importanza relativa dei temi emersi.

A tale proposito, la Figura 2 rappresenta i cinque principali costrutti individuati nelle definizioni di ben-essere, connessi ai nuclei concettuali e accompagnati da un'indicazione frequenza numerica totale, che indica quante volte ciascuna categoria concettuale è stata menzionata complessivamente nelle risposte.

Figura 2: Mappa dei temi emergenti dalle definizioni di ben-essere

Analogamente, la Figura 3 riporta le categorie tematiche associate alla narrazione di sé.

Figura 3: Mappa dei temi emergenti dalle considerazioni sulla narrazione di sé

Data la necessità di adottare procedure di analisi specifiche in funzione delle scale di misurazione e delle caratteristiche delle risposte, gli item a risposta chiusa del questionario sono stati suddivisi in base alla loro tipologia (scala di Cantril, scala Likert, scala di frequenza e domande a risposta multipla).

Sulla base dei dati statistici analizzati, mediante l'utilizzo del software SPSS (versione 29.0.1.0), emergono alcuni risultati chiave che supportano la validità degli strumenti di misurazione adottati. In particolare, l'alpha di Cronbach pari a 0.802 indica una buona coerenza interna tra gli item basati sulla scala numerica da 1 a 10, ispirata alla scala di Cantril, suggerendo che gli item misurano in maniera affidabile il costrutto del ben-essere soggettivo. Le statistiche descrittive evidenziano una distribuzione relativamente uniforme dei punteggi, con medie e deviazioni standard che confermano la stabilità delle risposte e l'assenza di outlier significativi.

L'analisi fattoriale ha rivelato l'esistenza di un'unica struttura latente che spiega una quota consistente della varianza totale, supportando l'ipotesi dell'omogeneità del costrutto relativo al ben-essere. Parallelamente, l'analisi delle correlazioni di Pearson ha evidenziato relazioni positive e significative tra il benessere percepito, il senso di sicurezza e il coinvolgimento nelle attività universitarie (ad esempio, coefficienti moderati, generalmente superiori a 0.40 con $p < 0.01$), suggerendo che questi aspetti siano interconnessi in modo coerente con le ipotesi di ricerca.

Questi risultati preliminari forniscono una solida base empirica per approfondimenti futuri e indicano che l'approccio narrativo integrato, adottato in questo studio, contribuisce significativamente alla comprensione delle dinamiche di ben-essere in ambito universitario.

Le ulteriori analisi proseguiranno nel corso del nuovo anno.

4.3 Analisi delle narrazioni

In coerenza con il paradigma interpretativo, la ricerca prevede un processo di astrazione teorica finalizzato alla costruzione di categorie concettuali a partire dalle esperienze narrate dai partecipanti. I dati qualitativi – in particolare quelli raccolti nelle fasi Dream, Design e Destiny – saranno analizzati mediante analisi tematica (Braun & Clarke, 2021), secondo un approccio induttivo e supportato dal software ATLAS.ti (versione 25).

La procedura analitica seguirà una logica bottom-up, volta a far emergere pattern ricorrenti, costrutti latenti e nuclei semantici condivisi, senza l'imposizione di schemi teorici predefiniti. L'elaborazione dei codici e dei temi avverrà in modo progressivo, attraverso le fasi di familiarizzazione con i dati, codifica iniziale, sviluppo tematico, revisione e definizione finale, nel rispetto dei criteri di trasparenza, tracciabilità e rigore metodologico.

L'obiettivo non è la produzione di generalizzazioni statistiche, bensì il raggiungimento di un elevato grado di trasferibilità (Lincoln & Guba, 1989) intesa come la possibilità di applicare i risultati a contesti

affini. Le generalizzazioni saranno pertanto analitiche, fondate sulla risonanza concettuale e sulla pertinenza interpretativa, piuttosto che sulla rappresentatività campionaria.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

La presente ricerca si propone di rispondere a un bisogno sempre più sentito dagli studenti universitari: trasformare i contesti educativi in spazi di ascolto autentico, capaci di accogliere e valorizzare le loro voci, di sostenere il loro processo di fioritura individuale e collettiva.

La varietà e la gradualità di questo percorso costituiscono pilastri fondamentali per una comprensione ricca e sfaccettata delle esperienze e delle prospettive degli studenti. L'integrazione tra la Narrative Inquiry e l'Appreciative Inquiry rivela affinità epistemologiche di notevole valore, aprendo la strada a percorsi di indagine originali che, pur partendo dalla soggettività di ciascuno, puntano a creare un senso collettivo condiviso. Un esempio emblematico di questa integrazione è rappresentato da *WONDER*, una proposta multiprospettica, intermodale e compartecipativa che consente a ogni studente di avviare un'introspezione profonda, esplorando il proprio percorso accademico e ciò che in esso supporta la propria fioritura. Qui, la riflessione individuale si intreccia costantemente con il confronto tra pari, un dialogo arricchito da comprensioni condivise e prospettive trasversali, in cui ogni esperienza contribuisce a costruire un sapere collettivo.

In questa cornice, la creazione di un manifesto OER (Open Educational Resource) emerge come un esito spontaneo e di grande significato. Il manifesto diventa, infatti, una rappresentazione visiva e concettuale del cammino percorso, un invito aperto alla comunità accademica per riflettere su cosa significhi davvero fiorire all'interno di un ambiente educativo. Questo documento si fa luogo d'incontro simbolico in cui si testimoniano le aspirazioni verso un'educazione inclusiva e sostenibile.

Tutti questi elementi interagiscono e cooperano affinché la ricerca non si fermi all'hic et nunc, ma raccolga le idee e le prospettive degli studenti per immaginare e co-costruire un'università che, oltre a promuovere il successo accademico, coltivi un ethos di "abitare insieme", fondato sulla fioritura collettiva, sull'autenticità delle relazioni e sulla possibilità di vivere e crescere armoniosamente all'interno della comunità educativa.

Tuttavia, la complessità del disegno di ricerca comporta sfide significative.

In particolare, una gestione accurata di ogni fase, dalla raccolta dei dati alla loro analisi, richiede un investimento considerevole in risorse, energie e tempo, spesso limitati. Realizzare un progetto simile nell'ambito di un percorso di dottorato, con vincoli temporali, rende necessaria una selezione attenta dei passaggi da intraprendere.

Un'ulteriore criticità è rappresentata dall'integrazione dei dati: la varietà e l'eterogeneità degli strumenti utilizzati generano tipologie di informazioni diverse, il cui coordinamento esige un elevato grado di precisione. L'armonizzazione dei dati non richiede soltanto competenze tecniche, ma implica anche una formazione continua per garantire coerenza e qualità analitica.

Attualmente, la natura preliminare dei risultati non consente di delineare con chiarezza le direzioni per ricerche future; tuttavia, la cornice generale offre già spunti per indagare la fioritura umana attraverso le narrazioni di sé. Questo approccio si discosta dalla tendenza alla standardizzazione dei costrutti, privilegiando una comprensione più autentica delle dimensioni di ben-essere, rispecchiando così la necessità di un'educazione che riconosca e celebri il valore delle storie individuali.

Riferimenti bibliografici

Annacontini, G. (2019). Narration of Self. Warnings for the Pedagogical - Use. *Italian Journal of Sociology of Education*, *11*(2), 34-57. http://dx.doi.org/10.14658/pupj-ijse-2019-2-3

Barnett, R. (2011). The coming of the ecological university. *Oxford review of Education*, *37*(4), 439-455. https://doi.org/10.1080/03054985.2011.595550

Barnett, R. (2016). Policy, What Policy? In P. John, J. Fanghanel (Eds.), *Dimensions of Marketisation in Higher Education* (pp. 223-232). Routledge.

Barrera Rosales, P., Frangioni, T., & Marroccoli, G. (2019). Introduzione: il paradosso di un'esperienza collettiva solitaria. Riflessioni sulla solitudine politica. *Cambio*, *9*(17), 5-13. https://doi.org/10.13128/cambio-26225

Bauer, J. J., McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2008). Narrative identity and eudaimonic wellbeing. *Journal of Happiness Studies*, *9*, 81–104. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9021-6

Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.

Belda-Miquel, S., Pellicer-Sifres, V., & Boni, A. (2020). Exploring the contribution of grassroots innovations to justice: Using the capability approach to normatively address bottom-up sustainable transitions practices. *Sustainability*, *12*(9), 3617. https://doi.org/10.3390/su12093617

Biggeri, M., Di Masi, D., & Bellacicco, R. (2020). Disability and higher education: assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions. *Studies in higher education*, *45*(4), 909-924. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1654448

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Allyn & Bacon.

Boulton, J.G, Allen, P.M., & Bowman, C. (2015) *Embracing complexity: strategic perspectives for an age of turbulence*. Oxford University Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage Publications.

Brown, W. (2017). Neoliberalism and the Economization of Rights. In P. Deutscher & C. Lafont (Eds.), *Critical Theory in Critical Times: Transforming the Global Political and Economic Order* (pp. 91-116). Columbia University Press.

Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, *18*(1), 1-21. http://dx.doi.org/-10.1086/448619

Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social research: An international quarterly*, *71*(3), 691-710. https://doi.org/-10.1353/sor.2004.0045

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?. *Qualitative research*, *6*(1), 97-113. https://doi.org/10.1177/1468794106058877

Canevaro, A. (Ed.). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Erickson.

Carr, D. (2021). Where is the educational virtue in flourishing? *Educational Theory, 71*(3), 389–407. https://doi.org/10.1111/edth.12482

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Mondadori.

Cooke, A., Smith, D., & Booth, A. (2012). Beyond PICO: the SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qualitative health research*, *22*(10), 1435-1443. https://doi.org/10.1177/1049732312452938

Cooperrider, D. L., & Whitney, D. K. (1999). *Appreciative inquiry*. Berrett Koehler Communications.

Cooperrider, D. L., Whitney, D., & Stavros, J. M. (2008). *Appreciative Inquiry Handbook. For Leaders of Change* (2nd edition). Berrett-Koehler Publishers.

Commissione Europea, Direzione generale della Ricerca e dell'Innovazione (2015). *Open innovation, open science, open to the world: a vision for Europe*. Publications Office. Retrieved 30 Oct. 2024, from https://data.europa.eu/-doi/10.2777/061652.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2012). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.) *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Routledge.

Corey, E. (2018, April 22). The university has no purpose: And that is a good thing. *The Chronicle of Higher Education.* Retrieved 30 Oct. 2024, from https://www.chronicle.com/article/The-UniversityHas-No-Purpose/243185

Creswell, J. W., Shope, R., Plano Clark, V. L., & Green, D. O. (2006). How interpretive qualitative research extends mixed methods research. *Research in the Schools*, *13*(1), 1-11.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.

Crouch, C. (2020). *Post-democracy after the crises*. John Wiley & Sons.
Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia (B. Massumi, Trans.). Athlone Press.
Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
de Ruyter, D. J., Oades, L. G., Waghid, Y., Ehrenfeld, J., Gilead, T., & Singh, N. C. (2022). Education for flourishing and flourishing in education. In O. Ergas, T. Gilead, & N. C. Singh (Eds.), *Reimagining education: International science and evidence based education assessment*. New Delhi: UNESCO MGIEP. https://doi.org/10.56383/XBXZ7711
Duraiappah, A.K., van Atteveldt, N.M., Borst, G., Bugden, S., Ergas, O., Gilead, T., Gupta, L., Mercier, J., Pugh, K., Singh, N.C., & Vickers, E.A. (Eds.) (2022). *Reimagining Education: The International Science and Evidence based Education Assessment*. UNESCO MGIEP.
Ellyatt, W. (2022). Education for human flourishing—A new conceptual framework for promoting ecosystemic wellbeing in schools. *Challenges*, *13*(2), 58. https://doi.org/10.3390/challe13020058
Formenti, L. (Ed.). (2009). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Edizioni Erickson.
Freire, P. (2011). *Pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele.
Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Gruppo Abele.
Fuller, S. (2006). *The New Sociological Imagination*. Sage Publications.
Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge.
Ghirelli, G. (2024). Autorialità, contingenza e polifonia nell'estetica di Michail Bachtin. *Studi di estetica*, *52*(3), 45–61. https://doi.org/10.7413/1825864685
González-Martínez, J. (2021). Universal Design for Learning e Tecnologia: mondo plurale e interconnesso verso la sostenibilità e la solidarietà. In E. Ghedin (Ed.), *Per un design (connettivo) inclusivo. Valorizzare e innovare le capability connettive delle scuole* (pp. 35-53). Guerini.
Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. Jossey-Bass.
Guba, E.G. & Lincoln. Y.S. (1989). What is This Constructivist Paradigm Anyway? In E. G Guba (Ed.), *Fourth Generation Evaluation* (pp.79-90). Sage Publications.
Halpin, D. (2003). *Hope and education: the role of the utopian imagination*. Routledge.
Henderson, J. A., & Hursh, D. W. (2014). Economics and education for human flourishing: Wendell Berry and the Oikonomic alternative to neoliberalism. *Educational Studies*, *50*(2), 167-186. https://doi.org/-10.1080/00131946.2014.880927
Hergenrather, K. C., Rhodes, S. D., Cowan, C. A., Bardhoshi, G., & Pula, S. (2009). Photovoice as community-based participatory research: A qualitative review. *American Journal of Health Education*, *40*(4), 205–217. https://doi.org/10.5993/ajhb.33.6.6
Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51–55. Retrieved 31 Oct. 2024, from https://er.educause.edu/articles/2008/11/asynchronous-and-synchronous-elearning
International Commission on Education for the Twenty-first Century. (1996). *Learning: The treasure within* (Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, chaired by Jacques Delors). UNESCO Publishing.
Kahn, P. E. (2017). The flourishing and dehumanization of students in higher education. *Journal of Critical Realism*, *16*(4), 368–382. https://doi.org/10.1080/14767430.2017.1347444
Keltner, D., & Haidt, J. (2003). Approaching awe, a moral, spiritual, and aesthetic emotion. *Cognition and Emotion*, 17(2), 297–314. https://doi.org/10.1080/02699930302297
Kristjánsson, K. (2016). Flourishing as the aim of education: towards an extended, 'enchanted' Aristotelian account. *Oxford Review of Education*, *42*(6), 707-720. http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2016.1226791
Lame, G. (2019). Systematic Literature Reviews: An Introduction. *Proceedings of the Design Society: International Conference on Engineering Design*, *1*(1), 1633–1642. https://doi.org/10.1017/dsi.2019.169
Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
Makoe, M. (2022). *The futures of higher education. Reimagining the futures of higher education: Insights from a scenario development process towards 2050.* Paper commissioned for the World Higher Education Conference 18-20 May 2022.
Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1991). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living* (Vol. 42). Springer Science & Business Media.
Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *1997*(74), 5-12. https://doi.org/10.1002/ace.7401

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & TP Group. (2009). Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi: il PRISMA Statement. *PLoS Med*, *6*(7). http://doi.org/10.4470/E1000114

Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge University Press.

Nussbaum, M. C. (2002). Capabilities and social justice. *International Studies Review*, *4*(2), 123-135. https://doi.org/10.1111/1521-9488.00258

Nussbaum, M. C. (2006a). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674041578

Nussbaum, M. C. (2006b). Poverty and Human Functioning: Capabilities as Fundamental Entitlements. In D. Grusky & R. Kanbur (Ed.), *Poverty and Inequality* (pp. 47-75). Stanford University Press. https://doi.org/-10.1515/9780804767590-004

Nussbaum, M. C. (2008). Democratic citizenship and the narrative imagination. *Teachers College Record*, *110*(13), 143-157. https://doi.org/10.1177/016146810811001312

Nussbaum, M. (2009). The capabilities of people with cognitive disabilities. *Metaphilosophy*, *40*(3 4), 331-351. https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.2009.01606.x

Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, *372*(71), 1-9. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications.

Plano Clark, V. L. (2017). Mixed methods research. *The Journal of Positive Psychology*, *12*(3), 305-306. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262619

Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, *6*(1), 93–117. https://doi.org/10.1080/1464988052000342 66

Robinson, O. C. (2022). Conducting thematic analysis on brief texts: The structured tabular approach. *Qualitative Psychology*, *9*(2), 194. http://dx.doi.org/10.1037/qup0000189

Salmon, G. (2002). *E-tivities: The key to active online learning*. Routledge.

Sandelowski, M. (2000). Combining qualitative and quantitative sampling, data collection, and analysis techniques in mixed method studies. *Research in nursing & health*, *23*(3), 246-255. https://doi.org/10.1002/1098-240x(200006)23:3%3C246::aid-nur9%3E3.0.co;2-h

Scauso, M. (2024, May 22). Interpretivism: Definitions, Trends, and Emerging Paths. *Oxford Research Encyclopedia of International Studies.* Retrieved 30 Oct. 2024, from https://oxfordre.com/internationalstudies-/view/10.1093/acrefore/9780190846626.001.0001/acrefore-9780190846626-e-522.

Sen, A. (1985). *Commodities and capabilities*. North-Holland.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

Stevenson, M. (2022). *Education for human flourishing*. Centre for Strategic Education.

Sutton-Brown, C. A. (2014). Photovoice: A Methodological Guide. *Photography and Culture*, *7*(2), 169–185. http://dx.doi.org/10.2752/175145214X13999922103165

VanderWeele, T. J. (2017). On the promotion of human flourishing. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *114*(31), 8148-8156. https://doi.org/10.1073/pnas.1702996114

VanderWeele, T. J. (2022). The importance, opportunities, and challenges of empirically assessing character for the promotion of flourishing. *Journal of Education, 202*(2), 170-180. https://doi.org/10.1177/-00220574211026905

Volstad, C., Hughes, J., Jakubec, S. L., Flessati, S., Jackson, L., & Martin-Misener, R. (2020). "You have to be okay with okay": experiences of flourishing among university students transitioning directly from high school. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being, 15*(1), 1-14. https://doi.org/-10.1080/17482631.2020.1834259

Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369–387. https://doi.org/10.1177/109019819702400309

I.20

Ludo ergo disco: Strategie *gameful* in contesti educativi formali

Ludo ergo disco: Gameful strategies in formal educational contexts

Michele Sardo
Università degli Studi Guglielmo Marconi, Dipartimento di Scienze Umane
m.sardo@unimarconi.it

Il presente lavoro, considerate le evidenze piuttosto recenti e spesso discordanti in relazione alle *strategie gameful* in educazione, ha riportato i risultati dell'approfondimento dello stato dell'arte in merito a *gamification*, *game-based learning* e *serious game* in ambito educativo. Nel corso del primo anno di dottorato sono state prodotte diverse analisi (di secondo ordine e sistematiche). I risultati indicano come, sia per quanto concerne la *gamification* che per il *game-based learning*, gli approcci/ambienti digitali prevalenti in letteratura rispondano a paradigmi (neo)comportamentistici. Il lavoro presenta altresì i risultati di un'applicazione empirica (a istanze videoludiche paradigmatiche) di un *framework* per l'analisi di ambienti videoludici, che nasce dalla volontà di svincolare la strategia dell'apprendimento basato sul gioco da un'architettura didattica di tipo simulativo. I risultati di queste applicazioni suggeriscono possibili strade, nell'ottica di una regolazione delle attività didattiche su un asse apertura-chiusura dello spazio probemico, per la progettazione di attività didattiche relative ai suddetti videogiochi. I risultati fungeranno quindi da bussola introduttiva per la progettazione di attività didattiche "intorno al gioco" per la scuola secondaria di primo grado, previste per il terzo anno di dottorato. Infine, considerando i limiti della presente ricerca, ovvero, un quadro abbastanza articolato e complesso, è stata fornita una definizione di didattica videoludica protesa a unire tutte le appendici videoludiche in educazione.

Parole chiave: apprendimento basato sul gioco; Didattica Videoludica; *framework* teorico *gamification*; progettazione didattica

The following work, considering the fairly recent and often inconsistent evidence in relation to gameful strategies in education, reported the results of the in-depth study of the state of the art regarding gamification, game-based learning and serious games in educational field. Several analyses (second-order and systematic) were produced during the first year of the doctoral program. The results indicate how, for both gamification and game-based learning, the predominant digital approaches/environments in the literature respond to (neo)behaviorist paradigms. The paper also presents the results of an empirical application (to paradigmatic video game instances) of a framework for the analysis of video game environments, which stems from the desire to untether the strategy of game-based learning from a simulative instructional architecture. The results of these applications suggest possible directions, from the perspective of adjusting instructional activities on an open-close axis of the *probemic space*, for the design of instructional activities related to the aforementioned video games. The results will then serve as an introductory compass for the design of teaching activities "around the game" for secondary school, planned for the third year of the doctoral program. Finally, considering the limitations of the present research, i.e., a fairly articulated and complex framework, a definition of videogame-based instruction aiming at unite all video game appendages in education has been provided.

Keywords: game-based learning; Videogame-based Instruction; gamification; theoretical framework; intructional design

1. Quadro teorico di riferimento

Il percorso di ricerca dottorale concerne lo studio e l'impiego delle *strategie gameful* in ambienti educativi. L'obiettivo finale del percorso dottorale è quello di formulare delle linee-guida al fine di orientare e guidare i docenti interessati nella creazione di attività (video) ludiche-ludiformi in contesti educativi formali,

nell'ottica del perseguimento di obiettivi curricolari, competenze di base e/o trasversali. Ciò è in linea con la missione 4 ("istruzione e ricerca") del PNRR. La ricerca punta infatti ad innovare le competenze nel campo della didattica scolastica, mediante l'adozione di nuovi linguaggi (M4C1.3) che afferiscono al settore videoludico e al *gaming* digitale. La creazione delle soprammenzionate guidelines per insegnanti sarà altresì utile alla formazione dei futuri docenti (M4C1.2).

In questa cornice teorica non ci soffermeremo nel ribadire l'importanza pedagogica dei *media videoludici*, che è ormai ampiamente nota; basta infatti ricordare, tra i riferimenti più importanti, chi ha inteso il videogioco quale "forziere pedagogico" privilegiato per un ripensamento di una didattica scolastica/eductiva (Gee, 2003; 2005) – dando vita a un dibattito pedagogico ancora vivo – o chi lo ha visto come *designed experience* per un apprendimento che passa per il *fare* e per l'*essere* (Squire, 2006). Ci concentreremo piuttosto sulle *strategie gameful* in educazione.

Per *gameful strategies* in contesti educativi intendiamo la vasta area comprendente metodologie e approcci (video) ludici-ludiformi che mirano a supportare/migliorare il processo di apprendimento.

La prima di queste strategie prende il nome di *gamification,* la quale è stata definita primariamente come "l'utilizzo di elementi di *game-design* in contesti non ludici" (Deterding et al., 2011, p. 11). Sebbene in letteratura siano presenti varie definizioni, più o meno articolate, di questa strategia (Burke, 2014; Hamari, 2019; Zichermann & Cuninngham, 2011), quella pedagogicamente più interessante, considerate le finalità del presente studio, è quella fornita da Kapp (2012), ovvero, "using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems" (p. 10) nella quale, oltre alle note capacità di risoluzione di problemi e di *engagamenet*, viene altresì riportata l'abilità nel supportare (promuovere) l'apprendimento.

Sempre all'interno dell'alveo delle strategie *gameful*, va poi inserito il *Game-Based Learning* (GBL) che "inserisce esperienze di gioco in un'attività formativa" (Andreoletti & Tinterri, 2023, p. 24). Il GBL e la *Gamification* compaiono inoltre negli *orientamenti per gli insegnanti* (EC, 2022) dove vengono descritti come strategie utili per migliorare i risultati di apprendimento (se ben pianificate). Oltre agli approcci cui sopra, sempre più si afferma una concezione più generale di *didattica ludica* (Ligabue, 2020), parallelamente a una recente volontà di andare oltre le definizioni per quanto riguarda le strategie di gamificazione (Thibault & Hamari, 2021).

Nel contesto dell'educazione ludica digitale, pur tendendo conto di quest'ultime tendenze, ci preme tuttavia fornire una definizione che unisca tutte le appendici video-ludiche(ludiformi) della didattica educativa. Dinnanzi al brulicare di definizioni presenti in letteratura per quanto attiene alla *gamification* e al GBL, ciò che emerge è un quadro complessivo piuttosto disomogeneo e, soprattutto, una spaccatura abbastanza marcata tra i concetti di *gamification* e di *game-based learning*. Benché infatti queste due strategie condividano molti *framework* di sfondo teorico, esse sono state trattate dalla letteratura esistente come istanze e filoni di ricerca perlopiù separati. Da una parte, la *gamification* richiama l'ispirazione al settore videoludico per ludicizzare i processi di apprendimento (non sono in ambito educativo) attraverso meccanismi di *game-design*[1]; di conseguenza il *focus* è più sul *processo di ludicizzazione*. Dall'altra, il *game-based learning* richiama più un'operosità ludica (esperienze di gioco) e un utilizzo concreto di giochi (soprattutto digitali) in contesti educativi; di conseguenza il *focus* è più sull'utilizzo laboratoriale di strumenti ludici (perlopiù digitali) per la creazione di esperienze di gioco/educative. Il carattere originale della definizione teorica che in questa sede intendiamo proporre e che, in una certa misura, si discosta dalle definizioni attualmente presenti in letteratura, risiede principalmente in due aspetti:

1. Far convergere i due aspetti ludici soprammenzionati all'interno di un unico settore: la *didattica videoludica*, che ingloba in sé sia l'ispirazione al mondo videoludico (più prerogativa dei processi di gamificazione in riferimento al *game-design*), sia il lato ludico-laboratoriale, ovvero, l'atto pratico

1 Per una teoria del *game-design*, Cfr. Salen e Zimmerman (2004).

dell'utilizzo di strumenti ludici digitiali in contesti educativi (più prerogativa del *game-based learning* e dell'atto giocoso del *play*).
2. Nell'accento posto sul *videoludico*. La definizione infatti richiama i fenomeni di *ludicizzazione* relativi esclusivamente al mondo digitale.

Alla luce di quanto detto, la definizione di didattica videoludica che in questa sede proponiamo è la seguente: la didattica videoludica abbraccia qualsiasi attività didattica ispirata al mondo videoludico o in cui si verifichi l'atto videoludico (nelle sue più varie declinazioni).

2. Obiettivi e interrogativi

Il primo anno di Dottorato ha riguardato la fase di capitalizzazione delle conoscenze attualmente disponibili per ciò che concerne le strategie *gameful* in educazione, ovvero, la comprensione dello stato dell'arte ad esse relativo. Ciò sia in virtù dell'evolversi del recente statuto epistemologico concernente i *game studies*, sia in virtù della genesi e dell'applicazione altrettanto recenti delle strategie *gameful* nei contesti educativi. Per quanto attiene alla *gamification*, gli obiettivi di ricerca specifici (*Research Objectives*), considerate le evidenze spesso discordanti in ambito educativo (Cfr., e.g., Oliveira et al., 2022; Toda et al., 2018), sono stati:

– **RO1.** Comprendere i modelli di *instructional design* più utilizzati per la gamification.
– **RO2.** Capire l'impatto della gamification, in termini di *effect size*, sull'*academic achievement*.
– **RO3.** Comprendere cosa può essere detto in merito al valore pedagogico della *gamification*.
–

Per quanto attiene al GBL, è stato notato un intrecciarsi frequente di quest'ultimo con gli ambienti digitali per lo sviluppo del *coding* e del *Computational Thinking* (CT). Gli obiettivi specifici erano pertanto atti a comprendere:

– **RO1.** Che tipo di ambienti ludici digitali vengono adottati dalla ricerca internazionale nella scuola primaria e dell'infanzia, sia dal punto divista del *game-design* che dell'*intructional design*.
– **RO2.** Se i suddetti ambienti adottano un approccio di matrice più comportamentista o costruzionista.

Contestualmente all'analisi dei soprammenzionati ambienti nella letteratura internazionale l'obiettivo indiretto è stato quello di mettere a punto uno strumento di analisi e valutazione (*Framework*) di ambienti ludici digitali nell'ottica di una progettazione di attività didattiche relativa al loro utilizzo.

Il secondo anno di Dottorato ha invece riguardato, nel più ampio contesto di un disegno di ricerca esplorativo-sequenziale (Trinchero & Robasto, 2019), una fase di ricerca empirica esplorativo-qualitativa. Volendo andare oltre approcci di matrice comportamentista, si è deciso di esplorare dei *case study* videoludici paradigmatici. In questo contesto, il primo studio empirico-esplorativo ha visto come oggetto di studio il celebre ambiente digitale *Assassin's Creed Odyssey: Discovery Tour*: una versione "educativa" (benché formalmente un gioco a sé) relativa alla celebre serie videoludica, pensata per la fruizione di contenuti educativi relativi alla cultura ellenica (prevalentemente storico-culturali). Gli obiettivi erano relativi alla comprensione delle connessioni fra architetture didattiche e l'organizzazione dello spazio videoludico. In particolare:

– **RO1**. Comprendere quali architetture didattiche vengono incentivate dallo spazio videoludico
– **RO2.** Comprendere quali contraddizioni e sinergie emergono da un ambiente animato al contempo all'intrattenimento e a scopi formativi.

Il secondo studio del secondo anno di dottorato, dal taglio empirico-qualitativo, ha visto l'analisi di due ambienti paradigmatici: *Assassin's Creed*, rispondente a un paradigma di matrice più esplorativa e *Minecraft*, rispondente a un paradigma più costruzionista, nelle loro versioni "educative" (Cfr. *Minecraft Education*[2] e *Assassin's Creed Odyssey Discovery Tour*). La necessità di aggiornare il GBL ad approcci esplorativi e costruzionisti, svincolandolo da un'architettura didattica di tipo simulativo (Cfr. Bonaiuti, 2014), ha spinto ad analizzare questi ambienti attraverso un *Framework* per la scelta di ambienti videoludici e la progettazione di attività didattiche ad essi relativa (Ugolini & Morreale, 2023).

Gli obiettivi per il terzo anno di dottorato riguardano la progettazione di attività didattiche (sotto forma di Unità di Apprendimento, UDA) per la scuola secondaria di primo grado includenti strategie videoludiche e/o l'adozione degli ambienti videoludici analizzati dapprima in modo esplorativo-qualitativo (o comunque ambienti videoludici rispondenti a paradigmi simili) da sottoporre a professionisti dell'educazione (inseganti e/o esperti di didattica, soprattutto storica) nel quadro di uno studio quantitativo-confermativo che possa conferire affidabilità alle progettazioni didattiche ivi menzionate. Nella creazione delle progettazioni didattiche in chiave curricolare, ci si avvarrà dei risultati dell'applicazione del *Framework* teorico (Ugolini & Morreale, 2023)[3], che serviranno come bussola introduttiva per la creazione di attività didattiche "intorno al gioco" (Andreoletti & Tinterri, 2023). Inoltre, contestualmente alla stesura della tesi di dottorato, verranno formulate le soprammenzionate linee-guida per gli insegnanti.

3. Scelte metodologiche e procedurali

3.1 I anno: Fase di capitalizzazione delle conoscenze

Per quanto riguarda il primo anno di dottorato ci si è concentrati nella produzione di differenti rassegne per quanto attiene alla *gamificaiton* e al *game-based learning* in contesti educativi.

Per quanto concerne la *gamification*, è stata condotta un'analisi di secondo ordine (Cfr. Pellegrini & Vivanet, 2018) con elementi sistematici. Il motivo di questa scelta metodologica è ascrivibile al fatto che la letteratura sulla *gamification*, come si accennava, è spesso discordante in merito ai risultati in ambito educativo. Piuttosto che studiare i singoli studi primari si è pertanto preferito indagare esclusivamente studi secondari che potessero offrire un quadro più ampio dello stato dell'arte. La ricerca bibliografica è stata condotta attraverso i *database* ERIC e *Google Scholar*. Sono stati cercati esclusivamente studi secondari (*systematic review* e *meta-analysis*) attraverso criteri specifici (Cfr. Sardo, 2023, p. 179): attinenza agli interrogativi di ricerca, natura dello studio (è stata esclusa la letteratura grigia), data di pubblicazione (dal 2018 al 2022), lingua di pubblicazione (inglese ed italiano) e accessibilità (solo lavori *open access*). Il processo ha portato alla selezione di 3 specifici studi secondari che rispondono in maniera specifica e in profondità alle tre domande di ricerca (par. 2).

Per quanto riguarda il GBL (in relazione agli ambienti per lo sviluppo del CT), è stata condotta una rassegna sistematica (Bonaiuti, Calvani & Ranieri, 2016, pp. 159-170; Pellegrini & Vivanet, 2018), la quale fa parte di una più ampia rassegna sistematica della letteratura internazionale. Il processo di *screening* (inizialmente 10.010 contributi) ha portato all'esame di 8 *paper* (di cui 4 con riferimento esplicito alla strategia di GBL), provenienti dalla consultazione di 10 banche dati (*ACM, Springer, ERIC, Bio-Medical Library, Xplore, Wiley, Taylor & Francis Online, Ingenta Connect, LearnTechLib, e Science*

2 Si tratta di un ambiente digitale paradigmatico di cui disponiamo già di molte evidenze in letteratura (Cfr. Benassi, 2021). Per *Minecraft,* Cfr. altresì Linceberg e Eynon (2023).

3 Attualmente frutto di una riflessione teorica, ma in corso di sperimentazione empirica. Non si tratta pertanto di un *framework* già concluso, ma un punto di partenza che verrà successivamente perfezionato e incluso nella tesi di dottorato.

Direct). La query di ricerca è stata il termine "Computational Thinking". L'analisi degli ambienti selezionati (all'interno degli 8 *paper*) è avvenuta sulla base del Framework di Ugolini e Morreale (2023). In particolare, sono stati indagati i livelli di ciascun ambiente in riferimento alle 4 dimensioni costitutive del quadro teorico (rispettivamente: *Direttività, Modificabilità, Socialità* e *Riflessività*).

3.2 II anno: Fase empirica esplorativo-qualitativa

Per ciò che concerne il secondo anno di dottorato, ci si è concentrati in studi dal taglio empirico esplorativo/qualitativo.

3.2.1 *Primo studio empirico esplorativo/osservativo*

Il primo studio è nato dalla volontà di esplorare ambienti ludici digitali paradigmatici da una prospettiva educativa. La motivazione relativa alla scelta metodologica di tipo osservativo/esplorativo è ascrivibile al fatto che, prima di analizzare diversi *case study* videoludici secondo il *framework* per l'analisi di ambienti videoludici e per la progettazione didattica ad essi relativa (Ugolini & Morreale, 2023), si volevano anzitutto approfondire, trattandosi di un titolo in qualche misura "educational", le connessioni fra lo spazio ludico-digitale e le diverse architetture didattiche. In altri termini, questo intendeva essere uno studio preliminare su come lo spazio virtuale del gioco digitale si relaziona in termini didattici rispetto ai contenuti "educativi" che esso propone. Il processo metodologico relativo a questo primo studio empirico-esplorativo (Cfr. Sardo & Thibault 2024, pp. 69-74) consta di 4 fasi principali. In prima istanza, è stata condotta una piccola rassegna narrativa riguardante le connessioni fra lo spazio e i giochi digitali. In questo contesto, i *database* utilizzati sono stati *Google, Google Scholar* e ERIC. In secondo luogo, è stato selezionato l'ambiente digitale pensato per promuovere esperienze di apprendimento (*Assassin's Creed Odyssey: Discovery Tour*), ampiamente analizzato nella letteratura accademica (Sardo & Thibault, 2024, p. 70). In terzo luogo, è stato creato un *Framework* analitico per l'analisi degli ambienti videoludici da una prospettiva educativa. Esso consta di due assi: un asse "educativo" nel quale sono stati trasposti e adattati gli indicatori distintivi delle architetture didattiche (Cfr. Bonaiuti, 2014; Bonaiuti, Calvani & Ranieri, 2016; Clark, 2000), ove all'insegnante corrisponde la fonte istruttiva (sistema) e all'allievo il giocatore (Cfr. Sardo & Thibault, 2024, p. 72) e un asse relativo alle relazioni ludiche con lo spazio, costituito a sua volta da *Spatial Affordances for Play*, ovvero, elementi legati a come la progettazione degli spazi virtuali è stata orientata per sollecitare determinate azioni ludiche, e *Playful use of space*, ovvero, elementi legati al re-immaginare lo spazio e le aspettative legate al suo uso. Infine, è tata condotta l'analisi etnografica digitale *stricto sensu* sotto forma di *close reading* (Stang, 2022), ove il gioco è sperimentato dai ricercatori e analizzato seguendo il *framework* di cui sopra. In fase di *gameplay*, si è tenuto un "*diario di gameplay*" (Howell & Steven, 2019) dove sono state annotate (e poi comparate) considerazioni e osservazioni sulla base del *framework* menzionato precedentemente.

3.2.2 *Secondo studio empirico qualitativo*

Il secondo studio empirico-qualitativo ha visto l'analisi dei due ambienti digitali pensati per promuovere l'apprendimento menzionati nel paragrafo precedente (*Minecraft Education* e *Assassin's Creed Odyssey Discovery Tour*) attraverso attività empirica (attività *gaming*), unitamente all'analisi della letteratura di riferimento per ciascun ambiente digitale. Il *framework* che ha guidato l'analisi è stato quello di Ugolini e Morreale (2023). La motivazione principale che riguarda la genesi di questo studio qualitativo è riconducibile al fatto di volere aggiornare gli approcci al GBL "in the light, in particular, of two directions of the evolution of video-games: the exploration of open worlds and the renewed interest towards constructionism" (Sardo et al., 2025, p. 1).

4. Risultati

L'analisi di secondo ordine del primo anno di dottorato (Sardo, 2023) ha mostrato come il modello più utilizzato (**RO1**) sembri essere il PBL (*Points, badges and leaderboards strategies*), ovvero, un modello che prevede (prevalentemente) l'assegnazione di punti, *badge* e classifiche. In buona sostanza, una riduzione dei sistemi "gamificati" più complessi. In ambito educativo è pertanto ancora viva la necessità di svincolarsi da approcci di stampo (neo)comportamentista. Inoltre, è stato notato come, pur considerando i limiti relativi allo studio selezionato (prima di tutto quello ascrivibile alla nazionalità degli studi riportati), l'efficacia della *gamification* sui risultati accademici sembra avere valori significativi (**RO2**). Infine, lo studio ha mostrato come siano auspicabili ulteriori ricerche per poter pienamente esprimersi in merito al valore pedagogico della *gamification* (**RO3**).

Per quanto riguarda il GBL, un'analisi preliminare (Sardo et al., 2023) ha mostrato come gli ambienti ludici digitali per lo sviluppo del CT nella scuola primaria/d'infanzia seguano prevalentemente un approccio *puzzle/problem-based*. La rispettiva analisi sistematica (Sardo et al., 2023b) illustra come i suddetti ambienti presentino prevalentemente una *direttività* alta e *modificabilità* bassa, ovvero, un basso grado di autonomia all'interno del gioco (i quali risultano quindi molto guidati) e un basso grado nelle azioni di modifica dell'ambiente al fine di poter pienamente esprimere sé stessi con progetti/opzioni personalizzabili (per un apprendimento significativo). Eccezioni risultano due istanze videoludiche paradigmatiche (*Alice* e *Scratch*) che rispondo ad approcci di matrice più costruzionista (Cfr. e.g., Papert, 1980; Resnick, 2018).

Nel contesto del secondo anno di dottorato, il primo studio empirico-esplorativo (Sardo & Thibault, 2024) ha mostrato come lo spazio dell'ambiente ludico digitale "educativo" (*Assassin's Creed Odyssey: Discovery Tour*) incentivi prevalentemente una architettura didattica di tipo trasmissivo-recettivo e, in misura minore, esplorativo (**RO1**) (Cfr. Le architetture didattiche in Bonaiuti, 2024; Bonaiuti, Calvani & Ranieri, 2016; Clark, 2000). Inoltre, lo studio ha rivelato le sinergie e le contraddizioni di un ambiente orientato al contempo all'intrattenimento e a scopi educativi (**RO2**): è stato notato come l'insieme degli elementi dello spazio/organizzazione spaziale dell'ambiente digitale quali la linearità dei *tour*, lo *space-layout* non bilanciato (come i *tour* o i punti di interesse presenti prevalentemente nelle zone urbane) e l'interazione limitata con l'ambiente, oltre a invitare a specifiche azioni di gioco (un *gameplay rule-based*) incentivi una architettura didattica di tipo trasmissivo-recettivo; invece, le meccaniche esplorative (come l'utilizzo di cavalcature) e di *parkour*, l'arredo urbano (un ambiente "vivo" e pieno di dettagli e personaggi) e il fotorealismo, oltre ad aumentare la giocosità del titolo videoludico, incentivino una architettura didattica di tipo esplorativo.

Il secondo studio empirico-qualitativo ha mostrato come il titolo videoludico che richiama elementi di matrice costruzionista (*Minecraft Education*) si prefiguri come un ambiente digitale ad alta *modificabilità*, alta *socialità* e bassa *direttività,* caratteristiche distintive di ambienti pensati per l'esplorazione, per lo sviluppo della creatività e per la collaborazione (Ugolini & Morreale, 2023). Esso richiama molte caratteristiche di stampo costruzionista, quali ad esempio le celebri 4P di Resinck (2018): attraverso l'attività ludica (*Play*) il titolo consente di sperimentare progetti significati (*Projects*) attraverso elementi fortemente personalizzabili, che permettono di dare concretezza alla propria creatività e alle proprie passioni (*Passion*), nonché di lavorare attraverso collaborazioni fra pari (*Peers*) e mettere a disposizione di altri giocatori il proprio progetto (Cfr. Ivi, *Condividere* nella *Spirale dell'apprendimento creativo*). L'ambiente immersivo di tipo esplorativo (*Assassin's Creed Odyssey: Discovery Tour*) si prefigura come il tipico ambiente a bassa *modificabilità,* medio-bassa *direttività*, e assente *socialità.* Questo tipo di ambiente risponde a *ratio* formative erogativo-trasmissive che caratterizzano i videogiochi educativi più "classici", pensati appunto più per una fruizione di contenuti, che per un impatto significativo dell'utente all'interno dell'ambiente (Cfr. il concetto di *Interattività registrativa* in Jensen, 1998).

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Nel contesto del primo anno di dottorato, lo stato dell'arte delle ricerche ivi presentate per quanto riguarda la *gamification* è in linea con altri studi recenti. In letteratura le semplificazioni della *gamification* a fenomeni simil-comportamentistici di *pointsfication* (simili al modello PBL) sono infatti note (Nesti, 2017; Sassoon, 2018). Nello studio (Sardo, 2023, p. 185) sono inoltre evidenziati i limiti di questa rassegna: l'ambito circoscritto del *teacher-training* per quanto riguarda il primo obiettivo di ricerca (i modelli di *instructional design* più utilizzati nell'ambito della *gamification*); esclusione di studi qualitativi e l'influenza culturale della ricerca (studi provenienti unicamente dalla Turchia) per quanto riguarda il secondo obiettivo (l'efficacia della *gamification* sui risultati accademici); infine, il recente proliferare di studi (di cui non si è potuto tenere conto al momento della stesura della rassegna) sul valore pedagogico/educativo delle strategie di gamificazione (dal 2018 in poi) per quanto concerne il terzo obiettivo di ricerca (definire il valore pedagogico della *gamifcation*).

In questo contesto, possiamo asserire che nell'ambito della *gamification* è altresì noto che questa strategia costituisca un processo più complesso del semplice atto di distribuzione o assegnazione di punti, *badge* e classifiche, soprattutto se guardiamo ai *framework* per la creazione di sistemi gamificati (Chou, 2015). Benché la mia ricerca sembri rafforzare l'idea della *gamification* quale approccio ingenuamente comportamentista, bisogna evitare di ascrivere tutti i processi di gamificazione a un mero atto di attribuzione di punti (*et similia*) ma adottare una visione più olistica e sfumata in relazione ai vari processi ludici per una riappropriazione della dignità dei processi di gamificazione (Thibault & Hamari, 2021), svincolandoli da connotazioni, coagulatesi forse troppo presto, ben poco edificanti (Bogost, 2014).

I risultati della rassegna sistematica (Sardo et al., 2023b) indicano chiaramente come anche nell'ambito del GBL (in relazione allo sviluppo del CT) gli ambienti prevalentemente adottatati dalla letteratura internazionale sembrino seguire approcci molto direttivi di tipo comportamentista (salvo le due eccezioni di cui sopra). Lungi tuttavia dal volere demonizzare il comportamentismo quale approccio educativo, la necessità di maggiori approcci di matrice più costruzionista-costruttivista in ambito formativo risulta dunque evidente, sia per la *gamification* che per il GBL.

Per quanto riguarda il secondo anno di dottorato, il primo studio empirico-esplorativo (Sardo & Thibault, 2024) ha mostrato inaspettatamente come l'approccio di un ambiente immersivo come quello di *Assassin's Creed* (*Odyssey Discovery Tour*) risulti principalmente trasmissivo. In realtà, il fatto che gli ambienti videoludici "educativi" seguano un approccio lineare e che molti dei buoni ed efficaci principi per l'apprendimento non vi si trovino non è certo una novità (Gee, 2005). Purtuttavia, il risultato risulta inopinato, considerato il tipo di videogioco molto immersivo quale quello in questione, soprattutto in virtù della sua natura commerciale (che già dal titolo indicherebbe un approccio più esplorativo, comunque presente). Nell'ottica di un utilizzo in contesti educativi formali, come suggerisce lo studio (Cfr. *Conclusions*) ciò deve essere fortemente tenuto in considerazione. Questa prima ricerca esplorativa ha infatti riportato dati preliminari, che verranno tenuti in considerazione nella strutturazione di attività didattiche per il terzo anno di dottorato.

I risultati dello studio empirico-qualitativo (l'applicazione del *framework* di cui sopra ai due ambienti paradigmatici) fanno comprendere come, nel contesto di una regolazione delle attività didattiche sull'asse apertura-chiusura dello *spazio problemico* (Calvani, 2011), se si intende adottare un titolo videoludico di matrice costruzionista (*Minecraft Education*) ad alta *modificabilità* e *socialità* e bassa *direttività* come questo, è auspicabile esplicitare gli obiettivi e gli strumenti presenti all'interno dl gioco in modo chiaro, fornire precise indicazioni e/o fornire esempi concreti dei risultati del progetto finale (Cfr. Brennan, 2013). Inoltre, in questo contesto, il monitoraggio costante e lo *scaffolding* del docente rivestono una importanza cruciale, dal momento che il discente potrebbe non riuscire a procedere autonomamente. Infine, considerata l'esperienza videoludica molto laboratoriale, sono auspicabili momenti riflessivi come fasi di discussione di gruppo o *de-briefing* con l'insegnante post attività ludica per riflettere criticamente

su quanto appreso. Sempre nel contesto di una adozione in classe, per il secondo titolo videoludico (*Assassin's Creed Odyssey: Discovery Tour*) con bassa *modificabilità* e assente *socialità*, è auspicabile adottare strategie di personalizzazione degli apprendimenti di matrice simil-costruzionista e strategie di apprendimento afferenti alla architettura collaborativa (Cfr. e.g., *peer tutoring* o *cooperative learning* in Bonaiuti, 2014).

6. Conclusioni e prospettive future

Nel contesto del primo anno di dottorato, lo stato dell'arte delle rassegne ivi presentate (Sardo, 2023; Sardo et al., 2023; Sardo et al., 2023b) per quanto riguarda la *gamification* e il *game-based learning* ha mostrato come queste strategie rispondano prevalentemente ad approcci/ambienti di tipo simil-comportamentista.

Nel contesto del secondo anno di dottorato, sia lo studio esplorativo (Sardo & Thibault, 2024), sia l'applicazione del *framework* (Ugolini & Morreale, 2023) ai due ambienti paradigmatici (Sardo et al., 2025), forniscono indicazioni per future progettazioni didattiche che, nel contesto di un disegno di ricerca esplorativo-sequenziale (Trinchero & Robasto, 2019), verranno sviluppate nel corso del terzo anno e saranno sottoposte al giudizio di professionisti in educazione in chiave quantitativo-confermativa, ovvero, attraverso la somministrazione di questionari auto-compilati strutturati (Trinchero, 2002).

In conclusione, nel complesso (e ancora poco esplorato) ambito delle strategie *gameful* in educazione, la definizione ivi proposta (par. 1) intende pertanto cercare di unire le varie appendici videoludiche (e ludiformi) in seno al più ampio paradigma esistenzialistico e semio-sociologico dell'*homo ludens* (Cfr. e.g., Ciziceno, 2023; Thibault, 2023), e in seno alla formulazione, in ambito educativo, di una nuova prospettiva: il *ludo ergo disco*.

Riferimenti bibliografici

Andreoletti, M., & Tinterri, A. (2023). *Apprendere con i giochi: Esperienze di progettazione ludica*. Carocci.

Benassi, A. (ed.) (2021). *A scuola con Minecraft: Progettare un mondo a cubetti.* Giunti Scuola.

Bogost, I. (2014). Why gamification is bullshit. In S.P. Waltz, S. Deterding (Eds.), *The Gameful World: Approaches, Issues, Applications* (pp. 65-79). MIT Press.

Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Carocci.

Bonaiuti, G., Calvani A., & Ranieri, M. (2016). *Fondamenti di didattica: Teoria e prassi dei dispositivi Formativi*. Carocci.

Brennan, K. (2013). *Best of both worlds: issues of structure and agency in computational creation, in and out of school*. Ph.D Dissertation. Mit Media Lab.

Burke, B. (2014). Gartner Redefines Gamification, blogs.gartner.com

Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare: Criteri per una didattica efficace*. Carocci.

Chou, Y.-K. (2015). *Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. Octalysis Media.

Ciziceno, M. (2023). Dal game-based learning ai serious games: alcune prospettive per l'apprendimento mediato dalla tecnologia digitale. *Media Education, 14*(1), 73-82. https://doi.org/10.36253/me-13294

Clark, R.C. (2000). Four architectures of instruction. *Performance Improvement 39*(10), 31-38. https://doi.org/10.1002/pfi.4140391011

Deterding S., Dixon D., Khaled R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining «gamification». In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (MindTrek '11)* (pp.9-15). Association for Computing Machinery. https://doi.org/-10.1145/2181037.2181040

EC. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2022). *Orientamenti per gli insegnanti e gli educatori volti a contrastare la disinformazione e a promuovere l'alfabetizzazione digitale attraverso l'istruzione e la formazione*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/-doi/10.2766/28248

Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan.
Gee, J. P. (2005). Learning by Design: Good Video Games as Learning Machines. *E- Learning, 2*, 5-16. https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.5
Hamari, J. (2019). Gamification. *The Blackwell encyclopedia of sociology*, 1-3.
Howell, P., & Stevens, B. (2019). Epistemological issues in understanding game design, play-experience, and reportage. In *DiGRA 2019: Game, Play and the Emerging Ludo-Mix*. Digital Games Research Association. https://doi.org/10.26503/dl.v2019i1.1063
Jensen, J. F. (1998). Interactivity: Tracking a New Concept in Media and Communication Studies. *Nordicom Review, 19*, 185-204.
Kapp, M.K. (2012). *The Gamification of learning and Instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
Ligabue, A. (2020). *Didattica ludica: Competenze in gioco*. Erickson.
Linceberg, J. & Eynon, R. (2023). Crafting Worldly Spaces: The Role of the Educator in Shaping Student Agency in "Minecraft". *Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies, 45*(2), 194-216. https://doi.org/10.1080/10714413.2021.1970465
Nesti, R. (2017). La gamification. Una risorsa per la didattica?. In R. Nesti, *Game-based learning: Gioco e progettazione ludica in educazione* (pp. 67-86). ETS.
Oliveira, W., Hamari, J., Joaquim, S., Toda A. M., Palomino P.T., Vassileva J., Isotani, S. (2022). The effects of personalized gamification on students' flow experience, motivation, and enjoyment. *Smart Learning Environments 9, 16*, 1-26. http://dx.doi.org/10.1186/s40561-022-00194-x
Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione: Basi teoriche e metodologiche*. Carocci.
Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. MIT Press.
Sardo, M. (2023). Gamification: design models, academic achievement and pedagogical value. A second order analysis of evidence. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete, 23*(2), 176-188. https://doi.org/10.36253/form-14518
Sardo M., Kakavas, P., Morreale D., & Ugolini F.C. (2023). Ambienti ludici digitali per il coding per alunni di scuola primaria. Un'analisi sistematica. In *Convegno SIREM 2023 "New literacies - Nuovi linguaggi, nuove competenze". Book of Abstracts* (pp. 35-38). Editrice Morcelliana. https://sirem.org/wp-content/uploads-/2023/08/SIREM_New-literacies-Book-of-Abstracts.pdf
Sardo M., Kakavas, P., Morreale D., & Ugolini F.C. (2023b). Game-Based Learning e sviluppo del Pensiero Computazionale nella scuola primaria e dell'infanzia. Un'analisi sistematica degli ambienti videoludici, *in pubblicazione.*
Sardo, M., & Thibault, M. (2024). An educational leap of faith: Exploring the connections between instructional architectures and digital game spaces. In P. DSouza, M. Buji , N. Xi, & J. Hamari (Eds.), *Proceedings of the 8th International GamiFIN Conference* (pp. 68-78). (Ceur Workshop proceedings; Vol. 3669). CEUR Workshop Proceedings. https://ceur-ws.org/Vol-3669/paper7.pdf
Sardo, M., Morreale, D., & Ugolini, F. C. (2025). Directivity and Modifiability in video-game environments for learning. Two paradigmatic cases compared. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching, 4*(3). Recuperato da https://www.inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/236
Sassoon, J. (2018). Gamification: definizioni e aspetti generali. In A. Maestri, P. Polsinelli, J. Sassoon. *Giochi da prendere sul serio: Gamification, Storytelling e game design* (pp. 17-38). Franco Angeli.
Squire, K. (2006). From Content to Context: Videogames as Designed Experience. *Educational Researcher, 35*(8), 19-29. https://doi.org/10.3102/0013189X035008019
Stang, S. (2022). Too close, too intimate, and too vulnerable: close reading methodology and the future of feminist game studies. *Critical Studies in Media Communication 39*(3), 230-238. https://doi.org/-10.1080/15295036.2022.2080851
Thibault, M. (2023). Ludo Ergo Sum: Play, existentialism and the ludification of culture. In E. Tarasti (Ed.), *Transcending Signs: Essays in Existential Semiotics* (pp. 567-578). De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110789164-033
Thibault, M., & Hamari, J. (2021). Seven Points to Reappropriate Gamification. In A. Spanellis, J.T. Harviainen (Eds.), *Transforming Society and Organizations through Gamification*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68207-1_2
Toda, A.M., Valle, P.H.D., & Isotani, S. (2018). The Dark Side of Gamification: An Overview of Negative Effects of Gamification in Education. In A. Cristea, I. Bittencourt, F. Lima (Eds.), *Higher Education for All. From Challenges to Novel Technology-Enhanced Solutions* (pp. 143-156). Springer.

Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
Trinchero, R. & Robasto, M. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori.
Ugolini, F.C., & Morreale, D. (2023). Ambienti videoludici per l'apprendimento: un framework per la progettazione di attività didattiche. *I Problemi della Pedagogia, 2023*(2), 359-386.
Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps.* O'Reilly Media.

I.21

Formare docenti di scuola secondaria di primo grado in servizio alla didattica della produzione scritta: valutazione d'efficacia e d'impatto

Lower secondary school in service teachers' professional development on writing instruction: evaluating effectiveness and impact

Charlotte Kohlloffel
Università di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione
charlotte.kohlloffel@unito.it

La valutazione dell'efficacia e dell'impatto della formazione in servizio è tutt'oggi poco studiata in maniera sistematica, a maggior ragione quando si tratta di didattica della produzione scritta, dati i problemi docimologici che pone. La presente ricerca si propone quindi di colmare una lacuna in letteratura e nel panorama italiano, ancorandosi sia alle evidenze scientifiche sia ai bisogni specifici e contestuali degli insegnanti.
Il lavoro presenta un inquadramento teorico sulle abilità di scrittura e le formazioni a docenti che si sono dimostrate efficaci nel supportarle, così come una analisi della formazione ai docenti in servizio e i metodi di valutazione dell'impatto presenti in letteratura. Quindi si prosegue con l'illustrazione della formazione a docenti condotta alla luce di evidenze scientifiche e analisi dei bisogni formativi in una scuola della periferia della città metropolitana di Torino con docenti di scuola di primo grado. I docenti coinvolti nella formazione sono tre e gli studenti su cui si è valutato l'impatto complessivamente 91.
La valutazione dell'efficacia in termini di profondità e ricaduta sull'insegnante ricevente la formazione, ha dato esiti positivi, pur nei limiti degli strumenti valutativi della stessa. La valutazione dell'impatto è ancora in essere. Il bilancio temporaneo della ricerca presenta numerose criticità analizzate ed alcuni punti di forza evidenziati.

Parole chiave: formazione in servizio; impatto; produzione scritta; docenti; scuola secondaria.

The evaluation of the effectiveness and impact of in-service teacher training remains an area that has been insufficiently studied in a systematic manner, especially in the context of teaching written production, given the assessment challenges it presents. This research aims to fill a gap in the literature and within the Italian educational landscape, grounding itself in both scientific evidence and the specific, contextual needs of teachers.
The study provides a theoretical framework on writing skills and teacher training programs that have proven effective in supporting these skills, alongside an analysis of in-service teacher training and the methods for evaluating its impact, as discussed in the literature. It then illustrates a teacher training program conducted based on scientific evidence and an analysis of the training needs in a middle school located in the outskirts of the metropolitan city of Turin. The program involved three teachers, with a total of 91 students whose performance was evaluated to assess the training's impact.
The evaluation of the program's effectiveness, in terms of its depth on the participating teachers, yielded positive results, albeit within the limitations of the available assessment tools. The impact evaluation is still ongoing. The interim findings of the research highlight numerous challenges, which have been analysed, as well as some faint strengths.

Keywords: professional development; impact; written instruction; teachers; secondary school.

1. Introduzione

La formazione in servizio degli insegnanti è una tematica strettamente connessa con i bisogni sempre emergenti e mutevoli che rispecchiano le rapide evoluzioni sociali che ci circondano. Alcune sfide educative rimangono o ritornano attuali, e tra queste vi è il preoccupante fenomeno dell'analfabetismo funzionale (Secci, 2021). I dati supportano l'ipotesi che le capacità di espressione dei ragazzi giovani siano in declino (Prada, 2021), e questo fenomeno risulta ancor più inquietante se si pensa alla stretta con-

nessione che vi è tra le abilità espressive e la strutturazione dei pensieri che la scrittura e la lettura supportano (Klein, Boscolo, Kirkpatrick & Gelati 2014).

Le abilità di scrittura risultano centrali nello sviluppo delle capacità espressive degli allievi e per la loro capacità di comunicare emozioni e pensieri personali. Infatti, la scrittura risulta essere strumento principe per l'elaborazione del pensiero (Alber-Morgan, Hessler, & Konrad, 2007; Klein, Boscolo, Kirkpatrick & Gelati 2014), grazie alla quale è possibile comunicare in maniera pianificata, ordinata e riflessiva il proprio parere o vissuto: la scrittura ci permette infatti di mettere in pausa per qualche istante il nostro flusso di pensieri e soffermarci sui contenuti che desideriamo veicolare.

Inoltre, la scrittura è strumento imprescindibile per lo studio e l'apprendimento. Eppure, quest'ultima viene studiata poco per i non pochi problemi docimologici che la scrittura comporta (Calonghi & Boncori, 2006). L'ultima analisi su un campione esteso è stata con l'IEA – IPS, ormai datato (Purves, 1992; Lucisano 1993). Già allora il panorama in merito sembrava poco promettente in Italia, e con gli studi su studenti universitari effettuati in anni successivi (Prada, 2009; 2020), lo scenario non pare affatto migliorato.

I dati nazionali in merito alle capacità espressive degli allievi si rifanno a quelli raccolti dall'INVALSI, i quali però non valutano le abilità di scrittura, a causa della complessità di correzione che la scrittura comporta (non univocità assoluta della correzione, dispendio di tempo, necessità di più correttori). È comunque rilevante notare che nella prova di comprensione del testo (abilità di lettura), gli esiti dipingono un panorama preoccupante, in cui troppi allievi non raggiungono il traguardo minimo previsto per età. A livello territoriale le disparità rimangono sempre accentuate, in maniera costante, supportando l'ipotesi che, nonostante i progetti e i fondi devoluti per colmare le disparità, il sistema scolastico italiano non riesca nel suo intento di offrire eque opportunità di crescita agli studenti.

Inoltre, la sempre più capillare diffusione dell'intelligenza artificiale (IA) text-to-text (grazie alla quale, in seguito ad un *prompt*, un software può generare un intero testo senza che l'alunno abbia scritto altro che il *prompt* stesso) ci porta ad interrogarci, oggi più che mai, sulla funzione che riveste l'insegnamento della produzione scritta nella scuola (Barbagli et al., 2017) e la formazione dei docenti sullo stesso.

Il presente contributo, tenendo conto della complessità dei processi sottesi alla formazione, illustra una proposta valutativa per una formazione in servizio a docenti sulla didattica della scrittura.

2. Quadro teorico di riferimento

2.1 Le abilità di scrittura

Le abilità di scrittura si sviluppano fin dalla più tenera infanzia, quando i bambini iniziano a tracciare segni riconoscibili su superfici. Le prime abilità che occorre che gli allievi sviluppino sono quelle di trascrizione (*spelling* e coordinazione grafo-motoria), per arrivare poi a quelle di produzione testuale - che sottendono le abilità grafo-motorie e ortografiche. Per lavorare in maniera efficace sulle abilità di produzione testuale, infatti, le abilità succitate dovrebbero essere automatizzate il più possibile, altrimenti queste rischiano di "interferire" con le abilità più complesse di composizione testuale.

Nella letteratura scientifica, le abilità compositive sono state definite in maniera processuale. Il primo modello è quello di Hayes e Flower (1980), i quali introducono le tre fasi del processo di scrittura: pianificazione, stesura e revisione (con anche il contesto del compito e l'apporto della memoria a lungo termine). Un altro contributo rilevante è quello di Bereiter e Scardmalia (1987), i quali individuano la differenza tra il *knowledge-telling* ed il *knowledge-transforming* nella composizione scritta (modello ulteriormente arricchito da Kellogg, 2008), descrivendo i processi sottesi ai due approcci alla scrittura. Il *knowledge-telling* consta nella traduzione scritta di ciò che si sa su un dato argomento, mentre il *knowledge-transforming* comporta di saper trasformare le proprie conoscenze, organizzandole secondo un criterio logico, tenendo conto del proprio interlocutore.

Successivamente, i contributi di Berninger et al. (2002) hanno contribuito ad ampliare il modello relativa alle abilità di scrittura compositive, ampliando il modello con un approccio evolutivo alla scrittura: viene introdotta la memoria di lavoro (attraverso la rappresentazione linguistica) e la fase di trascrizione integrata al modello processuale (grafo-motricità e spelling). Il modello definitio "simple view model" viene poi rivisto nel 2006 nel "not-so-simple-view model" della scrittura (Berninger & Winn, 2006), in cui la pianificazione e la revisione vengono inserite nella categoria "funzioni esecutive", e la memoria di lavoro funge da mediatore tra tutte le diverse abilità sottese alla scrittura. Successivamente Hayes (2012) rivedrà il modello iniziale, ampliandolo. Recentemente, il modello *DIEW* (*Direct and Indirect Effects of Writing*) messo a punto da Kim e Graham (2022) ha contribuito efficacemente ad una sintesi di tutti i modelli succitati. Il modello DIEW propone quindi un'operazionalizzazione della scrittura come segue:

- funzioni esecutive (cognizione generale: controllo attentivo ed inibitorio, memoria di lavoro);
- abilità e conoscenze di base (conoscenza dell'argomento di cui si scrive, conoscenza del discorso, lettura, cognizioni di ordine superiore, linguaggio, *spelling* – che implica ortografia, fonologia e morfologia – e coordinazione grafo-motoria);
- abilità compositive (generazione di idee, traduzione, trascrizione, revisione);
- aspetti relativi alla regolazione socio-emotiva e all'auto-regolazione (motivazione a scrivere, obiettivo del compito di scrittura).

Consapevoli del fatto che le funzioni esecutive risultano poco modificabili (Sala & Gobet, 2019; Melby-Lervåg et al., 2016), gli aspetti su cui l'insegnamento può concentrarsi sono quindi le abilità di base, le abilità compositive così come gli aspetti relativi all'(auto) regolazione emotiva nel compito di scrittura. Questo, così descritto, si configura come un *problem-solving* che lo studente deve imparare a risolvere di volta in volta, padroneggiando tutte le componenti coinvolte nel processo di scrittura (Piemontese & Sposetti, 2014).

2.2 La formazione in servizio dei docenti

Per provare a incidere sui suddetti apprendimenti, numerosi studi scientifici supportano l'ipotesi che le competenze possedute dagli insegnanti siano tra i fattori scolastici più influenti sugli esiti degli allievi (Meroni et al., 2015), insieme con quelli familiari, personali e contestuali (Autorità garante per i diritti dell'infanzia e l'adolescenza, 2022). L'insegnamento di qualità (che non si esaurisce solamente nella formazione in servizio dei docenti) risulta infatti, in letteratura, determinante per il successo scolastico degli studenti (Hattie, 2012).

La metanalisi di Lopez-Martìn et al. (2023), effettuata su ricerche dal 2000 al 2019, individua tre fattori come più incisivi sull'apprendimento degli allievi:

– L'attitudine alla riflessione degli insegnanti (caratteristica personale di ciascun docente);
– Percezione di autoefficacia in qualità di docente (caratteristica personale);
– Sviluppo e formazione professionale (caratteristica "acquisita").

Alla luce di tali esiti, risulta dunque legittimo interrogarsi sugli effetti dello sviluppo professionale sul contesto, dalla percezione di gradimento della formazione fino all'impatto della medesima sugli apprendimenti degli allievi.

Inoltre, quanto emerge da studi empirici sull'impatto della formazione professionale sugli apprendimenti degli allievi, quando valutata, mostra risultati discordanti: in generale, se vi è un impatto, questo risulta spesso lieve o moderato (Lopez-Martìn et al., 2023). La provenienza socioeconomica degli allievi

ed i fattori familiari risultano avere un effetto più ampio, rispetto all'influenza del docente, sugli apprendimenti degli allievi (Autorità garante per i diritti dell'infanzia e l'adolescenza, 2022; OECD, 2024).

Dall'entrata in vigore della Buona Scuola (Decreto-legge 107/2015, comma 24), la formazione in servizio per i docenti italiani risulta "obbligatoria, permanente e strategica". Il Decreto Legge n. 36 del 2022 (art.44) ne stabilisce l'effettiva messa in pratica: la formazione in servizio è, però, obbligatoria solamente per i neo-immessi in ruolo dall'anno scolastico 23/24, mentre per i docenti di ruolo immessi in precedenza o per i docenti a tempo determinato, la formazione risulta volontaria. L'Italia sta, pertanto, cercando di regolarizzare la formazione in servizio per tutti i docenti, a causa delle forti spinte provenienti dall'Unione Europea e per gli adempimenti degli obiettivi del PNRR (incentrati sulla transizione digitale, D.M. 26/2023). Si specifica che, a livello normativo, non vi sono differenze tra docenti di scuola primaria e di scuola secondaria.

Modelli di formazione in servizio per il personale della scuola sono complessi da mappare sul territorio nazionale, data la vastità dell'offerta formativa proposta, ancorata ad enti territoriali, alla piattaforma S.O.F.I.A. del Ministero, alla Scuola di Alta Formazione dell'Istruzione, alle proposte formative universitarie. Esistono numerosissimi approcci alla formazione degli adulti, dall'approccio andragogico di Knowles (1978) all'apprendimento esperienziale (Kolb, 2014). In contesto italiano risulta particolarmente saliente la scuola di Firenze sull'educazione degli adulti (Boffo et al., 2022). Per quanto concerne la formazione dei docenti, in letteratura sono presenti numerosi esempi, dai corsi alle lezioni frontali, dai *workshop* ai training collaborativi (in cui i partecipanti co-progettano alcuni materiali da impiegare in classe), o ancora *webinar online* (Ventista & Brown, 2023).

L'*Evidence-based education* (*EBE*; Calvani et al., 2021) fornisce alcuni spunti per fornire un inquadramento di ciò che risulta efficace nei percorsi formativi per i docenti; riferiamo qui gli aspetti più rilevanti e comuni alle pratiche di formazione dei docenti, consapevoli che nessuno studio gode di univocità in letteratura e che occorre effettuare uno studio più approfondito sugli aspetti efficaci della formazione docenti (chiedendosi anche che cosa consideriamo "efficace"; Desimone, 2009; Didion et al., 2020; Guskey & Yoon, 2009). Secondo gli studi di Darling-Hammond et al. (2017) – che tengono conto dei precedenti contributi -, la formazione in servizio dovrebbe:

– Essere focalizzata su un contenuto specifico;
– Incorporare una modalità di apprendimento attivo;
– Coinvolgere i docenti in maniera collaborativa;
– Impiegare modelli/Risultare trasferibile: la teoria illumina efficacemente la pratica;
– Fornire coaching da parte di un esperto;
– Prevedere del tempo per fornire un *feedback* e favorire la riflessione;
– Avere una durata prolungata.

Nondimeno, la letteratura ha messo in luce la complessità e l'aspetto saliente del contesto nella formazione professionale, in cui la progettazione dell'intervento formativo dovrebbe tener in gran conto le caratteristiche dei docenti, il contesto scolastico e gli aspetti normativi, i quali mediano sull'efficacia della formazione professionale: la strutturazione della formazione dovrebbe essere sartorialmente pianificata tenendo conto dei bisogni contestuali e personali dei partecipanti (Boylan et al., 2018; Ellerani, 2017). Difatti, la formazione professionale, soprattutto quella in servizio, risulta più significativa se connessa con i bisogni formativi percepiti dai partecipanti nello specifico contesto (Darling-Hammond et al., 2017; Sancar et al., 2021) pur consapevoli che vi possono essere molteplici motivazioni che portano ad intraprendere azioni di aggiornamento professionale (Appova & Arbaugh, 2016). Asterhan e Leftstein (2024) mettono in guardia contro un approccio *evidence-based* globale e globalizzato relativo all'efficacia della formazione professionale per i docenti. Essi, infatti, sostengono che l'efficacia della formazione dovrebbe essere definita piuttosto in relazione agli obiettivi che si perseguono e al tipo di formazione proposta (un approccio collaborativo per la formazione di un metodo innovativo in mate-

matica potrebbe essere meno efficace di un approccio esplicito-istruttivo, e vice versa con una formazione improntata allo sviluppo di competenze emotive). Analizziamo quindi i modelli di formazione alla didattica della produzione scritta presenti in letteratura.

2.3 La formazione in servizio dei docenti alla didattica della produzione scritta

Per poter passare in rassegna i modelli formativi per docenti alla didattica della produzione scritta, occorre citare i principali approcci di insegnamento della composizione testuale a cui si rifanno. In letteratura si riscontrano tre macro-approcci:

1. Tradizionale-letterario, che considera come modelli i classici letterari, incentrato sul prodotto finale della scrittura e la linguistica testuale (Lo Duca, 2013; Teruggi, 2019);
2. Cognitivista, incentrato sui processi (Hayes & Flower, 1980; Bereiter & Scardmalia, 1987);
3. Socio-costruttivista, incentrato sulla co-costruzione sociale del testo e all'interlocutore-lettore (Dyson, 1993; Lowry et al.,2004; Pontecorvo, 1991; Zimmerman & Risemberg, 1997).

Principalmente, le formazioni a docenti più recenti si riferiscono agli approcci cognitivista e socio-costruttivista. Per quanto riguarda il primo, moltissimi modelli si ancorano al concetto di *facilitazione procedurale*, introdotto da Bereiter e Scardmalia (1987): consta in una riduzione del carico cognitivo, scomponendo i processi coinvolti nella scrittura e proponendo supporto per ciascuno di essi, affinché gli allievi possano apprenderli poco alla volta e poterli poi progressivamente rimuovere. I più famosi modelli di insegnamento secondo tale approccio fanno riferimento al metodo proposto da Graham ed Harris (Harris, 1982; Harris & Graham, 1992), l'SRSD ("*Self-Regulated Strategy Development*"), e quello promosso da Englert et al. (1991), il CSIW ("*Cognitive Strategy Instruction Writing"*); questi metodi si ancorano alle facilitazioni procedurali. Sono numerosissimi i corsi formativi ispirati a questi modelli, soprattutto in America.

Un filone parallelo, sempre cognitivista, che si preoccupa soprattutto di scomporre il processo di scrittura nelle sue fasi, è quello costituito dall'approccio "esplicito", anche diffuso con il nome di *writer workshop*, o *writing workshop*. Secondo Murray, pioniere di tale approccio, in "*Teach writing as a process, not product*" (1972), la scrittura va insegnata supportando lo studente nella scoperta dei diversi processi, lasciando lo studente utilizzare il suo linguaggio nella stesura delle diverse bozze, impiegando tempi prolungati e relativizzando ciò che è efficace e ciò che non lo è, in funzione del contesto. Calkins (1986) e Atwell (1987) hanno ripreso i suddetti princìpi, sistematizzandoli maggiormente e proponendo un approccio laboratoriale alla scrittura, in cui si sperimenta, sbagliando e imparando dagli errori, in un processo ricorsivo; al contempo, questo prevede una scomposizione dei processi: dalla pianificazione alla stesura bozze, per arrivare fino alla revisione e all'*editing* del testo. Gli studi di Calkins sono poi confluiti nel gruppo di ricerca della Columbia University "Reading and Writing Project", ribattezzato nel 2023 "Advancing Literacy". I docenti, secondo tale approccio, sono modelli, scrittori esperti, che fungono da supporto e forniscono feedback individualizzato agli allievi, nel percorso di scrittura; l'approccio è incentrato sui tempi ed i bisogni di scrittura degli studenti (Calkins, 1984). Soprattutto gli studi di Calkins hanno condotto ad una proposta formativa molto estesa per docenti di lingua inglese, anche online. L'efficacia del metodo è stata comprovata dall'American Institute for Research nel 2021, soprattutto se implementato per più anni.

I modelli formativi cognitivisti, ancorati ai metodi succitati, si rifanno molto alle evidenze scientifiche nel campo, in particolar modo le metanalisi che studiano l'efficacia *evidence-based*, constatando ciò che risulta presentare effetti statistici significativi più evidenti sull'apprendimento degli allievi (Graham, 2007; Graham et al. 2016; Hattie, 2023; Slavin et al. 2019). Rilevante ai nostri fini è l'evidenza di efficacia relativa alla formazione docente ad un approccio esplicito alla produzione scritta, con possibilità di sperimentarlo nella didattica.

Per quanto concerne l'approccio socio-costruttivista, esso non gode di particolare notorietà in termini di formazione docente; viene impiegato, ad esempio, quando i docenti propongono una scrittura collettiva di un testo (Teruggi, 2019) e tutti gli approcci che promuovono la co-costruzione testuale sono da attribuire a tale filone di formazione. L'assunto sottostante, secondo cui la scrittura è un fenomeno sociale viene sposato anche dal filone cognitivista, che suggerisce di adottare destinatari reali per le attività laboratoriali, o come approdo finale dello scrivere.

In Italia, di didattica della scrittura si sono occupati notoriamente Boscolo (1990) e Cisotto (2006; 2015), rifacendosi anch'essi, principalmente, a modelli cognitivisti di scrittura, pur promuovendo anche l'approccio socio-costruttivista, in quanto complementare. Grazie ai contributi di questi autori, l'insegnamento processuale della scrittura è stato introdotto in Italia, e sta godendo, ultimamente, di maggiore fama, con la traduzione, da parte di Poletti Riz (2017) e colleghi (Pellacani & Verziaggi, 2023; Pognante & Ramazzotti, 2022; 2024; Poletti Riz & Turrini, 2024) del metodo di Calkins. La formazione ai docenti in servizio sul metodo del *writing workshop* è oggi promossa dalla casa editrice Erickson, ma non sono presenti in letteratura studi scientifici sull'efficacia effettiva del metodo e dell'efficacia della formazione allo stesso. Studi in ambito nazionale (Boscolo & Zuin, 2015; Rossi, 2019) hanno documentato quali sono le prassi nelle classi di scuola secondaria di secondo grado per quanto concerne la didattica della scrittura: da questi emergono anche lacune e bisogni latenti dei docenti. Uno spaccato sulla scuola secondaria di primo grado viene invece descritto da Barbagli et al. (2017), che evidenziano le diverse sfide territoriali sperimentate per l'insegnamento dell'italiano scritto, avvalorando l'asserto che la formazione ai docenti debba essere contestuale.

Dal momento che non vi sono ricerche scientifiche che appurino l'efficacia e l'impatto del *writing workshop* in Italia, occorre riflettere su quali modelli di valutazione della formazione in servizio a docenti si possano adottare per valutare l'impatto e l'efficacia della medesima.

2.4 La valutazione dell'efficacia e dell'impatto della formazione

Considerare gli effetti della formazione solo in termini di impatto sugli apprendimenti degli allievi risulterebbe riduttivo ed eccessivamente "utilitaristico", rispetto allo scopo che si propone la formazione in servizio a docenti. Per quanto l'insegnamento sia a profitto di un destinatario (il gruppo-classe, gli studenti), sarebbe poco legittimo concludere che una formazione, che non ha operato effetti sugli apprendimenti degli allievi, sia risultata inefficace. Trattandosi, infatti, di un arricchimento di conoscenze, di cambi di credenze, di attitudini, di motivazioni, ecc., potrebbe risultare complesso osservare gli effetti dello sviluppo professionale sugli esiti degli studenti, soprattutto se i tempi a disposizione sono limitati. La maggior parte delle ricerche in ambito nazionale propongono una valutazione dell'impatto in termini di cambiamento della percezione o delle credenze degli insegnanti, valutandolo con questionari, interviste o focus group. Questo permette di connettere strettamente formazione professionale e riceventi della formazione, senza però operare una più ampia analisi delle ricadute della formazione sul contesto (dal clima scolastico agli apprendimenti degli studenti, passando dalla collegialità e così via), se non attraverso l'opinione dei docenti stessi. (Agrusti & Dodman, 2021; Capperucci et al., 2021; Vedovelli, 2020)

Prima di passare in rassegna la letteratura sul tema occorre definire "efficacia" ed "impatto": Orizio (2024) ha analizzato approfonditamente la sfuggente definizione di impatto. Egli differenzia l'efficacia con un effetto su una popolazione circoscritta e con tempi definiti, mentre l'impatto con un bene plurale, ossia esteso ad una più grande comunità. L'efficacia si rifà quindi a quanto lo stimolo è potuto arrivare in profondità: si può definire in termini di cambiamento prodotto nei docenti coinvolti nella ricerca. L'impatto, invece, essendo esito di cui trae vantaggio la comunità, è ascrivibile ai risultati di apprendimento degli alunni (i cui docenti si sono formati) e agli effetti sulla comunità scolastica più ampia (influenza sui colleghi, dirigenza scolastica, coinvolgimento delle famiglie…).

In letteratura sono presenti numerosi studi che indagano la connessione tra sviluppo professionale degli insegnanti o competenze acquisite da questi ultimi con gli apprendimenti degli allievi: Kennedy

(1998) è tra i primi a fare una rassegna della letteratura sul tema, a cui segue quella di Yoon et al. (2007). Tra i modelli valutativi dell'impatto della formazione professionale si possono distinguere due tipologie di modelli, quelli sequenziali e quelli non-sequenziali. I modelli sequenziali comportano lo studio dell'impatto a fasi successive, spesso concatenate, ossia in cui si deve adempiere alla prima fase in maniera positiva, per poter passare alla successiva. Questi modelli sono i più diffusi in letteratura, anche se non vi è omogeneità tra le diverse fasi e l'interconnessione tra queste ultime: un'analisi approfondita in merito è presente nella ricerca di McChesney e Aldridge (2021). Particolarmente rilevante risulta citare alcuni contributi, come quello di Kirkpatrick (1959, 1996, 2016), Guskey (2002) e Desimone (2009).

Kirkpatrick, giá nel 1959, proponeva un modello di valutazione dell'impatto della formazione ad adulti, secondo quattro fasi, le cui interconnessioni sono state ridefinite grazie ad una revisione con il figlio (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). Le quattro fasi fanno riferimento a:

1. Reazione, ossia gradimento del percorso formativo;
2. Apprendimento, ossia acquisizione di conoscenze, abilità e/o attitudini connesse con la formazione;
3. Cambiamento nel comportamento, ossia modifiche nel comportamento a seguito della formazione (nel caso specifico degli insegnanti, si fa riferimento a modifiche nel modo di insegnare);
4. Risultati, ossia quali esiti positivi si possono riscontrare nella più ampia organizzazione come effetti della formazione effettuata. Nel caso specifico di una formazione ad insegnanti occorre definire fin dall'inizio quali esiti ci si aspetta di individuare, in relazione al contesto, agli studenti, ai colleghi, alla dirigenza e così via.

Guskey (2002), ha poi tentato di rielaborare tale modello, adattandolo alla valutazione della formazione in servizio a docenti, aggiungendo una quinta fase, che si situa tra la fase di "apprendimento" e di «cambiamento nel comportamento" di Kirkpatrick, denominata «supporto e cambiamento dell'organizzazione». Le altre fasi, pur cambiando nome, rimangono pressoché identiche a quanto già elaborato da Kirkpatrick. Come argomentato da Coldwell e Simkins (2011), questo terzo livello aggiunto da Guskey è, piuttosto, una condizione affinché la fase 2 (apprendimento) possa effettivamente poi svilupparsi nella fase 3 (cambiamento nel comportamento). Dunque, non risulta così efficace la valutazione di un'ulteriore fase che é piuttosto un'*enabler* quanto non essa stessa una fase.

Un ulteriore esempio che qui portiamo è la proposta di Desimone (2009), la quale illustra una visione della valutazione dell'impatto del *professional development* secondo la sequenza rappresentata nella figura 1. Si può notare come gli aspetti principali per lo sviluppo professionale individuati dall'autrice siano in continuità con quanto citato sopra in merito agli aspetti da tenere in conto nella costruzione di uno sviluppo professionale efficace (Darling-Hammond et al., 2017) e con i modelli sequenziali di Kirkpatrick (1959) e Guskey (2002).

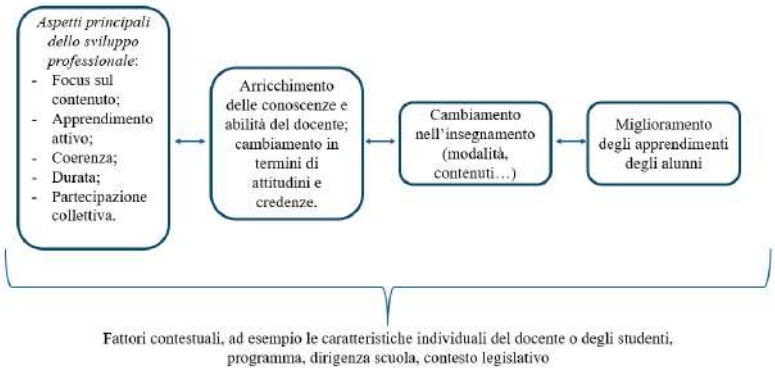


Figura 1- Proposta di Desimone (2009) per studiare l'effetto della formazione in servizio (Continuous Professional Development – CPD) dei docenti sull'insegnamento e l'apprendimento (trad. autrice)

Tra i modelli non-sequenziali, quello proposto da Clarke e Hollingsworth (2002) risulta simile a quelli presentati poco sopra, con la sottile ma decisiva differenza che i diversi ambiti da loro individuati risultano interconnessi, permettendo possibili diversi percorsi di crescita attraverso gli ambiti (esterno, interno, di pratica, delle conseguenze).

Opfer e Pedder (2011) e Cameron et al. (2013) propongono due approcci che cercano di tenere conto della complessità che la formazione ai docenti comporta, focalizzandosi sui processi che permettono l'apprendimento dei docenti, considerando però come impatto solo in termini di apprendimento degli insegnanti.

Particolarmente interessante, infine, è la proposta innovativa di McChesney e Alridge (2021), le quali suggeriscono di ponderare tutte le barriere che si frappongono tra una fase e l'altra dei modelli succitati; secondo loro, infatti, la valutazione dell'impatto è molto complessa e non può essere semplificata ad una serie di fasi, ma deve tenere conto dell'intero processo di implementazione della formazione e dei frammenti che possono esser persi per strada. L'equazione non equivale dunque a "input = output" ma, piuttosto a "input; processo;(forse) output", quest'ultimo non è più che una minima parte dell'input ricevuto in partenza.

3. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

Alla luce di quanto esposto nel quadro teorico, l'obiettivo della ricerca è di identificare l'efficacia e l'impatto di una formazione ai docenti di scuola secondaria di primo grado sulla didattica della produzione scritta, identificando punti di forza e di debolezza di un metodo poco impiegato e ancora poco studiato in Italia: il *writing workshop* (Poletti Riz, 2017).

Tenendo conto anche della necessità di calare e ritagliare sul contesto la formazione (vedasi 1.2), ci si è domandati, in primo luogo, quale fosse la didattica della scrittura agita nelle classi di scuola secondaria nella città metropolitana di Torino e quali bisogni formativi emergessero (*Domanda esplorativa*).

Dopo aver risposto a questa prima domanda esplorativa, seguendo lo schema valutativo di Kirkpatrick & Kirkpatrick (2016) per la valutazione della formazione professionale, sono state elaborate le domande di ricerca sperimentali, ossia:

Un intervento formativo rivolto a docenti di scuola di primo grado (che riferiscono il bisogno di formazione sulla didattica della scrittura) incentrato sul metodo writing workshop, …

– D1…risulta gradito ai docenti coinvolti?
– D2…comporta apprendimento di contenuti e abilità nei docenti coinvolti?
– D3…ha ricadute empiriche sulla didattica della produzione scritta dei docenti coinvolti?
– D4…produce un impatto in termini di incrementi (statisticamente) significativi nella produzione scritta degli studenti a breve termine?

Successivamente, ci si domanda, come *follow*-up per sondare l'effetto della formazione al lungo termine, se a distanza di tempo le ricadute sulla didattica permangano e se i cambiamenti nella didattica vengano diffusi nella scuola/ai colleghi?

4. Scelte metodologiche e procedurali

Dopo aver definito le domande, si è strutturato il disegno di ricerca, alla luce della letteratura citata nel quadro teorico. La ricerca è stata condotta secondo un modello esplorativo sequenziale, discostandosi da quanto affermato da Trinchero e Robasto (2019) poiché i risultati tratti dallo studio esplorativo sono poi a sostegno di uno studio non realmente confermativo, ma piuttosto esplorativo in fasi parallele. Il

modello esplorativo consta quindi di una prima fase sequenziale, per poi inserire una fase di triangolazione, sui medesimi dati, in parallelo (vedasi figura 2). Si è reputato imprescindibile, per illuminare i fenomeni dall'interno e fornire un resoconto dell'esperienza che tenga soprattutto conto degli aspetti qualitativi e contestuali (anche in virtù dell'esiguità e non rappresentatività del campione), adottare un approccio *mixed-methods*, in cui la voce degli insegnanti possa essere ascoltata attivamente – anche in qualità di primi destinatari di tutta la ricerca.

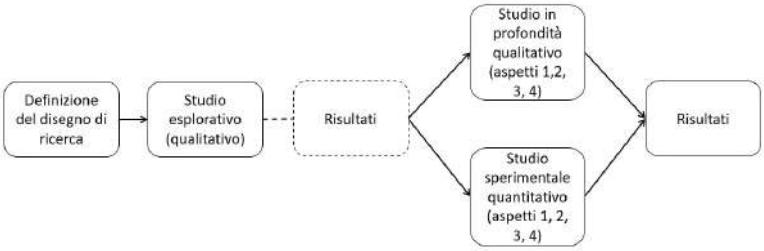


Figura 2 – Schematizzazione del disegno di ricerca

4.1 Studio esplorativo (qualitativo)

Si è impiegata una ricerca di tipo qualitativo per rispondere a una domanda che, per natura, richiedeva una risposta di natura qualitativa. Si è predisposto di effettuare una intervista semistrutturata (Brown & Danaher, 2019; Trinchero, 2004) le cui domande sono state costruite alla luce della letteratura e con il confronto di un esperto sul tema.

I docenti sono stati individuati nella città metropolitana di Torino per mezzo di un campionamento a *snowball*. I dati sono stati raccolti tra luglio e ottobre 2023.

Successivamente, le interviste sono state trascritte ed analizzate utilizzando la *template analysis* di King (King & Brooks, 2017, 2018), la quale impiega un metodo di analisi che rifugge la *grounded theory*, in quanto ritenuta "ingenua", ma non impone nemmeno un approccio rigido al dato. Questo metodo permette infatti di adeguare i sottocodici ai dati raccolti, pur mantenendo le macrocategorie previste in prima battuta. I risultati della ricerca sono stati il presupposto su cui si è poi costruito la triangolazione successiva.

4.2 Studio in fasi parallele

Per elaborare e poi strutturare il disegno di ricerca, secondo una logica mixed-methods, vista la maggior profondità e sistematizzazione che ciascuna prospettiva comporta, ci si è interrogati su quale approccio valutativo adottare. Come viene spiegato in maniera cristallina da Coldwell e Simkins (2011), l'importante è poi riuscire a dare conto della complessità e della contestualizzazione della formazione, quanto più il modello impiegato. Dal momento che in letteratura vi sono molti esempi di valutazione formativa con il modello di Kirkpatrick (1959), è parso congruo scegliere tale modello valutativo, dal momento che anche tutti gli altri modelli si rifanno, in fin dei conti, a questo. Risulta lineare la strutturazione della valutazione, anche se non scontata: scegliere che cosa significhi risultato nella più ampia organizzazione (livello 4) è arbitrario e sotteso alle logiche formative della specifica esperienza in essere. È stato dunque necessario effettuare delle scelte e definire ulteriormente i 4 livelli nella presente ricerca. Inoltre, è stato necessario individuare un metodo alla luce della letteratura e dei risultati emersi, in merito ai bisogni formativi, nel primo studio esplorativo. L'adozione di un metodo esplicito della scrittura è parsa coerente con quanto manifestato dagli intervistati, e il *writing workshop* rispondeva precisamente al-

l'approccio esplicito. Perdipiù, non essendo molto sperimentato e studiato in Italia, si è sposato bene con i fini della ricerca.

Per quanto concerne i livelli di Kirkpatrick, il livello 1, di gradimento, si è fatto riferimento al gradimento percepito dei docenti; quindi, al gradimento riferito dai medesimi; per il livello 2, in termini di apprendimento, questo è stato definito in funzione degli obiettivi di apprendimento che prevedevano acquisizione di conoscenze e abilità sul metodo del writing workshop.

Per quanto concerne il cambiamento nel comportamento (livello 3), si è fatto riferimento all'introduzione del writing workshop all'interno della propria didattica.

Infine, il livello 4, ossia l'impatto sul contesto, si è fatto riferimento alle abilità di scrittura operazionalizzate secondo il modello DIEW (citato in 1.1), alla percezione delle insegnanti in merito all'efficacia più ampia del metodo e a eventuali ricadute sui colleghi.

L'identificazione dei partecipanti è stata resa possibile grazie ad una collaborazione con Fondazione per la Scuola, la quale, per mezzo del suo contatto privilegiato, ha potuto comunicare ai dirigenti scolastici di Torino la proposta formativa succitata, portando ad un proficuo dialogo sul territorio, in cui si è riuscito ad identificare tre docenti interessate e motivate alla formazione. Queste ultime hanno potuto beneficiare di una formazione di 16 ore, organizzata secondo un approccio collaborativo e co-costruttivo, in cui l'obiettivo principale è stato apprendere il metodo del writing-workshop e applicarlo, progettando collaborativamente una Unità di Apprendimento utilizzando il metodo.

Le competenze didattiche attivate nel corso della formazione sono: la competenza progettuale in didattica della scrittura; la competenza a promuovere processi motivazionali nei confronti della scrittura (Hidi & Boscolo, 2006; Piazza & Siebert, 2008); la competenza digitale nella didattica della scrittura; la competenza valutativa nella didattica della scrittura

I contenuti degli otto incontri formativi sono riassunti nella tabella sottostante.

Primo incontro	Secondo incontro	Terzo incontro	Quarto incontro
Condivisione obiettivi, presentazione del metodo	Presentazione più approfondita del metodo	Progettazione didattica: obiettivi e processi coinvolti	Progettazione didattica: sequenza delle attività e pianificazione
Quinto incontro	Sesto incontro	Settimo incontro	Ottavo incontro
Progettazione didattica: stesura bozze e revisione	Progettazione didattica: editing e publishing	Compito di realtà e introduzione dell'IA (motivazione)	Valutazione dei prodotti e controllo della coesione della progettazione

Figura 3 - Scansione dei contenuti della formazione

La formazione non si è però limitata alle 16 ore iniziali di formazione, in quanto è stata implementata e messa in atto un'attività didattica di 25 ore immediatamente successiva alla formazione iniziale. Questo ha permesso di rendere la formazione più pratica, concreta ed una ricaduta immediata di quelli che sono stati gli "input" iniziali.

4.3 Studio sperimentale quantitativo

Per studiare e fornire una risposta alle domande succitate, si sono impiegati i seguenti strumenti di rilevazione, tutti costruiti ad hoc, per stabilire l'efficacia e l'impatto della formazione:

- Livello 1: per misurare il gradimento è stato costruito un questionario ad hoc, sul modello di Coggi (2022; questionario 3), con una scala likert a 5 pioli – solo a fine formazione (giugno 2024).
- Livello 2: questionario, anch'esso costruito ad hoc, sulla base dei contenuti presentati nel corso della formazione iniziale e di quanto sperimentato in itinere (Vannini, 2022) – solo a fine formazione (giugno 2024). Inizialmente le docenti hanno anche compilato un'autovalutazione delle competenze (scala da 0 a 10) ed un test di orientamento all'insegnamento della scrittura (valutazione dell'accordo da 1 a 6, tradotto dall'inglese; Poch et al., 2020), per favorire la riflessione critica di queste ultime e vedere come i propri atteggiamenti erano cambiati tra il pre ed il post-formazione (novembre – giugno 2024).
- Livello 3: quantificazione delle attività implementate in classe sulla base della documentazione osservativa raccolta nel corso delle osservazioni in classe – solo a fine attività svolte in classe (maggio-giugno 2024).
- Livello 4: valutazione pre e post test delle abilità di scrittura degli allievi (allievi con docenti formate al metodo: gruppo sperimentale – allievi con docenti non formate al metodo: gruppo di controllo), impiegando la Guida di correzione dei temi di Calonghi e Boncori (2006), adattata e modificata per lo scopo (febbraio – giugno 2024). La fedeltà dello strumento modificato è stata valutata impiegandolo in parallelo con le tre docenti coinvolte nella ricerca. La validità di facciata è stata valutata da cinque esperti, i cui esiti sono ancora in fase di verifica.

4.4 Studio in profondità qualitativo

Specularmente, per studiare e fornire una risposta alle domande di ricerca, si è provveduto a triangolare i contenuti dei 4 livelli con dati qualitativi:

- Livello 1: il questionario costruito ad hoc prevedeva anche campi liberi di compilazione per dare profondità alla valutazione (giugno 2024).
- Livello 2: nel corso della formazione è stato costruito un portfolio (da novembre alla fine dell'anno, con il fine di valutare le competenze, intese come conoscenze, abilità, attitudini – il questionario succitato nel livello 2 riveste la funzione di rendere la valutazione più completa possibile), in cui le docenti hanno inserito tutti i materiali costruiti in fase progettuale e in seguito all'implementazione in classe (Torre, 2015). Inoltre, in sede di compilazione dell'autovalutazione delle competenze e del test di orientamento alla scrittura, i dati quantitativi vengono completati da commenti orali che la ricercatrice registra in sede di commento.
- Livello 3: osservazione partecipante del ricercatore in classe (Trinchero, 2004) per osservare l'*enactment* della progettazione pianificata collaborativamente, da febbraio a giugno 2024.
- Livello 4: Bilancio dell'esperienza con focus group e raccolta dei pareri alla luce dei commenti sugli esiti, raccolti per mezzo di registrazione. Si è previsto di effettuare, a distanza di un anno di tempo dalla fine della progettazione, delle interviste semi strutturate con le docenti coinvolte nella formazione e con le docenti delle classi di controllo per verificare l'impatto del metodo a distanza di tempo.

5. Discussione dei primi dati raccolti

5.1 Esiti dello studio esplorativo qualitativo

Particolari salienti degli intervistati che qui citiamo sono la differenza di genere nel campione (1 uomo, 19 donne), la specifica formazione dei docenti coinvolti ad essere insegnanti (solamente sette su venti formati per essere insegnanti). Inoltre, il campione presenta una età piuttosto alta, con 14 dei parteci-

panti over 50. Gli anni di esperienza nell'insegnamento erano nel complesso piuttosto eterogenei, ma si reputa rilevante comunque citare che otto intervistati hanno alle spalle più di 25 anni di esperienza d'insegnamento.

L'analisi con la template analysis di King (vedi 3.1) ha permesso di individuare alcuni risultati salienti, riportati in tabella concisamente.

Prassi didattiche in classe: ciò che riferiscono di fare (o non fare)	Insegnamento scrittura in maniera esplicita	L'insegnamento esplicito della scrittura è previsto solo per la pianficazione, per 2-4 ore all'anno (la revisione e la stesura bozze non viene insegnata in maniera sistematica)
	Scrittura collaborativa	I docenti sono generalmente critici verso la scrittura collaborativa (solo sei la praticano)
	Impatto covid -19	Tutti i docenti concordano sul fatto che il covid-19 ha impattato negativamente
	Aspetto educativo	L'aspetto educativo che l'insegnamento della scrittura riveste è ritenuto particolarmente significativo dalla maggior parte dei docenti.
	Connessione con lettura	L'impiego dell'antologia è molto diffuso ancora nella scuola secondaria di primo grado.
Credenze dei docenti sulla didattica della scrittura	Autoefficacia	La percezione di autoefficacia nell'insegnamento della scrittura è molto bassa, 14 docenti su 20 si sentono scarsamente o affatto efficaci nell'insegnamento della scrittura.
	Aspetti positivi	Avere accesso al mondo interiore dell'allievo
	Aspetti negativi	Quantità di lavoro a casa, soprattutto in relazione alla correzione degli elaborati.
	Motivazione studenti	La motivazione degli studenti è percepita come presente/forte in relazione a tematiche personali o alla stesura di testi narrativi, creativi.
Bisogni formativi percepiti	Formazione pratica	Si fa riferimento alla necessità di avere una formazione pratica, concreta, che permetta ai docenti di usufruire dei contenuti nelle attività didattiche
	A mano & digitale	La maggior parte riferisce di volere una formazione che si concentri su entrambe le modalità di scrittura: a mano e con il pc/ in digitale.
	Bisogno di formazione sulla didattica della scrittura	18 docenti su 20 riferiscono che la formazione alla didattica della scrittura costituisce un bisogno ed una priorità. Si comunica che spesso non si sa a quale ente fare riferimento in merito (citata solo Scuola Holden a Torino).

5.2 Esiti dello studio sperimentale quantitativo

Per quanto concerne il livello 1, gli esiti raccolti mediante questionario su scala likert, affermano un gradimento da parte delle formande molto alto, che si attesta in media intorno ai 4,5/5.

In merito al livello 2, la correzione del questionario secondo griglia predisposta ad hoc conferma che l'apprendimento di conoscenze è stato positivo: le docenti sono state in grado di fare esempi, legati all'esperienza in classe, e fare riferimento a conoscenze operative utili nella pianificazione di attività didattiche. L'unica carenza trasversale tra tutte le partecipanti è in merito alla valutazione, aspetto che meriterà maggiore approfondimento, possibilmente con dati qualitativi forniti dalle docenti stesse. L'autovalutazione delle docenti ha mostrato in quasi tutti gli aspetti una crescita delle competenze percepite nella didattica della produzione scritta (eccezion fatta per una docente che ha autovalutato una dimi-

nuzione nella sua abilità valutativa, passando da 10 nella autovalutazione iniziale a 7 in quella finale. La docente ha argomentato la sua autovalutazione asserendo di essersi ricreduta sulle sue abilità valutative, ritenendosi prima della formazione molto competente, ed ora più carente). In aggiunta, gli esiti del test di orientamento all'insegnamento della scrittura rivelano un approccio dei diversi modelli di insegnamento alla scrittura maggiormente integrati, mostrando così uno spostamento delle credenze delle docenti in merito alla didattica della scrittura e alle sue funzioni.

Il livello 3 ha mostrato un'ottima implementazione delle attività progettate, con una costanza quasi impeccabile in due delle tre formande. Il livello 4 è ancora in fase valutativa, pertanto non è possibile giungere a conclusioni sull'impatto della formazione al più ampio contesto. Per quanto concerne però l'aspetto quantitativo della ricerca e l'efficacia della formazione, si può affermare che la formazione è stata efficace (in relazione agli strumenti valutativi impiegati).

5.3 Esiti dello studio sperimentale quantitativo

Per quanto concerne il livello 1, gli esiti raccolti mediante questionario nelle risposte aperte hanno permesso di tenere conto delle difficoltà riscontrate dalle partecipanti alla formazione: "*Penso che la formazione sia stata utile ed efficace; l'applicazione del metodo richiede però tempi molto lunghi, per cui potrebbe essere più opportuno prevedere nel mese di settembre a inizio attività scolastiche*". Questo esempio ci permette di toccare davvero con mano che cosa significhi poter confrontare dati quantitativi e dati qualitativi, autenticamente complementari.

In merito al livello 2, l'analisi del portfolio e la conseguente valutazione secondo rubrica valutativa è stata positiva per tutte le partecipanti: partendo infatti da un livello di progettazione ancorato perlopiù al libro di testo, è risultato profondo il cambiamento che si è verificato nelle competenze delle docenti. L'autovalutazione della docente che aveva diminuito il proprio punteggio nell'autovalutazione lo ha giustificato asserendo di aver scoperto, a seguito della formazione di "*quanto non sapessi e non so sulla valutazione, mentre pensavo di essere bravissima*".

6. Punti di forza e di criticità della ricerca

La ricerca mostra punti critici maggiori di quelli che possono essere identificati come di forza. I dati raccolti non sono ancora tutti elaborati, ma i primi esiti, seppur promettenti, sono effettuati su un campione in nessun modo rappresentativo della popolazione. Gli esiti non sono generalizzabili; al contempo, se l'obiettivo della ricerca è effettuare una ricerca ancorata al contesto, ritagliata sui bisogni degli interlocutori, questo aspetto può assumere una connotazione positiva.

Gli esiti emersi dall'analisi delle interviste risultano particolarmente interessanti su un campione italiano, in particolar modo in seguito alla pandemia da covid-19: la letteratura scientifica è infatti ancora povera di contributi su campioni italiani e prassi didattiche della produzione scritta. Ulteriori indagini, con campioni più estesi e maggiori risorse a disposizione, potranno fornire anche spunti di buone pratiche che i docenti impiegano ogni giorno nelle loro classi ma che restano piccoli baluardi isolati.

Nel complesso, i punti di forza della ricerca constano nel provare a inserirsi in un filone di studi scarno, soprattutto in Italia, con un obiettivo sfidante: studiare l'efficacia e l'impatto di una formazione ad un metodo innovativo. Ancor più significativo è occuparsi di didattica della scrittura che, dati i problemi docimologici che comporta, viene poco studiata. Grazie all'impiego del *writing workshop*, i materiali creati per le attività didattiche sono innovativi e saranno fruibili ad altri insegnanti, possibilmente estendendo l'impatto della formazione. Inoltre, l'introduzione dei cambiamenti è monitorata nel dettaglio, aspetto concesso anche dal ruolo privilegiato di formatrice-valutatrice che la dottoranda ha assunto nel percorso.

Quest'ultimo aspetto è una lama a doppio taglio, che impedisce una imparzialità debitamente richiesta in sede di valutazione. Inoltre, la costruzione ad hoc di tutti gli strumenti valutativi, per via dell'assenza di strumenti valutativi validati per la correzione di produzioni scritte nella fascia d'età coinvolta nella ricerca, incide non poco sulla validità finale dei risultati presentati.

Nel complesso, dunque, alcuni aspetti della ricerca possono fungere da valido punto di partenza per costruire una formazione al metodo aperta a più docenti, per approfondirne l'impatto sugli apprendimenti, per sperimentare altri metodi i contesti pressoché identici (idealmente la stessa scuola) ed effettuare dei paragoni per stabilire quali metodi in un dato contesto risultino più o meno efficaci. Si evidenzia l'urgenza di validare strumenti per la valutazione di elaborati scritti al di sopra del decimo anno di età.

7. Conclusioni

I limiti della presente ricerca non sono trascurabili, tuttavia, vi sono alcune piste aperte interessanti. Innanzitutto, la valutazione dell'impatto risulta cruciale in ambito educativo (Orizio, 2024) e questo contributo costituisce un primo passo in tale direzione. Inoltre, la contestualizzazione della formazione, in cui le docenti hanno avuto un ruolo collaborativo e attivo nella co-costruzione delle attività, risulta un esempio positivo in un ambito di ricerca esiguo, e che potrebbe valer la pena approfondire viste le sfide che l'Intelligenza Artificiale pone di fronte all'insegnamento della scrittura.

L'auspicio di uno studio più generalizzabile e replicabile è però presente, con l'attenzione a non voler costruire assiomi assoluti, ma trovare un bilanciamento tra valutazione dell'impatto in termini di risultati di apprendimento degli allievi (non in un'ottica di *testing* ma di fornire eque opportunità) e voce e valorizzazione degli insegnanti della formazione che sono, comunque, i primi fruitori della formazione stessa. Infatti, sono questi ultimi che si mettono in gioco, si formano e partecipano a ricerche, spesso senza grandi tornaconti personali, se non quello di essere degli insegnanti più preparati.

Una ricaduta della presente ricerca che ci si auspica possa diventare un modello formativo è quello di collaborazione tra docenti e ricercatori, in cui l'Università può autenticamente fare da ponte tra sapere e saper-fare, mettersi al servizio della comunità e supportare i docenti nella formazione attiva su contenuti e pratiche che essi reputano rilevanti per il loro agire didattico (Asquini, 2018). Inoltre, un modello ambizioso ma che potrebbe aprire le porte ad una *agentività* ancor più forte dei docenti, è quello di promuovere una formazione tra colleghi, più o meno informale, in cui i docenti formati si propongono come esperti nel campo, costruendo una cultura dello sviluppo professionale all'interno della comunità scolastica.

Prima di arrivare a traguardi tanto alti sarà necessario guardare all'elaborazione dei dati, tenendo conto degli effetti più o meno profondi che una formazione ai docenti può comportare.

Riferimenti bibliografici

Agrusti, G., & Dodman, M. (2021). Evaluating the impact of «Ricerca-Formazione» on teachers' professional development: Methodological issues and operational models. *RicercAzione*, 13(2), 75–84.

Alber-Morgan, S. R., Hessler, T., & Konrad, M. (2007). Teaching writing for keeps. *Education and Treatment of Children*, 30(3), 107–128.

Appova, A., & Arbaugh, F. (2018). Teachers' motivation to learn: Implications for supporting professional growth. *Professional Development in Education*, 44(1), 5–21. https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1280524

Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.

Asterhan, C. S., & Lefstein, A. (2024). The search for evidence-based features of effective teacher professional development: A critical analysis of the literature. *Professional Development in Education*, 50(1), 11–23. Retrieved from https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2023.2283437

Atwell, N. (1987). *In the middle: A lifetime of learning about writing, reading, and adolescents*. Heinemann.
Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2022). *La dispersione scolastica in Italia: Un'analisi multifattoriale.* Disponibile presso: https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf
Barbagli, A., Lucisano, P., & Sposetti, P. (2017). Insegnare a scrivere nel biennio della scuola secondaria di primo grado. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 10(18), 9–26.
Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G., Hawkins, J. M., & Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 291–304. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.291
Berninger, V. W., & Winn, W. D. (2006). Implications of Advancements in Brain Research and Technology for Writing Development, Writing Instruction, and Educational Evolution. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 96–114). The Guilford Press.
Boffo, V., Del Gobbo, G., & Torlone, F. (2022). *Educazione degli adulti: Politiche, percorsi, prospettive*. Firenze University Press. https://doi.org/10.36253/979-12-215-0006-6
Boscolo, P., & Zuin, E. (2015). *Come scrivono gli adolescenti.* Il Mulino.
Boscolo, P. (1990). The construction of expository text. First Language, 10(30), 217–230.
Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: A conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44(1), 120–139.
Brown, A., & Danaher, P. A. (2019). CHE principles: Facilitating authentic and dialogical semi-structured interviews in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(1), 76–90. https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1379987
Calkins, L. (1986). *The art of teaching writing*. Heinemann.
Calonghi, L., & Boncori, L. (2006). *Guida per la correzione dei temi* (Vol. 92). LAS.
Cameron, S., Mulholland, J., & Branson, C. (2013). Professional learning in the lives of teachers: Towards a new framework for conceptualising teacher learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,* 41(4), 377–397. https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.838620
Capperucci, D., Salvadori, I., & Schenetti, M. (2021). Valutazione dell'impatto di percorsi di Ricerca-Formazione con insegnanti della scuola primaria: analisi di due esperienze. *RicercAzione*, 13(2), 95–102.
Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo: Processi e competenze*. Carocci.
Cisotto, L., & Gruppo RDL. (2015). *Scrivere testi in 9 mosse*. Erickson.
Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7
Coggi, C. (2022). *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione: Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI*. FrancoAngeli.
Coldwell, M., & Simkins, T. (2011). Level models of continuing professional development evaluation: A grounded review and critique. *Professional Development in Education*, 37(1), 143–157. https://doi.org/10.1080/-19415257.2010.495497
Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Garder, M. (2017). *Effective teacher professional development.* Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Retrieved from: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. https://doi.org/10.3102/-0013189X08331140
Didion, L., Toste, J. R., & Filderman, M. J. (2020). Teacher professional development and student reading achievement: A meta-analytic review of the effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 29–66. https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1670884
Dyson, A. H. (1993). *Social worlds of children: Learning to write in an urban primary school.* Teachers College Press.
Ellerani, P. (2017). Developing capabilities contexts during in-service teacher education. Cooperation, agency, empowerment. *Formazione & Insegnamento*, *14*(3), 117–134. Retrieved from https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2046
Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M., & Stevens, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28(2), 337–372. https://doi.org/10.3102/00028312028002337

Graham, S. (2007). Research on writing development, practice, instruction, and assessment. *Reading and Writing*, 21(1–2), 1–2. https://doi.org/10.1007/s11145-007-9069-7
Graham, S., Harris, K. R., & Chambers, A. B. (2016). Evidence-based practice and writing instruction. *Handbook of Writing Research*, 2, 211–226.
Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512
Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan,* 90(7), 495–500. https://doi.org/10.1177/003172170909000709
Harris, K. R. (1982). Cognitive-behavior modification: Application with exceptional students. *Focus on Exceptional Children, 15*(2). https://doi.org/10.17161/foec.v15i2.7449
Harris, K. R., & Graham, S. (1992). Self-regulated strategy development: A part of the writing process. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 277–309). Academic Press.
Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Writing as problem solving. *Visible Language, 14*(4).
Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication, 29*(3), 369–388. https://doi.org/10.1177/0741088312451260
Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144–157). Guilford Press.
Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1*(1), 1–26. https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1
Kennedy, M. (1998). *Form and substance in teacher inservice education* (Research Monograph No. 13). National Institute for Science Education, University of Wisconsin–Madison.
Kim, Y. S. G., & Graham, S. (2022). Expanding the Direct and Indirect Effects Model of Writing (DIEW): Reading–writing relations, and dynamic relations as a function of measurement/dimensions of written composition. *Journal of Educational Psychology, 114*(2), 215. https://doi.org/10.1037/edu0000632
King, N., & Brooks, J. (2017). *Template analysis for business and management students*. Sage Publications.
King, N., & Brooks, J. (2018). Thematic analysis in organisational research. In C. Cassell, A. L. Cunliffe, & G. Grandy (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative business and management research methods: Methods and challenges* (pp. 219–236). Sage Publications.
Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors, 13*, 21–26.
Kirkpatrick, D. L. (1996). Great ideas revisited: Revisiting Kirkpatrick's four-level model. *Training & Development, 50*(1), 54–57.
Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. ATD Press.
Klein, P. D., Boscolo, P., Kirkpatrick, L. C., & Gelati, C. (Eds.). (2014). *Writing as a learning activity*. Brill. https://doi.org/10.1163/9789004265011
Knowles, M. S. (1978). Andragogy: Adult learning theory in perspective. *Community College Review, 5*(3), 9–20. https://doi.org/10.1177/009155217800500302
Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). FT Press.
Lo Duca, M. G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica* (2nd ed.). Carocci.
López-Martín, E., Gutiérrez-de-Rozas, B., González-Benito, A. M., & Expósito-Casas, E. (2023). Why do teachers matter? A meta-analytic review of how teacher characteristics and competencies affect students' academic achievement. *International Journal of Educational Research, 120*, Article 102199. https://doi.org/-10.1016/j.ijer.2023.102199
Lowry, P. B., Curtis, A. M., & Lowry, M. R. (2004). A taxonomy of collaborative writing to improve empirical research, writing practice, and tool development. *International Journal of Business Communication, 41*(1), 66–99. https://doi.org/10.1177/0021943603259363
Lucisano, P. (1993). IEA research results: Little for Italy to rejoice over. *Sciences, 1*(1), 29–47.
OECD. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/-c00cad36-en
Orizio, E. (2024). *Navigare nella complessità: La valutazione di impatto nei contesti socio-educativi*. Pensa MultiMedia.

Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research, 81*(3), 376–407. https://doi.org/10.3102/0034654311413609

McChesney, K., & Aldridge, J. M. (2021). What gets in the way? A new conceptual model for the trajectory from teacher professional development to impact. *Professional Development in Education, 47*(5), 834–852. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1667412

Melby-Lervåg, M., Redick, T. S., & Hulme, C. (2016). Working memory training does not improve performance on measures of intelligence or other measures of "far transfer": Evidence from a meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science, 11*(4), 512–534. https://doi.org/10.1177/1745691616635612

Meroni, E. C., Vera-Toscano, E., & Costa, P. (2015). Can low skill teachers make good students? Empirical evidence from PIAAC and PISA. *Journal of Policy Modeling, 37*(2), 308–323. https://doi.org/-10.1016/j.jpolmod.2015.02.006

Murray, D. (1972). Teach writing as a process not product. *The Leaflet*, 11–14.

Pellacani, D., & Verziaggi, S. (2023). *Il racconto realistico con il metodo WRW–Writing and Reading Workshop: Laboratorio di scrittura per la scuola secondaria di primo grado*. Erickson.

Piazza, C. L., & Siebert, C. F. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *The Journal of Educational Research, 101*(5), 275–286. https://doi.org/10.3200/JOER.101.5.275-286

Piemontese, M. E., & Sposetti, P. (2014). *La scrittura dalla scuola superiore all'università*. Carocci.

Poch, A. L., Hamby, M., & Chen, X. (2020). Secondary teachers' beliefs about teaching writing to typically achieving and struggling adolescent writers. *Reading & Writing Quarterly, 36*(6), 497–520. https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1723152

Poletti Riz, J. (2017). *Scrittori si diventa: Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*. Erickson.

Poletti Riz, J., & Turrini, E. (2024). *Il testo argomentativo con il metodo Writing and Reading Workshop: Laboratorio di scrittura per la scuola secondaria di primo grado*. Erickson.

Pontecorvo, C. (1991). Dalla costruzione del sistema di scrittura all'attività dello scrivere. In C. Pontecorvo (Ed.), *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 29–53). La Nuova Italia.

Pognante, S., & Ramazzotti, R. (2022). *Il racconto autobiografico con il metodo Writing and Reading Workshop: Laboratorio di scrittura per la scuola secondaria di primo grado*. Erickson.

Pognante, S., & Ramazzotti, R. (2024). *Il testo espositivo con il metodo WRW–Writing and Reading Workshop: Laboratorio di scrittura per la scuola secondaria di primo grado*. Erickson.

Prada, M. (2009). Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto. *Italiano LinguaDue, 1*(1), 232–232.

Prada, M. (2020). [Review of the book *Come cambia la scrittura a scuola. Rapporto di ricerca*, edited by M. Ruele & E. Zuin]. *Italiano LinguaDue, 12*(2), 676–682. https://doi.org/10.13130/2037-3597/15035

Prada, M. (2021). [Review of the book *Come cambia la scrittura a scuola. Quaderno di ricerca #1: Sintassi, testualità, punteggiatura e lessico*, by M. Ruele]. *Italiano LinguaDue, 13*(1), 1038–1044. https://doi.org/10.13130/2037-3597/15926

Purves, A. C. (1992). *The IEA study of written composition II: Education and performance in fourteen countries*. Pergamon Press.

Rossi, L. (2019). Gli insegnanti e le difficoltà dell'insegnare a scrivere. In M. Palermo & E. Salvatore (Eds.), *Insegnare a scrivere: Sguardi a confronto* (pp. 59–70). Carocci.

Sala, G., & Gobet, F. (2019). Cognitive training does not enhance general cognition. *Trends in Cognitive Sciences, 23*(1), 9–20. https://doi.org/10.1016/j.tics.2018.10.004

Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 101*, Article 103305. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305

Secci, C. (2021). Analfabetismo funzionale: Definizioni e problematiche. Verso una prospettiva critica. *Educazione Aperta, 6*(9), 102–115.

Slavin, R. E., Lake, C., Inns, A., Baye, A., Dachet, D., & Haslam, J. (2019). *A quantitative synthesis of research on writing approaches in Years 3 to 13*. Education Endowment Foundation. Retrieved from: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Writing_Approaches_in_Years_3_to_13 _Evidence_Review.pdf

Teruggi, L. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: Dalla ricerca alla didattica*. Carocci.

Torre, E. M. (2015). Bilancio di competenze e portfolio tra formazione, orientamento e valutazione. In *Il bilancio di competenze in università: Esperienze a confronto* (pp. 87–109).

Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.

Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori.

Vannini, I. (2022). Somministrare, correggere e validare le prove oggettive di profitto. Una valutazione che analizza e ricostruisce: Rileggere oggi didattica e docimologia in dialogo con Mario Gattullo. In *Una valutazione che analizza e ricostruisce: Rileggere oggi didattica e docimologia in dialogo con Mario Gattullo* (pp. 205–237). Armando.

Vedovelli, C. (2020). Un modello per la valutazione d'impatto degli interventi formativi sulla povertà educativa nella prima infanzia: Concetti, azioni, indicatori e strumenti. *RicercAzione, 12*(2), 181–206.

Ventista, O. M., & Brown, C. (2023). Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review. *Social Sciences & Humanities Open, 8*(1), Article 100565. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100565

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues & Answers. REL 2007–No. 033*. Regional Educational Laboratory Southwest.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology, 22*(1), 73–101.

I.22
Jazz'n School
Progettare un curriculum framework attraverso pratiche, politiche e culture
Jazz'n School
Designing a Curriculum Framework through Practices, Policies and Cultures

Sofia Boz
Università degli Studi di Padova,
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata
sofia.boz@phd.unipd.it

In un contesto caratterizzato da incertezze e trasformazioni, il sistema scolastico deve affrontare la sfida di adattarsi a nuovi scenari, esplorare l'ignoto e gestire imprevisti, incoraggiando la sperimentazione senza timore dell'errore e coltivando l'ascolto reciproco, con particolare attenzione al percorso educativo condiviso e all'attitudine improvvisativa che caratterizza le dinamiche quotidiane. La *pedagojazz* (Santi, 2010; Santi & Zorzi, 2016) impiega il jazz come metafora di valori e atteggiamenti fondamentali per lo sviluppo umano e la progettazione pedagogica. Il progetto di dottorato, in collaborazione con la Federazione Nazionale Il Jazz Italiano e finanziato dal PNRR, intende valorizzare il jazz come patrimonio culturale riconosciuto dall'UNESCO per il suo potenziale inclusivo e individuare elementi chiave per una sua declinazione pedagogica a partire da esperienze concrete di jazzisti impegnati in ambito educativo. La ricerca, inserita in un paradigma socio-costruttivista, attraverso il metodo della Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1998), si propone di analizzare, tramite interviste semi-strutturate, gli elementi che caratterizzano un approccio jazz in campo pedagogico a partire dalle esperienze musicali di musicisti-insegnanti ed esperti del settore, delineando un framework curriculare fondato su questi principi. I partecipanti (n=40) sono stati suddivisi nelle tre dimensioni interdipendenti dell'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2014) – pratiche, politiche e culture. I dati sono stati analizzati per evidenziare categorie comuni da confrontare con la letteratura di riferimento e arricchirla di nuove sfumature. Ci si auspica che la ricerca costituisca un'opportunità di riflessione critica sulle teorizzazioni esistenti, consentendo la creazione di un *curriculum framework* che promuova un'educazione inclusiva, inventiva e polifonica.

Parole chiave: Critical Studies in Improvisation, Curriculum Framework, Grounded Theory, Inclusione, Pedagojazz

In a context marked by uncertainties and transformations, the school must face the challenge of adapting to new scenarios, exploring the unknown and managing unforeseen events, encouraging experimentation without fearing mistakes and cultivating mutual listening, with special attention to a shared educational path and an improvisational attitude which characterizes daily dynamics. *Pedagojazz* (Santi, 2010; Santi & Zorzi, 2016) employs jazz as a metaphor for values and attitudes fundamental to human development and pedagogical design. The doctoral project, in collaboration with the National Federation Il Jazz Italiano and supported by NRRP funds, aims to enhance jazz as a cultural heritage recognized by UNESCO for its inclusive potential and to identify key elements for its pedagogical application, drawing from firsthand experiences of teachers-musicians and experts of the field. The research, framed in a socio-constructivist paradigm, uses the Grounded Theory method (Strauss & Corbin, 1998) and, through semi-structured interviews, aims to analyze the elements that characterize a jazz approach in pedagogy from actual musical experiences of jazz musicians engaged in education, outlining a curriculum framework based on these principles. Participants (n=40) were divided into the three interdependent dimensions of the Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2014)—practices, policies and cultures. Having completed the analysis of the interviews to highlight common categories to be cross-referenced with the relevant literature and enriched with new insights, this study is expected to provide an opportunity for critical reflection on existing theorizations, enabling the creation of a *curriculum framework* that fosters an inclusive, inventive and polyphonic education.

Keywords: Critical Studies in Improvisation, Curriculum Framework, Grounded Theory, Inclusion, Pedagojazz

1. Quadro teorico di riferimento

In un presente segnato da incertezze e continue trasformazioni (EU, C319, 2008), il sistema scolastico si trova di fronte a sfide cruciali: deve non solo adattarsi a nuovi scenari, ma anche formare gli studenti ad affrontare l'ignoto e a gestire gli imprevisti quotidiani. Per questo motivo, in un quadro globale sempre più complesso e interconnesso, la scuola non può limitarsi alla trasmissione di conoscenze sottoforma di nozioni secondo un modello depositario dell'educazione (Freire, 1972, 2004), nel quale l'apprendimento avviene tramite la semplice memorizzazione meccanica di informazioni (Sawyer, 2010). Questo approccio didattico tradizionale, orientato prevalentemente ai risultati, tende infatti a trascurare l'analisi dei processi da cui essi emergono e si fonda sul cosiddetto «modello istruzionista" (Papert, 1993), riducendo l'educazione a un mero scambio di domande prevedibili e risposte preconfezionate. Ne risulta un insegnamento dominato da uno stile monologico che, nonostante i tentativi di innovazione come la legge italiana 107/2015, resta difficile da sradicare (Santi & Zorzi, 2016). Di fronte a un simile scenario, che appare riluttante ad accogliere la necessità di preparare i giovani a navigare in un mondo in costante cambiamento (Barreneche et al., 2023), diventa sempre più importante sviluppare capacità di *exattamento* (Gould & Vrba, 2008), ovvero di adattamento creativo alle circostanze. Questo significa anche accettare che l'educazione non possa offrire certezze assolute, ma debba invece preparare studenti e insegnanti a muoversi con consapevolezza nell'incertezza, sviluppando la capacità di essere preparati a non essere preparati. In particolare, le riflessioni filosofiche, sociologiche e pedagogiche emerse nel periodo post-pandemico hanno messo in luce quanto l'incertezza sia diventata una condizione strutturale della realtà contemporanea (Bruzzone et al., 2021). Questa consapevolezza ci spinge a riconoscere l'importanza di abbandonare le nostre certezze rassicuranti, esercitando un "pensiero flessibile" (Mlodinow, 2018, citato in Demozzi & Chieragato, 2021) e abbracciando un'idea di educazione che insegni a "sostare nell'incertezza, condizione indispensabile per aprirci agli altri e al cambiamento" (Carletti, 2021, p. 222).

Pertanto, affinché un'inversione di rotta sia realmente possibile, occorre ripensare gli spazi educativi in modo che favoriscano il confronto critico, l'apertura al cambiamento e la costruzione condivisa del sapere. Soltanto abbandonando modelli tradizionalisti top-down si possono aprire opportunità di collaborazione tra insegnanti e studenti, orientando l'insegnamento verso una pratica di libertà che non aspiri a una statica e sterile condivisione di informazioni, quanto piuttosto a un coinvolgimento profondo e intimo nella crescita intellettuale e spirituale degli studenti (hooks, 1994).

1.1 Pedagojazz

La *pedagojazz* (Santi, 2010; Santi & Zorzi, 2016) nasce con l'obiettivo di fare del jazz una metafora educativa, valorizzando principi e atteggiamenti fondamentali per lo sviluppo umano e la progettazione pedagogica, rivelando le somiglianze fra gli ambienti educativi e le jam session. Questi due contesti condividono più punti in comune di quanto ci si possa aspettare e, per evidenziare ciò, Santi (2016b, 2018) individua otto dimensioni metaforiche che sono caratteristiche e distintive della musica jazz e presentano un interessante potenziale pedagogico e didattico.

Innanzitutto, il jazz è *jazzing*, esperienza creativa carica di tensione, rilascio e vitalità, che va oltre la semplice esecuzione musicale. Questa tensione generativa, che si manifesta come una dinamica fra opposti, è alla base della pratica jazzistica e la caratterizza non soltanto come genere musicale, ma anche come modo di essere e creare, fortemente radicato nel rispetto e nella reinterpretazione continua della tradizione. Il jazz è *fusion*, in continua trasformazione, mescola stili diversi e accoglie contaminazioni interculturali e contemporanee, sfuggendo a qualunque pretesa di purezza e staticità. Il jazz è poi *free*; nasce come musica nera, di liberazione dalle catene del colonialismo, ed esplora nuove espressioni senza timore di rompere le regole, dando spazio alla voce individuale e alla scoperta di nuovi orizzonti. Un'altra

componente del jazz è lo *swing*, qualità che infonde un ritmo coinvolgente e giocoso, rivelando la dinamicità interna del processo musicale che può svilupparsi verso una direzione comune: un *groove*. Tutto nasce da una sintonia fra i musicisti che rende la creazione un'esperienza collettiva e interattiva in cui ciascuno contribuisce con la propria unicità ma, allo stesso tempo, lasciando indietro se stessi per diventare parte di qualcosa di più grande. Il jazz ha anche una dimensione *soul*, che favorisce connessioni autentiche e intimità attraverso una disposizione armoniosa; per raggiungere ciò, tuttavia, è necessario che sia anche *cool*, ovvero che tolga l'eccesso per creare uno spazio e dare un tempo a nuove e inaspettate possibilità. Infine, il jazz è *impromptu*, è improvvisazione, elemento che fa da *fil rouge* alla pedagojazz e alla ricerca presente.

Quello di improvvisazione è un concetto complesso e dibattuto, caratterizzato da una natura dicotomica, in tensione creativa fra tecnica e spontaneità (Santi, 2010). Non è una creazione *ex nihilo*: l'improvvisatore possiede una formazione, un *know-how* che permette di adattare le proprie azioni al contesto presente. Questo processo colloca chi improvvisa all'interno di un paradosso epistemico (Bertinetto, 2016) in cui, pur sapendo che cosa fare grazie alle proprie conoscenze tecniche, non sa realmente che cosa accadrà, poiché non può prevedere né controllare azioni e reazioni in anticipo. Incertezza (Peters, 2012) è quindi la parola chiave dell'improvvisazione: i suoi risultati migliori fioriscono dall'inaspettato, nascono da un'interazione tra i partecipanti che è resa possibile soltanto da un'attitudine di apertura, ascolto e reattività.

1.2 Critical Studies in Improvisation

Le pratiche improvvisative sono state e continuano a essere ampiamente studiate e approfondite nei più disparati campi, sia artistici che non, emergendo come un nuovo ambito di ricerca interdisciplinare.

In particolare, a partire dall'improvvisazione in ambito musicale, i *Critical Studies in Improvisation* (Fischlin, et al., 2013; Lewis & Piekut, 2016; Heble & Laver, 2016) guardano all'improvvisazione

> as a kind of pedagogical relation, in which we listen to know where we are and where the others are; where ideas and information are communicated from each to the other; where one learns about the other through hearing what the other has to play; and where one learns about oneself listening to the responses from the other that seem somehow to be related to you (George Lewis citato in Heble & Stewart, 2023, p. 37).

In questa prospettiva, l'improvvisazione si configura anche come una pratica sociale che enfatizza il processo decisionale creativo in tempo reale, l'assunzione di rischi, la fiducia, la sorpresa e la collaborazione (Caines & Heble, 2015). Improvvisare richiede una responsabilità condivisa verso la comunità, dal momento che ogni contributo individuale influisce sul processo collettivo. Gli Studi Critici sull'Improvvisazione si propongono di analizzare le strutture complesse delle pratiche improvvisative attraverso una prospettiva che valorizza le loro funzioni sociopolitiche e culturali. Un'analisi di questo tipo contribuisce a preparare alle trasformazioni continue del nostro tempo, mostrando come un modello di pratica creativa, orientata al processo più che al prodotto, può avere un impatto significativo sulla società, suggerendo nuovi modi di essere e interagire.

1.3 Verso un'improvvisazione pedagogica

Un approccio ispirato alle dinamiche improvvisative, considerato di grande interesse dalla letteratura, è stato ed è tuttora al centro di numerosi studi in ambito pedagogico (Lewis, 2000; Sawyer 2004; Tomlinson & Gerdmunson, 2007; Gershon, 2006, 2018; MacGlone & MacDonald, 2018; Johansen et al., 2019; Zorzi, 2020; Heble & Stewart, 2023; Sorensen, 2023; Zorzi & Santi, 2023; Jardine, 2023; Fi-

schlin & Lomanno, 2025). L'improvvisazione, intesa come modello dinamico e adattivo, è particolarmente rilevante nel contesto educativo contemporaneo, dove flessibilità e capacità di adattamento diventano indispensabili.

Adottare un approccio improvvisativo nella didattica significa abbandonare l'idea di una semplice trasmissione di conoscenze a favore di un modello che prepara studenti e insegnanti a fronteggiare sfide impreviste, sia nel contesto scolastico che nella vita quotidiana (Zorzi, 2020). Similmente al jazz, in cui si bilanciano struttura e spontaneità, anche l'insegnamento dovrebbe prevedere spazi improvvisativi che nascono dall'imprevedibilità dell'interazione educativa, senza perdere un'organizzazione di fondo, facendo emergere quella che Sawyer (2004, 2011) chiama "improvvisazione disciplinata". Ecco che allora l'insegnante che adotta questo stile didattico non teme il coinvolgimento diretto e le esperienze trasformative, ma anzi le abbraccia (Zorzi, 2020).

Perché l'improvvisazione funzioni come pratica educativa, è fondamentale che gli insegnanti partano da sé stessi, dalle proprie attitudini ed emozioni, per dare spazio alla propria spontaneità. E questo implica l'accettazione dell'incertezza, dal momento che un controllo eccessivo sul processo creativo rischia di soffocare il potenziale di apprendimento degli studenti.

Anche l'errore assume, in questo contesto, un valore generativo: non viene visto come un fallimento, ma come una possibilità di crescita restituendo un'idea del meccanismo dell'improvvisazione stessa (Bertinetto, 2016). Ogni deviazione o incidente diventa un elemento integrato nel percorso creativo, influenzando l'evoluzione della performance. *À la* Miles Davis si potrebbe dire che non esistono errori, ovvero non ci sono direttive date una volta per tutte. Le regole possono essere continuamente rinegoziate e gli standard adattati in corso: come sosteneva Wittgenstein, evidenziando la naturale plasticità del comportamento umano, "we make up the rules as we go along" (citato in Bertinetto & Bertam, 2020).

In ambito educativo, accogliere l'errore significa valorizzare la sperimentazione, incoraggiando la costruzione di un *safe creativity environment* (Weinstein, 2016), in cui ciascuno è accettato per le proprie abilità differenti, senza timore di giudizi negativi. Gli insegnanti che lasciano spazio all'inaspettato riescono a costruire ambienti inclusivi e stimolanti, che riconoscono e rispettano le differenze individuali. Questa impostazione si allontana da modelli educativi rigidi e promuove una formazione che rispetta i percorsi individuali e ne incoraggia la reinvenzione continua. Per tali ragioni, un'educazione improvvisativa si propone di scardinare la convinzione che soltanto ciò che è predeterminato e organizzato nei minimi dettagli sia efficace e funzionale al processo di apprendimento e insegnamento.

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

La ricerca si inserisce nel dibattito accademico pedagogico con l'obiettivo di rivisitare e rinvigorire la teorizzazione della pedagojazz per confermarne i tratti caratterizzanti e/o individuare nuovi elementi chiave per una visione jazz del curriculum, anche alla luce dell'approccio sociale degli Studi Critici sull'Improvvisazione. L'indagine viene svolta a partire da esperienze musicali concrete condotte da jazzisti impegnati in ambito educativo; esaminando quest'ultime, si intende non solo evidenziare le caratteristiche distintive del jazz come approccio pedagogico, ma anche esplorare come tali elementi possano contribuire alla trasformazione del processo educativo tradizionale.

Tenendo conto delle riflessioni teoriche precedentemente esposte, il lavoro si propone di rispondere alle seguenti domande:

- esistono elementi che definiscono un approccio jazz alla didattica? Se sì, quali sono gli elementi che lo contraddistinguono secondo musicisti jazz e/o improvvisatori?
- In che modo un approccio educativo ispirato al jazz può contribuire alla costruzione di un curriculum framework?

In primo luogo, l'obiettivo è quello di mettere in risalto il potenziale formativo e trans-formativo del jazz per la costruzione di un framework curricolare che promuova un'idea di educazione inclusiva,

inventiva, polifonica ed esplorativa. Analogamente all'improvvisazione jazzistica, gli atti educativi volti ad affrontare le sfide attuali possono essere concepiti come momenti di *call and response* – per utilizzare il linguaggio jazzistico –, ovvero occasioni di incontro, ascolto e riconoscimento reciproco. Insegnanti e studenti possono collaborare nella creazione condivisa del percorso, passando dall'idea di un'implementazione del curriculum a quella di un'improvvisazione del curriculum. Questo approccio permette di superare un paradigma in cui gli insegnanti sono semplici esecutori del curriculum, prescindendo dalle specificità degli studenti e dalle dinamiche della classe, e di adottare una visione più attenta alle esigenze del momento e agli imprevisti (Aoki et al. 2004; Pinar, 2019).

Nella presente ricerca, infatti, il concetto di *curriculum framework* viene inteso come un repertorio di orientamenti che fungano da risorsa principale per lo sviluppo dei curricoli (Kridel, 2010), senza limitazioni di ordine scolastico e grado. Pur seguendo un approccio bottom-up, che parta dai bisogni specifici degli studenti, il framework curricolare che il lavoro dottorale intende delineare segue alcune linee guida ispirate agli elementi essenziali di un approccio pedagogico jazz. In questa prospettiva, il curricolo è considerato come un punto di vista pedagogico volto ad attuare un mutamento paradigmatico (Baldacci, 2006), mantenendo una coerenza interna che ne sveli i principi, i fini, i punti di partenza e le assunzioni epistemologiche sottostanti (Margiotta, 2001).

Pertanto, un *curriculum framework* ispirato al jazz rappresenta un punto di partenza di un processo di de-strutturazione della concezione tradizionale del curriculum, pur rispettando e seguendo le direttive ministeriali riguardanti gli obiettivi di apprendimento definiti nelle indicazioni nazionali per le scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (DM 254_2012) e per i licei. Si tratta di direttive che, di fatto, sottolineano la necessità di adattare gli obiettivi di apprendimento in funzione delle condizioni contestuali, didattiche e organizzative, individuando metodologie adeguate alle classi e ai singoli studenti.

Inoltre, la borsa di ricerca, finanziata da fondi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), nasce da una collaborazione tra l'Università di Padova e la Federazione Nazionale Il Jazz Italiano (IJI). Per questo motivo, il progetto mira anche a valorizzare il patrimonio culturale del jazz, riconosciuto dall'UNESCO[1] per la promozione della pace, del dialogo, del rispetto, dell'uguaglianza di genere, della libertà di espressione e dell'eliminazione di discriminazioni; un riconoscimento che sottolinea il ruolo del jazz come strumento di cambiamento sociale e culturale.

Il lavoro, in definitiva, cerca di instaurare un dialogo profondo tra le pratiche educative e i principi chiave del jazz, indagando le modalità di co-costruzione di una struttura curriculare flessibile, dinamica e capace di evolversi in risposta ai bisogni degli studenti.

3. Scelte metodologiche e procedurali

La natura esplorativa della ricerca ha orientato la scelta di un approccio interamente qualitativo (Denzin & Lincoln, 2005; Bogdan & Biklen, 2007), in linea con un orientamento socio-costruttivista (Guba & Lincoln, 1989). Il quadro teorico permette di valorizzare le esperienze soggettive dei partecipanti allo studio, favorendo una costruzione condivisa di significati, considerata essenziale per comprendere le dinamiche complesse in esame.

Il metodo selezionato e adottato per la ricerca è quello della *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1998), che è sembrato quello più idoneo a guidare la progettazione e lo sviluppo dell'indagine, offrendo un'ampia flessibilità nella raccolta, nell'analisi dei dati e nella costruzione teorica. La raccolta dei dati è avvenuta attraverso l'impiego di interviste qualitative semi-strutturate, così da offrire autonomia e ampia libertà di espressione agli intervistati, permettendo loro di esplorare i temi rilevanti secondo il proprio

1 UNESCO, «International Jazz Day» https://www.unesco.org/en/international-jazz-day

punto di vista, ma garantendo al contempo che tutti gli argomenti chiave della ricerca venissero affrontati. Le domande sono state formulate a partire dai tratti della *pedagojazz*, ma organizzate in maniera tale da stimolare una riflessione spontanea sugli aspetti centrali del jazz. Le interviste sono state realizzate progressivamente in maniera tale da considerare e approfondire le dimensioni e i costrutti che di volta in volta emergevano, così da comprenderli al meglio, fino alla loro saturazione. Per mantenere un equilibrio tra struttura e flessibilità – coerentemente con l'approccio improvvisativo che la ricerca intende valorizzare – le domande delle interviste sono state concepite come un canovaccio, in analogia con la tradizione della commedia dell'arte: pur seguendo un ordine funzionale alla ricerca, si è mantenuta una certa flessibilità nell'ordine della loro formulazione, in modo tale da adattarle agli spunti e agli stimoli emersi durante l'interazione con ciascun intervistato.

3.1 Partecipanti

Gli intervistati sono stati suddivisi in gruppi sulla base delle tre dimensioni interdipendenti *dell'Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2014): pratiche, politiche e culture. L'index è stato scelto esclusivamente come modello organizzativo per la strutturazione della raccolta e dell'analisi dei dati, essendo articolato come un sistema sempre aperto all'integrazione di nuovi dati. Allo stesso modo, il lavoro di ricerca, attraverso l'interazione dinamica e costante tra esperienze e punti di vista contrastanti, ambisce a una comprensione più profonda e articolata dei potenziali impatti e delle applicazioni di un approccio jazz alla co-creazione di un curriculum scolastico.

– *Pratiche*: la dimensione delle pratiche è stata rappresentata da 18 musicisti-insegnanti, individuati con il supporto dei referenti degli enti che hanno collaborato con la ricerca. La loro esperienza ha fornito una prospettiva diretta sulle pratiche pedagogiche legate al jazz e all'improvvisazione e sulle sue applicazioni didattiche.
– *Politiche*: la dimensione delle politiche ha coinvolto i 3 referenti degli enti collaboratori (Federazione Nazionale Il Jazz Italiano, Il Jazz Va A Scuola e Musicisti Italiani di Jazz). Questi interlocutori hanno contribuito a esplorare il ruolo delle strutture e delle normative nel facilitare o ostacolare l'integrazione del jazz nelle scuole.
– *Culture*: la dimensione delle culture è stata incarnata da 19 studiosi provenienti da Italia, Inghilterra, Stati Uniti e Canada – anch'essi musicisti – con formazioni ed esperienze differenti, ma già precedentemente interessati ad alcuni concetti chiave della mia ricerca e, dunque, in grado di fornire una comprensione più profonda delle principali componenti del jazz.

L'analisi è stata condotta con il software ATLAS.ti (Gupta, 2024). Inizialmente, i dati di ciascun gruppo sono stati trattati come sistemi chiusi e separati, per individuare categorie e temi specifici. In seguito, i risultati dei vari gruppi sono stati confrontati per evidenziare punti di convergenza e divergenza. Infine, le categorie emerse sono state confrontate con la letteratura esistente, così da valutarne la coerenza e individuare nuove prospettive o sfumature ancora inesplorate.

4. Stato dell'arte della ricerca

L'approfondimento della letteratura rilevante ha permesso di contestualizzare e aggiornare le riflessioni teoriche, inserendole in un quadro più ampio e consolidato, passaggio che si è rivelato cruciale per garantire la solidità e la coerenza del lavoro di ricerca. Sono stati raccolti tutti i dati necessari per l'indagine attraverso la conduzione di interviste semi-strutturate, condotte in modalità duale, sia online che in presenza, a seconda della distribuzione geografica degli intervistati. Le interviste hanno rappresentato

una risorsa fondamentale, contribuendo in modo sostanziale alla comprensione delle dinamiche in esame. I dati sono raccolti sono stati analizzati e sono tuttora in fase di approfondimento attraverso l'utilizzo del software ATLAS.ti, strumento che si è rivelato estremamente efficace per l'organizzazione e l'elaborazione qualitativa delle informazioni.

La prima fase di analisi ha già prodotto risultati interessanti, seppure provvisori. Di seguito alcuni dei temi più significativi ricavati dalle interviste e qualche estratto da quest'ultime con una trasposizione in ambito educativo dei concetti emersi.

Improvvisazione

I dati sembrano confermare in gran parte i tratti caratteristici della *pedagojazz*, con un particolare rafforzamento dell'idea che l'improvvisazione sia un elemento centrale e imprescindibile. In particolare, le interviste svolte in Canada, contesto in cui i musicisti intervistati sono parte di un istituto dedicato allo studio critico dell'improvvisazione, hanno permesso di approfondire la pratica improvvisativa da una prospettiva socioculturale, arricchendone la comprensione con sfumature che fino a quel momento non erano state pienamente considerate.

> il jazz è l'improvvisazione. Non esiste senza l'improvvisazione, mentre qualsiasi altra cosa sì… cioè, improvvisazione teatrale… il teatro esiste lo stesso senza l'improvvisazione, la musica diciamo classica e accademica… le improvvisazioni di Bach, bellissime, erano parti improvvisate, però se togliessi la musica improvvisata dalla musica accademica, esisterebbe lo stesso. Il jazz no. Se togli l'improvvisazione jazz, il jazz non esiste, è la colonna portante dell'improvvisazione (intervistato 1)

> l'improvvisazione è qualcosa di centrale, […] una conditio sine qua non, […] un'improvvisazione legata anche ad aspetti ritmici, a degli aspetti melodici, a degli aspetti anche armonici, per certi versi, no? [...] Io penso che anche nell'improvvisazione teatrale e nella danza ci sia la stessa spinta, però forse nel jazz il discorso è molto più radicale, fa parte proprio della musica… cioè nel teatro nella danza ci può essere, ma non è qualcosa che fa parte di quel settore, o anche nel pop ci può essere, ma può non esserci. Per noi ci deve essere e c'è. (intervistato 2)

> è l'unica musica che ha reso sistematica l'improvvisazione come tratto fondativo, ma questo ovviamente non vuol dire che non ci possono essere capolavori jazz non improvvisati, ma dove c'è è un tratto costitutivo, fondamentale: non è solo un accessorio, una caratteristica, ma è il tratto caratteristico (intervistato 3)

> faccio fatica a ricordarmi di un brano in cui non ci sia neppure un briciolo di improvvisazione. […] l'improvvisazione entra in gioco anche solo nell'esecuzione (intervistato 4)

> I'm starting to use 'improvisatory' to mean holding space for improvisation, right? So, something that is improvisatory not only expects people to improvise within it, but they're kind of making an effort to make that possible. I do think that back to that kind of historical moment of afro-diasporic musicians taking up eurological musical form that was not improvisatory, that music did not hold space for their improvisation, they made it do that, they made it improvisatory and that's the key. 'We're going to do our thing in this, even though there's actually no room for us to do this', I think that's the big, inspiring, extraordinary and incredibly violent breakthrough that that continues to be. Now, I think, it's difficult for me to think of creating a music that is not improvisatory and calling it 'jazz'[2] (intervistato 5)

2 "Sto iniziando a usare il termine 'improvvisatorio' per indicare lo spazio per l'improvvisazione, no? Quindi, qualcosa che è improvvisatorio non solo prevede che le persone improvvisino al suo interno, ma si sforza per renderlo possibile. Penso che, tornando al momento storico in cui i musicisti africani della diaspora hanno

Così come il jazz non può esistere senza improvvisazione (intervistati 1 e 2), la pedagojazz non può prescindere da una componente di flessibilità ed *exattamento* (Gould & Vrba, 2008). In classe, ciò si traduce nella capacità di insegnanti e studenti di creare e muoversi in uno spazio strutturato ma non rigidamente predeterminato, lasciando spazio all'inatteso e valorizzando ciò che emerge nel processo. L'improvvisazione ci insegna che l'incertezza non è sempre sinonimo di caos. Può essere negativa, quando mancano strutture e supporti adeguati, lasciando gli studenti senza riferimenti su cosa fare o come ricevere aiuto, generando confusione e disorientamento. Oppure può essere positiva, quando stimola l'autonomia all'interno di un contesto chiaro e guidato. Offrire sfide con vincoli definiti ma senza soluzioni preconfezionate permette agli studenti di esplorare e sperimentare in modo costruttivo (Beghetto, 2017). Infatti, l'idea che un ambiente possa essere "improvisatory", cioè progettato per accogliere e rendere possibile l'improvvisazione (intervistato 5), suggerisce che il processo didattico non debba limitarsi a tollerare momenti di esplorazione spontanea, ma debba attivamente predisporre contesti in cui gli studenti possano sperimentare, prendere iniziative e co-costruire il processo di apprendimento. Questo implica, per esempio, una programmazione didattica aperta, uno *standard* che lasci margine per variazioni, deviazioni e contributi inaspettati, a cui l'insegnante sia in grado di rispondere reinterpretando e modulando contenuti e strategie in base al contesto specifico e ai bisogni emergenti (cfr. Zorzi, 2020). Una prospettiva storica, come quella evocata dall'intervistato 5, sottolinea l'aspetto disobbediente e rivoluzionario dell'improvvisazione, soprattutto in contesti di esclusione. I musicisti della diaspora africana hanno "forzato" spazi per l'improvvisazione all'interno di strutture che non la prevedevano. Analogamente, un'educazione ispirata al jazz incoraggia gli studenti a trovare la propria voce, anche quando le strutture tradizionali sembrano escludere questa possibilità (hooks, 1994).

Componente comunitaria

Un'altra dimensione della pedagojazz che è stata confermata dalla raccolta dati, riguarda l'importanza dell'aspetto comunitario, anch'esso strettamente legato all'improvvisazione. Questo tema è emerso chiaramente sia nelle testimonianze delle esperienze personali dei musicisti ed esperti sia nelle attività educative condotte in vari contesti scolastici. Infatti, molti dei partecipanti hanno sottolineato come gli esercizi di improvvisazione possano influenzare positivamente le dinamiche sociali tra i giovani coinvolti, stimolando un senso di collaborazione e di apertura che va oltre la semplice tecnica musicale.

> il jazz è immediatamente comunitario, è la prima cosa che ci chiede di fare, ovvero mettere in chiaro in che termini siamo comunità quando suoniamo assieme, questo che sia un primo approccio all'improvvisazione o che sia un gruppo che suona assieme da tantissimo tempo. La cosa che mi fa dire 'sto bene' quando sono con un gruppo di musicisti, che sento come miei fratelli è arrivare al punto di non dover chiarire queste cose [...] questo mi fa sentire molto a mio agio con musicisti con cui mi sento una comunità che è costruita dall'aver condiviso esperienze importanti assieme (intervistato 6)

> It's undermining prescribed roles and making things more communal, undermining hierarchy [...] so there's a group responsible for the thing rather than one person responsible for the things and everybody's fault. I think this is one of the main misunderstandings [...] is that when certain people hear a soloist, they think about the music in the moment is being about that one person and it's so very much not about that one person. That person is on a ride being nurtured, being held up

adottato una forma musicale eurologica che non era improvvisatoria, quella musica non lasciasse spazio alla loro improvvisazione, loro l'hanno resa tale, l'hanno resa improvvisatoria e questa è la chiave. 'Faremo le nostre cose in questo contesto, anche se in realtà non c'è spazio per noi', credo che questa sia la grande, stimolante, straordinaria e incredibilmente violenta svolta che continua a esserci. Penso che sia difficile per me pensare di creare una musica che non sia improvvisatoria e chiamarla 'jazz'" (traduzione dell'autrice).

> by a community of people, and you kind of take turns at that [...]. Theoretically it's about that kind of anti-hierarchical, communal, taking up of musical structures that aren't kind of designed that way[3] (intervistato 7)

L'elemento comunitario nel jazz, interpretato in chiave pedagogica, suggerisce un modello educativo fondato sulla collaborazione, sulla condivisione di responsabilità e sull'attenzione reciproca, piuttosto che su rigide gerarchie e ruoli predefiniti. Ogni volta che suonano insieme, i musicisti jazz devono chiarire in che termini fanno parte di una comunità, indipendentemente dall'esperienza condivisa (intervistato 6). Allo stesso modo, la classe non è solo un gruppo di individui che apprendono in parallelo, ma un contesto in cui esperienze e conoscenza si costruiscono collettivamente. Creare una comunità educativa significa coltivare un ambiente in cui studenti e docenti si sentano parte di un progetto comune, superando le gerarchie (intervistato 7). Emerge un senso di appartenenza che si rafforza attraverso l'interazione e la condivisione di esperienze significative, verso una direzione comune, lasciando in parte indietro se stessi per diventare qualcosa di più grande (Alterhaug, 2016; Zorzi et al., 2019). Nel jazz, anche quando un musicista esegue un assolo, non è mai davvero solo: è sostenuto dal resto del gruppo, che crea le condizioni affinché la sua espressione possa emergere (intervistato 7). Analogamente, in un contesto educativo, gli studenti non apprendono in isolamento, ma all'interno di una comunità che li sostiene e li accompagna nel percorso di crescita. L'etimologia di comunità (*cum-munus*) ci suggerisce questo processo di condivisione continua: ciascuno è portatore di un *munus* nella sua duplice accezione, come obbligo condiviso con gli altri e come dono unico, sempre diverso e arricchente, che ognuno porta con sé. La classe diventa così uno spazio in cui ciascuno contribuisce all'esperienza dell'altro, attraverso il confronto, la condivisione di idee e il supporto e la cura reciproche.

Inclusione

Sono venuti alla luce altri due fattori rilevanti: l'*ascolto* e l'*inclusione*. Questi elementi stanno acquisendo un ruolo sempre più centrale nella riflessione del lavoro dottorale e potrebbero ampliare ulteriormente la visione della pedagogia jazz. L'ascolto consapevole, già ampiamente trattato nella letteratura critica musicale e non solo, rappresenta un tema fondamentale. Pensiamo ai lavori di Pauline Oliveros, Jean-Luc Nancy e George Lipsitz, che evidenziano come l'ascolto attivo e attento permetta di mettersi in relazione con il punto di vista dell'altro, anche quando questo contrasta con il nostro. Questo riconoscimento reciproco è fondamentale per sviluppare approcci inclusivi che valorizzino le differenze che ogni individuo porta con sé all'interno di una classe. Il jazz ha una natura dicotomica. Da un lato, presenta un potenziale inclusivo, dato dalle sue radici storiche e culturali e dalla componente improvvisativa:

> il jazz [...] ha la virtù di potere da una parte utilizzare del materiale di partenza povero, quindi elementare, e poi di lasciare uno spazio di libertà per modificare quell'elemento di base ampissima, dove ciascuno può trovare la propria strada (Intervistato 8)

> per antonomasia il jazz, nonché la musica della migrazione, del movimento, è una musica che ha sempre accolto nella storia, proprio perché il jazz era uno strumento di battaglie, di riconoscimenti

3 "Si tratta di minare i ruoli prescritti e di rendere le cose più comunitarie, di minare la gerarchia [...] in modo che sia un gruppo ad essere responsabile per ciò che accade piuttosto che una persona responsabile quello che succede e la colpa è di tutti. Credo che questo sia uno dei principali fraintendimenti [...]: quando certe persone ascoltano un solista pensano che la musica in quel momento sia incentrata su quella persona, ma non è affatto così. Quella persona sta facendo un percorso che viene alimentato, sostenuto, da una comunità di persone, e si fa un po' a turno [...]. Teoricamente si tratta di una sorta di anti-gerarchia, di comunanza, di appropriazione di strutture musicali che non sono state progettate in quel modo" (traduzione dell'autrice).

> sociali, di diritti, eccetera. Quindi, il jazz è [...] sempre stato un po' la musica dei perdenti, la musica dei neri americani che non potevano sedersi in autobus affianco ai bianchi, dei musicisti neri e non potevano entrare nei club dove loro erano delle star in cui la gente andava a sentirli, dovevano entrare dalle porte sul retro, dalle cucine [...] da questo punto di vista rappresenta molto bene le diversità e le uguaglianze (Intervistato 9)

> è una musica per definizione aperta, non ha delle strutture rigide, delle forme che si impongono in modo perentorio, come la legge morale di Kant, il jazz è inclusivo nella misura in cui è per definizione disposto al mutamento. [...] Il jazz vive nel mutamento e se non ha mutamento non è più jazz, non teme il mutamento anzi lo cerca (Intervistato 10)

> il jazz è inclusivo per eccellenza, dovrebbe accogliere qualsiasi linguaggio che non sia codificato tra la musica leggera e la musica accademica, qualsiasi cosa accada all'interno di questo vulcano che è in movimento è jazz (Intervistato 11)

Dall'altro, può essere estremamente esclusivo, come dimostrato dai partecipanti alle interviste che hanno parlato delle dinamiche delle jam session, spesso intimidatorie per chi non possiede un alto livello di competenza musicale:

> La jam session è il ring per il jazzista, dove gli aspetti peggiori del jazzista vengono messi in luce, arrivi lì e devi tirare il destro in un secondo e devi stendere il tappeto l'altro, quindi l'aspetto competitivo è estremamente esasperato. Io non amo molto le jam session, non ci vado quasi mai (intervistato 12)

> Ci sono anche molti elementi esclusivi, nel senso che se non sei capace sei fuori, se non sai il repertorio non sei un jazzista, quindi devi avere delle conoscenze, devi avere un livello, […] devi avere delle capacità (intervistato 13)

> if you're gonna make jazz, you're entering a world that has a high level of entry, you need to be able to play quite well. And it's open to everyone. It has to hold both those facts, so I think it is inclusive, and I think it has the potential, often fulfilled, to become very exclusive[4] (intervistato 14)

Assumere il jazz come metafora educativa significa anche confrontarsi con la sua duplice natura; se da un lato il jazz è per definizione aperto, trasformativo e capace di accogliere nuove influenze, dall'altro può risultare altamente selettivo, limitando lo spazio espressivo e incoraggiando una malsana competizione, che mina il senso di connessione tra studenti e insegnanti, trasformando l'apprendimento in un'arena di scontro (hooks, 2003). Riconoscere che inclusione ed esclusione sono due facce della stessa medaglia significa evitare un approccio ingenuo all'educazione. L'inclusione è un principio fondamentale perché riguarda tutti: un approccio didattico – e in questo caso curriculare – jazz consente di "trasformare la 'specialità' dell'inclusione, nella normalità dell'unicità" (Zorzi & Santi, 2023, p. 274). L'aspetto inclusivo del jazz che vogliamo valorizzare nella costruzione di un framework curriculare risiede proprio nella sua componente improvvisativa, che permette di partire da materiali semplici e trasformarli liberamente, offrendo a ciascuno la possibilità di trovare la propria voce (intervistato 8). Seguendo questa prospettiva, un'educazione ispirata a questa logica dovrebbe favorire percorsi di apprendimento dinamici, che incoraggino gli studenti a esplorare e sviluppare le proprie capacità. Come il jazz vive del mutamento e lo ricerca attivamente (intervistato 10), così la scuola dovrebbe sviluppare un ambiente di apprendi-

4 "Se vuoi fare jazz, stai entrando in un mondo che richiede un alto livello di preparazione, devi essere in grado di suonare abbastanza bene. Ed è aperto a tutti. Deve contenere entrambe le componenti, quindi penso che sia inclusivo e che abbia il potenziale, spesso realizzato, di diventare molto esclusivo" (traduzione dell'autrice).

mento capace di accogliere studenti con esperienze e necessità diverse. In questo senso, l'inclusione non è solo un obiettivo, ma un processo continuo. Un'educazione ispirata al jazz deve progettare esperienze di apprendimento che accompagnino ogni studente nel percorso, senza cadere nella trappola di un'inclusione solo formale che, di fatto, lascia indietro chi non è in grado di rispondere alle richieste di un sistema chiuso, rigido e predefinito.

Queste riflessioni, ispirate dalle interviste con i musicisti, dalla letteratura pedagogica e musicale e dal confronto tra i dati raccolti e la letteratura di partenza sulla *pedagojazz*, stanno aiutando a delineare con maggiore precisione gli elementi che caratterizzano questo approccio educativo. Grazie a queste nuove intuizioni, si sta avanzando nella risposta alla prima domanda di ricerca, disegnando un quadro più chiaro e articolato delle dinamiche che sottendono l'approccio jazz in ambito educativo. Al contempo, i temi emergenti permettono di tracciare i primi punti chiave per la creazione di un curriculum framework ispirato a questo approccio pedagogico. L'improvvisazione apre a una concezione del curriculum che si discosta da un paradigma mezzo-fine, per orientarsi verso una valorizzazione del processo. In questa prospettiva, è fondamentale considerare la distinzione di Aoki (2004) fra "curriculum vissuto" (*lived curriculum*) e "curriculum come programma" (*curriculum-as-plan*), riconoscendo l'importanza delle declinazioni umane e contestuali del curriculum, ovvero il modo in cui esso viene esperito da insegnanti e studenti nel momento presente. L'idea di comunità non è solo un principio educativo, ma deve riflettersi anche nella concezione stessa del curriculum, inteso come una conversazione complessa e continua (Pinar, 2011). Un framework curriculare ispirato alla pedagojazz si configura dunque come un approccio dinamico, radicato nel qui e ora, che riconosce il peso delle influenze culturali, storiche e politiche e il ruolo attivo di tutti i partecipanti. Insegnanti e studenti non sono soggetti passivi: i primi non si limitano a eseguire direttive, ma riflettono criticamente sul proprio ruolo e sulle pratiche didattiche; i secondi contribuiscono a dare forma al curriculum attraverso le loro esperienze e le loro domande (Macintyre Latta, 2013). Questa dinamica conversazionale si caratterizza come *call and response*, in cui ogni intervento genera una risposta che, a sua volta, diventa una nuova chiamata, alimentando il processo di apprendimento. Il motore di questo scambio è la curiosità, che non dovrebbe essere soffocata da un cieco inseguimento del *curriculum-as-plan*, ma coltivata attraverso il riconoscimento degli interessi, dei bisogni e delle esperienze degli studenti, così come della necessità degli insegnanti di mettersi in gioco, superando il mero ruolo di trasmettitori di informazioni (Rosa, 2020). Così come in una jam session la musica nasce dall'interazione tra i musicisti, dall'ascolto reciproco e dal rischio di sperimentare, un framework curriculare che abbraccia questa filosofia non impone percorsi rigidi, ma lascia spazio all'imprevisto, all'esplorazione alla scoperta. Accogliere nel curriculum il rischio – elemento connaturato all'educazione (Biesta, 2015) – significa, dunque, trasformare l'apprendimento in una performance viva, in continuo sviluppo, in cui studenti e insegnanti partecipano attivamente alla co-creazione del sapere.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Come precedentemente indicato, la ricerca si inserisce nel panorama accademico con l'obiettivo di arricchire la teorizzazione esistente della *pedagojazz*, confermando la sua validità come punto di partenza solido e generativo per il presente lavoro di dottorato.

La difficoltà di osservare direttamente le attività dei musicisti intervistati risiede nel fatto che i laboratori educativi hanno una durata di diversi mesi, talvolta un intero anno scolastico, e per cogliere appieno le dinamiche di cambiamento tra i partecipanti sarebbe stato necessario seguirli dall'inizio alla fine. Ciò ha portato alla necessità di affidarsi alle parole dei partecipanti alle interviste. Inoltre, i musicisti-insegnanti provenivano da diverse località italiane, il che ha reso impossibile monitorare personalmente più di un laboratorio. Si è dunque scelto di non concentrarsi su un singolo caso per evitare una visione limitata e per raccogliere più prospettive sulla complessità del jazz e sul suo profilo educativo.

Le interviste, condotte sia online che in presenza, hanno permesso di aggirare questa difficoltà, offrendo la possibilità di raccogliere e confrontare esperienze eterogenee. Questo dialogo continuo con musicisti jazz, improvvisatori ed esperti ha rivelato una varietà di punti di vista, talvolta contrastanti, contribuendo a testare e approfondire le teorie esistenti, arricchendole con contributi pratici che rispecchiano la complessità del jazz.

Inoltre, la ricerca ha beneficiato in modo significativo dell'integrazione con i *Critical Studies in Improvisation*, campo di studi internazionale che ha dato nuova luce alla teorizzazione e ha offerto prospettive nuove per l'interpretazione dei dati. Tale approccio interdisciplinare ha rappresentato un valore aggiunto fondamentale per il lavoro, che ha saputo inglobare visioni ed esperienze internazionali per una lettura più sfaccettata dell'oggetto della ricerca. A questo proposito, un elemento chiave del progetto è stato il periodo di studio all'estero presso l'Università di Guelph (ON), in Canada, sede dell'International Institute for Critical Studies in Improvisation. Questa esperienza ha offerto non solo un'opportunità di approfondimento teorico, ma ha anche consentito di internazionalizzare la ricerca tramite interviste e confronti diretti con esperti del settore a livello globale. Il contesto canadese ha arricchito il lavoro di una dimensione interculturale con benefici per la costruzione di un approccio critico e consapevole alle dinamiche dell'improvvisazione e del jazz.

Pur non prevedendo un lavoro diretto con insegnanti, passaggio fondamentale di messa in pratica delle teorizzazioni di cui l'indagine presente si occupa, la ricerca suggerisce la possibilità di future collaborazioni dirette con la scuola. Il confronto attivo con i docenti e la loro partecipazione potrà essere terreno fertile per l'evoluzione della ricerca, favorendo una comprensione più profonda dei principi fondanti della *pedagojazz*.

In sintesi, questa ricerca di dottorato rappresenta un modello di integrazione teorica, empirica e interculturale, fornendo contributi significativi sia alla teorizzazione accademica quanto alla comprensione applicata delle pratiche musicali contemporanee.

Le quaranta interviste condotte nel corso del lavoro hanno già evidenziato alcune modalità in cui il pensare e agire in, con e attraverso le pratiche di improvvisazione jazzistica possa favorire e sostenere il senso di autoaffermazione, sviluppo e formazione degli studenti. Le voci raccolte, provenienti da diverse discipline, possono avere un impatto significativo per gli insegnanti, per gli educatori e, in prospettiva, per gli studenti coinvolti. Le implicazioni per il nostro settore sono principalmente due: in primo luogo, l'ampliamento delle attuali prospettive nell'ambito delle teorie del curriculum – con possibili applicazioni anche nella formazione degli insegnanti; in secondo luogo, l'elaborazione di metodi pratici che possano essere attuati in scenari scolastici, in modo tale da trasformare la teoria in una pratica realizzabile e preziosa per le future generazioni di studenti, studiosi e professionisti.

Riferimenti bibliografici

Alterhaug, B. (2016). Jazz, Improvisation and Education. In M. Santi, E. Zorzi (Eds.) *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor* (pp. 29-48). Cambridge Scholars Publishing.

Aoki, T. T., Pinar, W. F., & Irwin, R. L. (Eds.). (2004). *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki*. Routledge.

Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Carocci.

Barreneche, M.M., Santi, M., & Zorzi, E. (2023). Il dis-orientamento come navigazione nell'incertezza. Una ricerca con adolescenti in comunità di indagine filosofica. *Edaforum*, *20*(43), 145-159. https://doi.org/-10.19241/lll.v20i43.784

Beghetto, R. A. (2017). Inviting uncertainty into the classroom. *Educational Leadership*, *75*(2), 20-25.

Bertinetto, A. (2016). *Eseguire l'inatteso. Ontologia della musica e improvvisazione*. Il glifo ebooks.

Bertinetto, A., & Bertram, G. (2020). We Make Up the Rules as We Go Along: Improvisation as an Essential Aspect of Human Practices? *Open Philosophy*, *3*(1), 202-221. https://dx.doi.org/10.1515/opphil-2020-0012

Biesta, G. J. (2015). *The Beautiful risk of education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315635866

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. Pearson Education Inc., Allyn & Bacon.
Booth, T., & Ainscow, M. (2014*). Il Nuovo Index per l'inclusione* (Trad. it.). Carocci.
Bruzzone, D., Vaccarelli, A., & Zoletto, D. (2021). La cura ai tempi della pandemia: Riflessioni e prospettive pedagogiche. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali: Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 1731-1744). Pensa MultiMedia.
Caines, R., & Heble, A. (2015). *The Improvisation Studies Reader. Spontaneous Acts*. Routledge.
Carletti, C. (2021). Pensare e agire nel post pandemia: proposte pedagogiche per uno sviluppo umano sostenibile e la costruzione di una cittadinanza planetaria. *Formazione & insegnamento*, *19*(1T1), 219-228. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_19
Demozzi, S., & Chieregato, N. (2021). Il valore dell'incertezza. Gli effetti della pandemia tra crisi e cambiamento. *Pedagogia più didattica*, *7*(2), 99-110. https://doi.org/10.14605/PD722108
Denzin N. K., & Lincoln Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research*. Sage.
European Union, C319 (2008). *An Agenda for European Cooperation on Schools*. Official Journal of the European Union.
Fischlin, D., Heble, A., & Lipsitz, G. (2013). *The Fierce Urgency of Now*. Duke University Press.
Fischlin, D., & Lomanno, M. (Eds.). (2025). *The Improviser's Classroom: Pedagogies for Cocreative Worldmaking*. Temple University Press.
Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin.
Freire, P. (2004). *Pedagogy of Hope*. Continuum.
Gershon, R. (2006). Collective Improvisation: A Theoretical Lens for Classroom Observation. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, *3*(1), 104-135. https://doi.org/10.1080/15505170.2006.10411586
Gershon, R. (2018). *Sound Curriculum. Sonic Studies in Educational Theory, Method, & Practice*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315533131
Gould, S.J., & Vrba, E.S. (2008). *Exaptation. Il bricolage dell'evoluzione*. (6° ed., Trad. it). Bollati Boringhieri.
Guba E. G., & Lincoln Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
Gupta, A. (2024). *Qualitative Methods and Data Analysis Using ATLAS.ti. A Comprehensive Researchers' Manual.* Springer.
Heble, A., & Laver, M. (2016). *Improvisation and Music Education. Beyond the Classroom*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315737393
Heble, A., & Stewart, J. (2023). *Jamming the Classroom. Musical Improvisation and Pedagogical Practice*. University of Michigan Press. https://doi.org/10.3998/mpub.12733416
hooks, b. (1994). *Teaching To Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge. https://doi.org/10.4324-/9780203700280
hooks, b. (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. Routledge. https://-doi.org/10.4324/9780203957769
Jardine, K. (2023). Improvisational Conversations: Teaching as an Interpretive Practice. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, *20*(2-3), 27–39. https://doi.org/10.25071/1916-4467.40770
Johansen, G.G., Holdhus, K., Larsson, C., & MacGlone, U. (2019). *Expanding the Space for Improvisation Pedagogy in Music: A Transdisciplinary Approach.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351199957
Kridel, C. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies.* Sage.
Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.* Gazzetta Ufficiale, Serie Generale (n. 162, 15 luglio 2015). https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg
Lewis, G.E. (2000). "Teaching Improvised Music: An Ethnographic Memoir". In J. Zorn (Ed.), *Arcana: Musicians on Music.* (pp. 78-109). Granary.
Lewis, G. E., & Piekut, B. (Eds.). (2016). *The Oxford handbook of critical improvisation studies* (Vols. 1-2). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195370935.001.0001
MacGlone, U., & MacDonald, R. (2018). Learning to improvise, improvising to learn: A qualitative study of learning processes in improvising musicians. In E. Clarke, & M. Hoffman (Eds.), *Distributed Creativity: Collaboration and Improvisation in Contemporary Music* (pp. 278-294). Oxford University Press.
Macintyre Latta, M. (2013). *Curricular conversations: Play is the (missing) thing*. Routledge. https://doi.org/-10.4324/9780203804018
Margiotta, U. (2001). *Riforma del curriculo e formazione dei talenti. Linee metodologiche e operative*. Armando.
MIUR (2010). *Indicazioni nazionali per i licei.* https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_-nuovo_impaginato/decreto_indicazioni_nazionali.pdf

MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Annali della pubblica istruzione.* Le Monnier. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. BasicBooks. https://doi.org/10.5860/choice.31-1648

Peters, G. (2012). Certainty, Contingency, and Improvisation. *Critical Studies in Improvisation/Études critiques en improvisation*, *8*(2), 1-8. https://doi.org/10.21083/csieci.v8i2.2141

Pinar, W. F. (2011). *The character of curriculum studies: Bildung, currere, and the recurring question of the subject.* Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137015839

Pinar, W.F. (2019). *What Is Curriculum Theory?* (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315625683

Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. John Wiley & Sons.

Santi, M. (Ed.). (2010). *Improvisation between technique and spontaneity*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

Santi, M. & Zorzi, E. (Eds). (2016). *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*. Cambridge Scholars Publishing.

Santi, M. (2016b). Educare in jazz: otto tratti di una nuova pedagogia. In W. Kohan, S. Lopes, F. Martins (Eds.), *O ato de educar em uma lingua ainda por ser escrita* (pp. 379-390). NEFI.

Santi, M. (2018). Pedagojazz: un neologismo fra metafora e provocazione. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 57-64). Pensa MultiMedia.

Sawyer, R.K. (2004). Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher*, *33*(2), 12-20. https://doi.org/10.3102/0013189x033002012

Sawyer, R. K. (2010). Improvisational creativity as a model for effective learning. In M. Santi (Ed.), *Improvisation between technique and spontaneity* (pp. 135–151). Cambridge Scholars Publishing.

Sawyer, R.K. (2011). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/cbo9780511997105

Sorensen, N. (2023). *The Improvising Teacher. Reconceptualising Pedagogy, Expertise and Professionalism*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003223207

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage.

Tomlinson, C. A., & Germundson, A. (2007). Teaching as Jazz. *Educational Leadership*, *8*(64), 27-31.

UNESCO. (n.d.). *International Jazz Day*. UNESCO. https://www.unesco.org/en/international-jazz-day

Weinstein, J. (2016). A safe creativity environment. In M. Santi & E. Zorzi (Eds.), *Education as Jazz. Interdisciplinary sketches on a new metaphor* (pp. 49-63). Cambridge Scholars Publishing.

Zorzi, E., Camedda, D., & Santi, M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione il profilo "polifonico" delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *7*(1), 91-100.

Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Liguori.

Zorzi, E., & Santi, M. (2023). Improvvisare per imparare a sentirci irripetibili: "unrepeatable meshworks", la proposta di un percorso di Ricerca-Formazione. *RicercAzione*, *15*(1), 267-276. https://doi.org/10.3207-6/RA15118

I.23
Il punto di vista dei docenti italiani su sviluppo professionale, carriera e valutazione
Italian teachers' current perception of professional enhancement, career and teachers' evaluation

Marcello Soprani
Libera Università di Bolzano – Facoltà di Scienze della Formazione
msoprani@unibz.it

Il tema della valorizzazione della professione docente, attraverso l'introduzione di un sistema di valutazione e carriera, è da diversi anni al centro del dibattito accademico e politico senza che, ad oggi, siano stati raggiunti traguardi significativi. Nel frattempo, però, il riconoscimento sociale del ruolo degli insegnanti ha subito un forte ridimensionamento. Se a ciò si aggiungono il progressivo invecchiamento del corpo docente (tra i più anziani a livello internazionale), un forte processo di femminilizzazione della professione e la scarsa attrattività dell'insegnamento per i neolaureati più brillanti; si delinea un quadro critico per il futuro del sistema educativo nel nostro paese. Con la ricerca presentata in questo articolo si intende sviluppare un approccio peculiare che, partendo dall'analisi della letteratura di settore e grazie al contributo di esperti di chiara fama, possa dar voce ai diretti interessati, interpellati attraverso la somministrazione di un questionario online. Così facendo sarà possibile conoscere il punto di vista dei docenti italiani sul riconoscimento sociale della categoria, sullo sviluppo professionale, la valutazione del loro operato e la carriera, fornendo in tal modo importanti elementi di analisi e decisione ai policy makers in vista di un cambiamento dello stato giuridico del personale docente del quale si avvertono sempre più l'urgenza e la necessità.

Parole chiave: Carriera; Riconoscimento sociale; Sviluppo professionale; Valorizzazione; Valutazione (dei docenti)

The issue of enhancing the teaching profession, through the introduction of an evaluation and career system, has been at the centre of academic and political debate for several years without, to date, any significant achievements having been made. In the meantime, however, the social recognition of the role of teachers has undergone a major downsizing. If we add to this the progressive ageing of the teaching body (among the oldest internationally), a strong process of feminisation of the profession and the low attractiveness of teaching – according to the required course of study – for the brightest new graduates, a critical picture emerges for the future of the education system in our country. With the study presented in this article intends to develop a novel approach that, starting from the analysis of the sector's literature and thanks to the contribution of renowned experts, can give voice to those directly concerned (questioned through the administration of an online questionnaire) in order to find out the point of view of Italian teachers on the social recognition of the category, professional development, the evaluation of their work and career, thus providing important elements for evaluation and decision-making to policy makers in order to a change of the legal status of teaching staff, for which there is an increasing sense of urgency and need.

Keywords: Career; Social recognition; Professional development; Enhancement; Evaluation (of teachers)

1. Introduzione

Negli ultimi anni si è verificato un crescente interesse per la tematica della professionalità docente, di volta in volta declinata secondo diversi e specifici focus e punti di vista. Sono stati così indagati: il ruolo sociale, educativo e culturale dell'insegnante; le competenze sempre più ampie e approfondite (di tipo didattico-disciplinare, psico-pedagogico, organizzativo, digitale, emotivo-relazionale) richieste per

governare al meglio i processi di insegnamento-apprendimento; la formazione (iniziale e continua). Una questione tuttora oggetto di grande discussione e confronto, non solo in ambito accademico ma anche e soprattutto politico-sindacale, è quella relativa allo sviluppo professionale e di carriera, alla valorizzazione e alla valutazione dell'operato del docente (Corsini, 2015; Colombo, 2017; Argentin, 2018; Paletta, 2020).

Parallelamente si è assistito però alla progressiva perdita di riconoscimento sociale della professione docente (Ianes et al., 2019; Paletta, 2020; Education at a Glance, 2023). Questo fenomeno è stato variamente interpretato e ricondotto ai cambiamenti socioculturali in atto nonché alla radicale trasformazione del paradigma legato al concetto di autorità, e ai differenti orientamenti delle famiglie, dell'opinione pubblica e della politica (Argentin, 2018; Checchi & Chiosso, 2019; Paletta, 2020, Gavosto, 2022; Perla et al., 2022).

Nella propria analisi Argentin (2018), riprendendo e approfondendo quanto già evidenziato da Colombo (2017), ha dimostrato che quella del docente può essere considerata come una "quasi-professione":

> In quanto sono presenti solo alcuni degli elementi che contraddistinguono le occupazioni considerate vere e proprie Professioni:
> a) elevata rilevanza sociale dell'oggetto di lavoro;
> b) lungo percorso formativo con credenziali specifiche (…);
> c) orientamento al servizio e un'etica professionale;
> d) valutazione del proprio lavoro basata sui gruppi di pari, spesso attraverso albi;
> e) riconoscimento della professione da parte dello Stato, con l'istituzione di tutele giuridiche;
> f) livelli relativamente elevati di reddito, prestigio e riconoscimento sociale
>
> (Argentin, 2018, p. 49).

Nel caso italiano, inoltre, ci troviamo di fronte a una carriera totalmente piatta o "flat" (Eurydice, 2021), per la quale l'unica forma di progressione (peraltro solo economica e non professionale) è quella legata agli scatti dell'anzianità di servizio. Se a ciò aggiungiamo elementi quali:

1. l'invecchiamento del corpo docenti (tra i più anziani d'Europa);
2. la femminilizzazione della professione (in particolare nei primi gradi dell'istruzione: scuola dell'infanzia e primaria);
3. il livello salariale piuttosto basso (rispetto al percorso di studio richiesto e alle altre professioni intellettuali) che contribuisce alla scarsa attrattività della professione docente nei confronti dei migliori neolaureati;
4. il fatto che dagli anni '70 del secolo scorso la valutazione dei docenti, continua a rappresentare un vero e proprio "tabù" (Guerrini, 2018);

si comprende come la questione rivesta un'importanza cruciale sia per quanto concerne la politica scolastica sia in termini più generali per tutto il "Sistema Paese".

Si tratta infatti di aspetti che rappresentano una grande sfida non solo per la scuola, ma per l'intera società italiana (Gavosto, 2022) soprattutto quando, guardando ai decenni futuri, si adotti una prospettiva lungimirante e di lungo periodo uscendo dalle logiche emergenziali dell'hic et nunc e/o della spending review che hanno spesso caratterizzato gli interventi di politica scolastica degli ultimi anni.

Come accennato, numerosi studi e ricerche hanno affrontato la questione ma, in base alla revisione della letteratura sin qui condotta, non è stato finora possibile rinvenire lavori (relativamente recenti e sistematici) volti a indagare la prospettiva dei docenti in quanto diretti interessati.

Pertanto, la presente ricerca prende avvio da due domande: 1) qual è il "*sentiment*" (inteso come opinioni, timori e aspettative) dei docenti italiani rispetto a riconoscimento sociale, carriera, valorizzazione e valutazione? 2) A quali condizioni sarebbe possibile introdurre anche in Italia un sistema di valutazione/valorizzazione docenti?

Le risposte a tali quesiti dovranno necessariamente tener conto del fatto che, per quanto alta e sfidante possa essere la prospettiva di Hattie (2016) di avere sempre più docenti ispirati e appassionati che facciano la differenza, essa non sia realizzabile facendo unicamente leva su elementi di ordine morale e ideale (pur fondamentali), ma anche su aspetti di natura strutturale-organizzativa, giuridico-economica e su prospettive di reale sviluppo e carriera professionale. Esse andranno comunque implementate nella piena consapevolezza che si tratta di processi da costruire secondo una logica "bottom-up" e non "top-down" come fatto finora (Romei, 2000).

In questo articolo ci proponiamo dunque di descrivere e commentare le azioni messe in campo al fine di dare voce ai diretti interessati consentendo loro di esprimere le proprie opinioni, aspettative, aspirazioni e preoccupazioni rispetto a temi quali: il riconoscimento sociale, la valorizzazione, la crescita professionale, la carriera e la valutazione.

La ricerca, oltre a rappresentare un contributo alla letteratura di settore scientificamente fondato e validato, mira a offrire alcune possibili indicazioni ai policy makers per orientare le politiche scolastiche specialmente in materia di valutazione/valorizzazione.

2. Quadro teorico di riferimento

Oltre ai riferimenti teorici e bibliografici già presentati nell'introduzione, è importante evidenziare anche le prospettive, o cornici, teoriche che inquadrano e guidano la parte empirica della ricerca, facciamo riferimento in particolare a due differenti ma complementari concezioni di scuola.

La prima prende spunto da Kark E. Weick che, tra i primi, ha parlato della scuola come di organizzazione complessa a legami deboli, concezione poi ripresa e approfondito in ambito italiano da Piero Romei. Weick scelse anche una metafora molto evocativa ed efficace per descrivere la complessità della realtà scolastica paragonandola a una improbabile partita di calcio in cui i giocatori si sfidano senza alcuna regola precisa, con più palloni e porte e nella quale anche arbitri e tifosi entrano in gioco (Weick, 1976 e 1982).

In effetti la scuola si configura come un'organizzazione e una realtà estremamente complessa, composta da elementi e soggetti diversi che non si sono scelti, ma che coesistono in virtù della (auspicata) capacità di ciascuno di portare un contributo specifico alla realizzazione di un compito unitario (l'istruzione, la formazione e l'educazione delle giovani generazioni), che nessuno di essi è in grado di perseguire da solo.

In aggiunta in questo tipo di organizzazione i legami risultano deboli. Ci riferiamo in particolare ai legami tra: gli individui, le unità organizzative, i livelli gerarchici, le altre organizzazioni/istituzioni esterne, l'ambiente, le idee, le attività, le intenzioni e le azioni. Si tratta pertanto di situazioni organizzative caratterizzate da processi e passaggi spiegabili solo in modo incerto, discontinuo, imprevedibile e incoerente (Romei, 2000 e 2006).

La complessità e la debolezza dei legami dell'organizzazione scolastica sono inoltre ulteriormente evidenziate da una serie di antinomie – individuate da Filippi e Imperato (2015) – che contraddistinguono l'organizzazione scolastica:

- Accentramento/decentramento
- Regole/discrezionalità
- Lavoro individuale/di gruppo
- Innovazione/tradizione
- Creatività/burocrazia
- Cooperazione/conflitto
- Dipendenza/indipendenza
- Alta resilienza/bassa performatività.

La seconda concezione fa riferimento alla teoria della *Professional Learning Community* (PLC) nata in ambito anglosassone negli anni '90 del secolo scorso e ispirata a propria volta al modello delle *Learning Organizations* e all'idea di Pratica Riflessiva elaborata da Donald Schön (1994). In essa la scuola viene intesa come luogo in cui si possa (e si debba) esercitare una leadership condivisa e lavorare insieme per il miglioramento dei processi di insegnamento – apprendimento e per la crescita dell'intera comunità scolastica.

Nelle PLC viene data pari importanza a quello che gli insegnanti costruiscono insieme, oltre a ciò che realizzano singolarmente con le proprie classi, nella comune prospettiva dell'innalzamento degli esiti degli studenti e del miglioramento complessivo della qualità del servizio erogato.

Il concetto di PLC riconosce l'importanza di un processo di apprendimento continuo per tutti i suoi membri, promuovendo una cultura della ricerca, della sperimentazione e dell'innovazione, come condizione necessaria in un ambiente complesso e dinamico, per rispondere ai bisogni degli studenti e alle nuove sfide educative del ventunesimo secolo; sfide che richiedono la capacità, da parte di organizzazioni e persone, di esplorare nuovi percorsi e di accogliere le istanze del cambiamento, cosa che a sua volta comporta la disponibilità a modificare atteggiamenti, valori e comportamenti:

> Nell'organizzazione che apprende le persone mantengono una forma mentis aperta a modi nuovi di fare le cose e sono ascoltate e rispettate senza timore di giudizio (…) [ciò al fine di] superare le incertezze e l'isolamento, sostenendo il confronto collegiale e aperto, lo scambio di idee e la condivisione di esperienze, il dibattito e la sperimentazione (Paletta et al., 2022 p. 1).

Sul piano organizzativo la pandemia da Covid-19 ha rappresentato un efficace esempio di discontinuità e cambiamento su scala collettiva. I legami già deboli dell'organizzazione scolastica hanno richiesto un profondo lavoro di coordinamento, per evitare la deriva verso l'anarchia organizzativa. La pandemia ha dunque evidenziato l'importanza di aspetti quali la leadership educativa del dirigente scolastico accanto alla presenza di una leadership distribuita; l'atteggiamento collaborativo degli insegnanti, la disponibilità al cambiamento, il senso di appartenenza a una comunità:

> L'assunto che sta alla base di questa riflessione è che la leadership costituisce una qualità distintiva di un'intera comunità: ne ispira le scelte e i valori e ne determina i comportamenti. Valorizzare il ruolo dei middle leaders è prioritario per promuovere un nuovo modello organizzativo, incentrato sulla leadership distribuita e sulla partecipazione attiva degli insegnanti a una comunità professionale che pone al centro gli apprendimenti degli studenti ed è essa stessa orientata all'apprendimento
>
> (Ib. pp. 3-4).

3. Interrogativi e ipotesi della ricerca

Ed è precisamente all'interno di queste due visioni differenti ma complementari del sistema scuola che si colloca la questione della valorizzazione e del riconoscimento sociale della professionalità docente. Questione che, come già detto, è stata sì indagata e discussa nell'ambito della ricerca accademica, ma senza che fosse compiutamente raccolto e approfondito (in forma sistematica e su larga scala) il punto di vista e la prospettiva dei diretti interessati, ovvero dei docenti italiani. Ed è proprio a partire da questo gap della letteratura di settore che prende avvio la presente ricerca guidata da due domande chiave: qual è il "sentiment" dei docenti italiani rispetto a riconoscimento sociale, carriera, valorizzazione e valutazione? A quali condizioni sarebbe possibile introdurre anche in Italia un sistema di valutazione/valorizzazione docenti?

L'ipotesi di ricerca è che vi sia nella popolazione di riferimento, rappresentata dai docenti di ruolo delle scuole secondarie di 1° grado della Regione Lombardia e, per estensione, anche nel resto dei docenti italiani, un buon livello di interesse e disponibilità per l'introduzione di forme di valutazione e di svi-

luppo di carriera; si ipotizza altresì che le condizioni e i tempi siano maturi affinché i decisori politici e le parti sociali prendano in serio esame la questione, per porre le basi di un cambiamento del quale si percepiscono a più livelli tutta l'urgenza e la necessità.

4. Scelte metodologiche e procedurali

4.1 Il disegno di ricerca

L'approccio di ricerca adottato è di tipo quali-quantitativo ovvero basato sui mixed-Methods. Grazie a tale approccio, infatti, si è mirato ad ottenere un quadro più completo e integrato della problematica oggetto di analisi, tanto più in quanto si tratta di un fenomeno particolarmente complesso, variegato e in continua evoluzione. Si è dunque scelto tale paradigma metodologico proprio per la sua capacità di integrare diverse prospettive e di fornire una visione complessiva della tematica in esame (Amaturo & Punziano, 2016).

Gli strumenti ai quali si è deciso di fare ricorso sono rispettivamente l'intervista semi-strutturata per la parte qualitativa, e il questionario (con prevalenza di domande a risposta chiusa) per quella quantitativa.

L'integrazione e la convergenza dei due approcci è stata prevista soprattutto nella fase di interpretazione dei risultati in chiave ermeneutica, al fine di rafforzare la robustezza e la credibilità delle conclusioni al duplice scopo di contribuire allo sviluppo della ricerca e della letteratura e di fornire validi elementi di valutazione e di intervento ai decisori nell'ambito della politica scolastica.

Si tratta dunque di un disegno di ricerca convergente con fasi parallele, poiché i dati quantitativi e qualitativi vengono raccolti in momenti distinti, ma convergono per l'interpretazione finale.

4.2 L'intervista agli esperti

Si è ritenuto di particolare interesse indagare l'opinione di esperti provenienti da ambiti diversi. Lo scopo dell'intervista è quello di porsi come "ponte" ermeneutico tra la literature review e il questionario rivolto ai docenti, per indagare in profondità i medesimi temi e averne una comprensione più ampia e attualizzata. La scelta degli intervistati è stata accurata e rispettosa del criterio della maggior rappresentatività possibile rispetto ai diversi "mondi" di provenienza, come si potrà evincere dal seguente elenco:

- 3 Studiosi e Professori universitari;
- 2 Rappresentanti del Ministero dell'Istruzione e del Merito;
- 1 Esponente politico;
- 3 Rappresentanti delle organizzazioni sindacali e professionali dei docenti e dei dirigenti;
- 1 Giornalista della stampa specializzata;
- 1 Ricercatore INVALSI.

Tutte le interviste tranne una[1] sono state videoregistrate previa acquisizione del consenso informato dei diritti interessati. Le domande poste agli esperti sono state le seguenti:

1 Per problemi organizzativi e di tempistiche, un esperto ha deciso di rispondere per iscritto alle domande dell'intervista.

1. Qual è il suo pensiero in merito al riconoscimento sociale dei docenti nel contesto attuale?
2. Per essere professionale, efficace e competente, quali caratteristiche dovrebbe avere un docente?
3. Come si potrebbe rendere visibile/documentare/valorizzare la professionalità docente?
4. Come considera l'introduzione di forme di sviluppo e diversificazione della carriera?
5. Cosa ne pensa della possibilità che il lavoro dei docenti sia oggetto di valutazione e in quali forme?
6. Qual è la sua idea in merito alla formazione in servizio dei docenti?
7. Quali ulteriori aspetti ritiene prioritari per ridare prestigio alla professionalità docente?

L'analisi e lo studio dei dati raccolti (al momento della stesura del presente articolo) sono appena iniziati, si farà ricorso alla metodologia della content analysis e ci si avvarrà del software MaxQDA.

4.3 Il questionario docenti

Allo scopo di indagare e comprendere il punto di vista dei docenti sugli argomenti oggetto di indagine, è stato appositamente predisposto un questionario online da somministrare a un campione di 500 docenti in rappresentanza della popolazione individuata: docenti di ruolo della scuola secondaria di 1° grado della Lombardia, pari a circa 22.500 unità.

Il questionario si compone di 39 domande e prevede, oltre a una prima parte riferita ai dati sociodemografici e di contesto (quali ad esempio: età, genere, anni di insegnamento, contesto socioeconomico della scuola sede di servizio), domande mirate a rilevare le convinzioni rispetto al riconoscimento sociale, le competenze professionali, la formazione in servizio, la possibilità di introdurre determinate forme e opzioni di sviluppo di carriera e di valutazione. Per tali domande sono state previste risposte multiple chiuse con scala Likert impostata con valori da 1 a 6 (l'opzione a 6 valori, anziché la più classica a 5, è stata deliberatamente adottata allo scopo di ridimensionare la frequente e "naturale" tendenza dei rispondenti a collocarsi nella fascia più neutra corrispondente al "3"). È stata comunque opportunamente prevista la voce 'Altro' per garantire maggior flessibilità allo strumento.

Nei mesi di marzo-aprile 2024 è stata realizzata una fase di pre-test online sulla piattaforma di Microsoft Forms, grazie al coinvolgimento di una dozzina di docenti e di alcuni esperti, per validare il questionario e apportare i correttivi necessari.

Non essendoci le condizioni per svolgere l'indagine su scala nazionale e in collaborazione con altri ricercatori, l'individuazione del campione ha risposto in primo luogo a un criterio pratico di fattibilità e replicabilità e, nel contempo, all'esigenza di assicurare la massima rappresentatività possibile "in situazione".

Così la scelta di concentrarsi sulla Lombardia è scaturita dalla considerazione che essa rappresenta, da sola, il 17% della popolazione italiana e il 15% delle istituzioni scolastiche statali. Si è considerato inoltre che nelle scuole lombarde prestano servizio docenti provenienti da tutta Italia. La Lombardia, pertanto, si è rivelata essere una delle regioni italiane più idonee per lo svolgimento della ricerca sul campo. Sono stati quindi individuati 54 istituti comprensivi delle 12 province lombarde, selezionati in base a criteri geografici e socio-economici per una migliore rappresentanza del vasto e complesso territorio lombardo.

Anche la scelta dell'ordine di scuola è stata attentamente valutata secondo i medesimi criteri di rappresentatività e affidabilità e si è giunti all'individuazione della scuola secondaria di 1° grado quale segmento più sensibile, significativo e rappresentativo; in quanto i docenti che vi operano, da un lato appartengono al primo ciclo di istruzione (e quindi lavorano all'interno di Istituti Comprensivi che comprendono per l'appunto anche alunni e docenti di scuola dell'infanzia e primaria), e dall'altro sono spesso abilitati all'insegnamento nella scuola secondaria di 2° grado e hanno percorsi di formazioni iniziali molto simili quando non identici.

La platea è stata limitata ai docenti di ruolo e a quelli neo-immessi in ruolo poiché i loro colleghi, che pure spesso insegnano da diversi anni ma vivono la condizione del precariato, devono affrontare,

nell'immediato, altri tipi di sfide e problematiche e quindi le questioni oggetto della presente indagine restano per loro sullo sfondo.

L'engagement è avvenuto tramite contatti telefonici e telematici diretti e personali con i Dirigenti Scolastici degli Istituti Comprensivi selezionati, i quali a propria volta hanno veicolato ai docenti delle loro scuole secondarie di 1° grado la proposta sottolineando il carattere assolutamente libero e anonimo della partecipazione.

La somministrazione, tramite la piattaforma di Microsoft Forms, è stata distribuita in due sessioni: la prima è già avvenuta con successo nei mesi di maggio-giugno 2024 e ha visto la partecipazione di 270 docenti provenienti da 31 istituti di 8 province lombarde (Bergamo, Brescia, Como, Cremona, Lecco, Pavia, Sondrio e Varese).

La seconda somministrazione rivolta ad altri 23 istituti comprensivi afferenti alle restanti 4 province: Lodi, Mantova, Monza e Brianza e soprattutto Milano (che è la provincia numericamente più consistente), è stata programmata per i mesi di settembre-ottobre 2024 e grazie ad essa ci si attende di poter raggiungere il quorum dei 500 rispondenti.

L'analisi consisterà principalmente in una restituzione dei dati in forma grafica e/o tabellare, tale da evidenziare la distribuzione statistica delle diverse caratteristiche del campione in ragione delle varie dimensioni considerate. I dati raccolti saranno analizzati tramite il software SPSS di IBM oltre che attraverso le funzioni disponibili sulla piattaforma di Microsoft Forms.

5. Discussione dello stato dell'arte della ricerca

5.1 I risultati attesi

Come già più volte affermato, dalla presente ricerca ci si attende di ottenere una "fotografia" il più possibile attendibile e veritiera delle opinioni, delle idee, delle aspettative e delle preoccupazioni che i docenti delle scuole secondarie di 1° grado statali nutrono nei confronti di: valutazione, valorizzazione, riconoscimento della loro attività professionale e prospettive di sviluppo di carriera.

Al contempo, grazie all'indagine condotta, si mira a comprendere quali siano gli aspetti che i docenti intervistati percepiscono come "facilitanti" o, al contrario, "ostacolanti" per un possibile sistema di sviluppo e valorizzazione professionale; in modo tale da poterli confrontare con le evidenze emergenti dalle interviste agli esperti al fine di fornire indicazioni ai decisori politici e all'apparato ministeriale in merito alla possibile introduzione di un modello di carriera e valutazione dei docenti.

5.2 Presentazione dei primi dati e risultati della ricerca

Anche se entrambe le fasi della ricerca sul campo devono ancora essere concluse, è possibile presentare e discutere i primi, per quanto parziali e provvisori, dati e risultati dello studio. In particolare, l'indagine campionaria sin qui condotta tra i docenti lombardi pare confermare l'ipotesi di ricerca, poiché l'86% dei rispondenti si è dichiarato favorevole all'introduzione di forme di progressione-diversificazione della carriera e il 69% sarebbe inoltre disponibile alla valutazione del lavoro dei docenti.

Andando più nel dettaglio, e sempre ricordando che questi primi esiti si basano sull'analisi di 270 rispondenti sui 500 attesi, è possibile rilevare le seguenti evidenze:

– Lo strumento utilizzato ha dimostrato un buon livello di coerenza dato che l'Alpha di Cronbach ha espresso un valore di affidabilità pari a 0,804;
– L'età media dei partecipanti si attesta sui 48 anni – i rispondenti sono mediamente poco più giovani rispetto al dato nazionale che si posiziona su un valore appena superiore ai 50 anni, 50,2 per l'esattezza (dato tratto da OCSE EaG, 2023);

– L'81% dei rispondenti sono donne e il 19% uomini – questo dato è perfettamente in linea con quanto emerge dalle indagini e dalle statistiche del Ministero;
– Il 46% dichiara di svolgere altri incarichi nella scuola oltre all'insegnamento – anche in questo caso il dato corrisponde a quanto riscontrato da Paletta nella sua ricerca condotta in 519 scuole di diverse regioni italiane da cui risulta una percentuale simile attestata al 49,8% (Paletta, 2020);
– Mediamente i docenti intervistati possono vantare un'esperienza di 18 anni di insegnamento di cui 11 di ruolo;

Come anticipato in apertura di paragrafo, l'86% si è dichiarato favorevole all'introduzione di forme di sviluppo di carriera, tra le ipotesi più apprezzate (con un consenso di poco superiore all'80%) vi sono:

– l'istituzionalizzazione del middle management (82%);
– l'introduzione del ruolo di tutor, coach e formatore di altri docenti (81%);
– l'istituzione delle figure di docenti specialisti di determinati ambiti (tecnologico, metodologico-didattico, counseling, dell'orientamento, dell' inclusione …) (80,4%).

Più delicato, come prevedibile in base alle evidenze della letteratura e delle ricerche di settore (tra gli altri Corsini, 2015 e Guerrini, 2018), il tema della valutazione dei docenti; in questo caso, infatti, la percentuale dei favorevoli scende al 69% e, tra le motivazioni del 31% dei docenti contrari, emergono:

– la convinzione che non esista una valutazione obiettiva (89%);
– il timore che si possano verificare favoritismi (81);
– la possibile perdita del clima di serenità e di collaborazione tra i docenti (78%);

Invece tra le forme di valutazione che sarebbero meglio accolte troviamo:

– l'autovalutazione affiancata da esperti e/o colleghi (73%);
– La valutazione del Dirigente Scolastico (70,5%)[2];
– Il giudizio degli studenti (70%).

Per quanto concerne il riconoscimento sociale della professione docente, il 79% dei partecipanti ritiene che esso sia medio-basso (valori da 1 a 3 della scala Likert, la percentuale sale fino al 93% qualora si consideri anche il valore 4).

Tra le possibili cause del basso riconoscimento sociale i docenti intervistati individuano come prioritarie:

– La difficoltà nel rendere visibile il lavoro sommerso del docente (94%);
– La scarsa attenzione all'educazione/istruzione da parte della politica (93,5%) e dell'opinione pubblica (90%);
– La marginalità della scuola e degli insegnanti nella società (86%);
– Poco più di un docente su due (55%) ritiene che i sindacati abbiano una responsabilità nella perdita di prestigio della classe docente;

2 Si tratta di un dato di estrema rilevanza e interesse, se si pensa che fino a pochi anni, nell'immaginario collettivo del mondo scolastico e sindacale, qualsiasi valutazione da parte dei dirigenti scolastici era spesso legata all'idea di discrezionalità (basti pensare alla colorita quanto denigrante metafora del "Preside-Sceriffo" utilizzata negli anni 2015/16 all'epoca della riforma della cosiddetta "Buona Scuola"). Dall'indagine la figura del Dirigente risulta invece riconosciuta come autorevole, affidabile e imparziale.

– Non viene invece percepito quale fattore che incide negativamente sul prestigio sociale della categoria l'eccessivo numero di docenti (lo pensa solo il 22% degli intervistati). Il dato risulta in controtendenza rispetto a quanto sostenuto da parecchi esperti nelle interviste e dalla letteratura di settore (Checchi & Chiosso, 2019 e Gavosto, 2022);

Da segnalare inoltre che il 64% dei partecipanti ritiene che la presenza di colleghi poco preparati e motivati concorra a determinare un'immagine sociale poco positiva. Il fatto poi che gli stessi docenti, oltre alla maggioranza degli esperti intervistati, ritengano che l'attuale sistema di reclutamento sia inadeguato e che sia invece necessario introdurre forme più rigorose di selezione del personale docente, testimonia – a nostro avviso – un elevato grado di autoconsapevolezza rispetto all'importanza della preparazione, della qualità, della professionalità e responsabilità della figura del docente, non riconducibile a mere logiche occupazionali.

Nonostante, vi sia la consapevolezza che la professione docente non è adeguatamente riconosciuta a livello sociale, il grado di soddisfazione per il proprio lavoro è particolarmente elevato (90%) e risulta così articolato:

– moltissimo (valore 6) per il 13%;
– molto (valore 5) per il 50%;
– molto (valore 4) per il 27%;

Anche in questo caso, il dato che si evince dai rispondenti risulta perfettamente in linea con quanto acclarato dalle ricerche e dagli studi nazionali (Cavalli & Argentin, 2010; Argentin, 2018; Paletta, 2020) e internazionali (Talis, 2018).

Gli aspetti del proprio lavoro di cui gli intervistati si dichiarano maggiormente soddisfatti sono:

– Il rapporto con gli studenti (95%);
– L'attività di docenza (94,5%);
– Il rapporto con i colleghi (88,5%);

Al contrario gli aspetti dei quali sono meno soddisfatti risultano essere:

– Contratto di lavoro (40%);
– Attività di tipo burocratico- amministrativo (33,5);
– Possibilità di crescita professionale (27,5);
– Stipendio (27,5);
– Opportunità di sviluppo di carriera (22%);

Il generale grado di soddisfazione per la professione traspare anche dal fatto che il 64% dei partecipanti consiglierebbe la professione docente a un neolaureato, dato confermato anche dalla domanda di controllo volta a rilevare il livello di soddisfazione qualora la/il propria/o figlia/o volesse intraprendere la carriera docente (il 65% ne sarebbe contento);

Il 72% dei partecipanti al questionario ritiene che aumentare l'orario settimanale di servizio, comprendendo tutte quelle attività attualmente non conteggiate (quali preparazione delle lezioni, correzioni compiti e verifiche, compilazione registri) possa contribuire a restituire prestigio alla professione docente. Si tratta di un altro punto intorno al quale possiamo riscontrare un'importante convergenza tra le opinioni dei docenti lombardi, degli autori (Ianes et al., 2019, Gavosto 2022) e degli esperti. In questo modo infatti, come già avviene in diversi paesi stranieri (Talis, 2018), ciò che attualmente viene svolto prevalentemente da casa, potrebbe essere predisposto a scuola anche in chiave collegiale grazie alla contemporanea presenza dei colleghi del team. Chiaramente una tale ipotesi dovrebbe portare con sé anche

un miglioramento del trattamento economico nonché la messa a disposizione di idonei spazi, attrezzati sia per il co-working sia per momenti di pausa.

Da considerare infine che una tale soluzione potrebbe alimentare la prospettiva delle Professional Learning Community (sostenuta da Paletta e qui assunta quale parte del framework teorico della ricerca); infatti la disponibilità di tempi e spazi di incontro, condivisione e lavoro comune potrebbe offrire un potente impulso alla creazione di vere comunità di pratiche con importanti risvolti a livello di empowerment professionale, di formazione, e valutazione informale tra pari.

Da segnalare infine che, a un primo confronto, non si rilevano differenze statisticamente significative nelle risposte dei partecipanti sulla base delle diverse variabili socio-demografiche e di contesto del campione (ad es. età, genere, anzianità di servizio, svolgimento di incarichi ulteriori rispetto a quelli di insegnamento) il che è indice di sostanziale omogeneità del campione.

Emerge, da ultimo, un aspetto non contemplato nel design di ricerca, ma molto sentito dai partecipanti all'indagine e da loro evidenziato a più riprese soprattutto nelle domande aperte. Si tratta dell'eccessiva burocrazia che appesantisce il lavoro dei docenti. Di certo un tema meritevole di successivi ulteriori approfondimenti e sviluppi.

Per quanto riguarda le interviste agli esperti, come detto, al momento non è stata ancora avviata la fase di analisi dei dati raccolti, per cui non è possibile esporre in maniera sistematica i risultati ma solo offrire alcune suggestioni e piste di ricerca come quella legata al crescente fenomeno dell'insegnamento quale seconda carriera per cui molti docenti approdano alla docenza dopo aver svolto altre professioni (Esperto 3); si tratta di un aspetto ambivalente in quanto se da un lato queste persone potrebbero portare il valore aggiunto di un bagaglio e di esperienze spendibili in ambito scolastico, dall'altro l'insegnamento potrebbe, in altri casi, configurarsi come una mera scelta di ripiego a fronte del venir meno delle precedenti condizioni lavorative (Esperto 1).

Un'altra interessante prospettiva è riferita alla possibilità di assegnare ai docenti incarichi ulteriori e differenziati, giuridicamente riconosciuti ma temporanei, che consentano una specializzazione e uno sviluppo professionale evitando al contempo i rischi di un apparato di subordinazione gerarchica interna al personale docente (Esperto 2 ed Esperto 8).

Infine, anche l'idea di introdurre un sistema di crediti formativi certificati, in collaborazione con Università ed Enti di Ricerca e Formazione, potrebbe rappresentare una sorta di "testa di ponte" per legare la formazione continua con la valutazione e la carriera dei docenti (Esperto 10).

6. Punti di forza e di criticità della ricerca

Tra gli elementi di valore della presente indagine va annoverato, in primis, il fatto di aver contribuito a colmare un gap nella ricerca e di aver ottenuto un primo positivo riscontro rispetto alle ipotesi di ricerca.

In effetti la convergenza tra le acquisizioni della letteratura di settore (qui rappresentata dagli autori più volte citati), le prospettive degli esperti coinvolti nelle interviste, e il punto di vista dei diretti interessati in materia di middle leadership e valorizzazione della figura del docente, rappresenta un elemento di estremo interesse, non solo in ambito scientifico, ma anche e soprattutto sul piano operativo e di politica scolastica, in quanto segnala e conferma la necessità e l'urgenza di un cambiamento in funzione di un adeguato riconoscimento della professionalità docente.

Oltre tutto, l'aver dato voce alla categoria, rappresenta un apprezzabile valore aggiunto che rafforza le posizioni degli studiosi dando più peso e coerenza alle richieste formulate al legislatore e ai decisori politici, affinché pongano mano a una riforma dello stato giuridico dei docenti.

Passiamo ora a considerare, grazie alla Tabella 1, alcune criticità e limitazioni della ricerca, nella consapevolezza però che potrebbero al contempo rappresentare le tracce per possibili futuri sviluppi:

Limitazioni/criticità	Possibili rimedi/sviluppi
Il confronto internazionale è limitato prevalentemente ad esperienze anglo-sassoni ed asiatiche.	Ampliare e approfondire il confronto internazionale per capire come si sia proceduto in situazioni di partenza simili a quella italiana;
Come precisato nella parte metodologica il questionario è rivolto unicamente ai docenti di ruolo lombardi della Scuola secondaria di 1° grado.	Estendere il questionario ai docenti di altre regioni e altri ordini di scuola per una più ampia rappresentatività su scala nazionale.
Nel corso della ricerca è emerso l'interesse di indagare, tramite le domande del questionario, anche le eventuali precedenti esperienze in altri ambiti lavorativi.	Rivedere e integrare la formulazione del questionario al fine di ottemperare al limite evidenziato.

Tabella 1: Limitazioni e sviluppi della ricerca

Ulteriori piste di azione futura potrebbero essere le seguenti:

1. condurre dei focus group mirati per indagare più in profondità il "sentiment" dei docenti verso le tematiche oggetto di indagine;
2. attivare un panel di esperti (integrando il novero di quelli già coinvolti) per discutere i risultati della ricerca;
3. sperimentare un modello di valutazione della performance ispirato a quello già in essere per i docenti neoassunti in anno di prova (D.M. 850/2015 come modificato e integrato dal D.M. 226/22), che ha dimostrato di essere ben accolto e assimilato dal sistema scuola nel suo complesso.

7. Conclusione

Le domande di ricerca hanno preso avvio da un comune e diffuso senso di inadeguatezza dell'attuale sistema professionale dei docenti, segnalato dalla letteratura scientifica, dalla stampa specializzata e avvalorato recentemente anche dal Rapporto Draghi[3] presentato nel settembre 2024 alla Commissione e al Parlamento dell'UE. Tale insoddisfazione è stata confermata, oltre che dagli esperti intervistati, anche dai risultati dell'indagine campionaria sui docenti lombardi.

La parte empirica ha inoltre avvalorato l'ipotesi di ricerca, riscontrando effettivamente un consistente interesse e una larga disponibilità da parte del personale docente verso l'introduzione di forme di diversificazione e progressione della carriera e di valorizzazione-valutazione del loro lavoro. Chiaramente questi risultati non devono illuderci circa la relativa facilità e semplicità della trasformazione richiesta e attesa. Le esperienze, le riforme e le sperimentazioni degli ultimi 25 anni testimoniano, al contrario, la complessità e la difficoltà del compito, soprattutto quando si passi dal piano delle dichiarazioni di intenti alla formulazione di concrete ipotesi di lavoro.

Se da un lato, infatti, tutti i soggetti a vario titolo coinvolti (docenti, esperti, associazioni professionali e sindacali, apparato ministeriale e decisori politici) concordano sull'importanza di prevedere adeguate forme di sviluppo professionale e di carriera; dall'altro le concezioni, le prospettive e gli interessi rapi-

3 Mario Draghi nel citato report (p. 33) sottolinea come gli insegnanti dovrebbero ricevere stipendi e benefit competitivi che riflettano il valore del loro lavoro e delle loro qualifiche, evidenziando come una giusta retribuzione possa aiutare ad attrarre e trattenere individui di talento nella professione di insegnante. Draghi osserva come ciò si riveli particolarmente importante, data l'attuale mancanza di insegnanti nell'UE, e conclude dichiarando che si potrebbe prendere in considerazione l'istituzione di percorsi chiari per il riconoscimento professionale e lo sviluppo della carriera, tra cui l'adozione di ruoli di leadership e l'acquisizione di certificazioni specializzate.

damente divergono allorquando – ad esempio – si debba decidere se tali avanzamenti di carriera possano configurare anche diverse posizioni "gerarchiche" tra il personale docente.

Da qui l'importanza di definire e perimetrare attentamente un terreno comune e condiviso di discussione e confronto, sul quale costruire insieme, e con un processo bottom-up, le basi di un sistema di valutazione-valorizzazione e carriera, analogamente a quanto è stato positivamente attuato per l'anno di prova e formazione dei docenti neoassunti (cfr. D.M. 850/2015 e ss.mm.ii.).

Chiaramente si tratta di una prospettiva e di un percorso che, pur prendendo le mosse dalla presente ricerca, ne oltrepassano i confini interpellando e chiamando all'azione i vari stakeholders, a partire dai decisori politici.

Riferimenti bibliografici

Amaturo, E., & Punziano, G. (2016). *I Mixed Methods nella ricerca sociale*. Carocci.

Argentin, G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*. Il Mulino.

Cavalli, A. & Argentin, G. (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*. Il Mulino.

Checchi, D., & Chiosso, G. (eds.). (2019). *È possibile una scuola diversa. Una ricerca sperimentale per migliorare la qualità scolastica*. Il Mulino.

Colombo, M. (2017). *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*. Vita e Pensiero.

Commissione europea/EACEA/Eurydice (2021). *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere*. Rapporto Eurydice. Retrivied 03/15/25 from https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2021/11/-rapporto_teachers_IT.pdf

Corsini, C. (2015). *Valutare scuole e docenti: Un'indagine sul punto di vista di chi insegna.* Nuova Cultura.

Draghi, M. (2024). *The future of European competitiveness*. European Commission. Retrivied 03/15/25 from https://commission.europa.eu/topics/eu-competitiveness/draghi-report_en#paragraph_47059

Filippi, I., & Imperato, E. (2015) *Teoria delle organizzazioni: la scuola come organizzazione complessa.* https://www.organizzazionedidattica.com/wp-content/uploads/2018/06/organizzazione-didattica-della-scuola.pdf

Gavosto, A. (2022). *La scuola bloccata*. Laterza.

Guerrini, V. (2018). *Valutazione e autovalutazione degli insegnanti. Riflessioni per promuovere processi di professionalizzazione in un'ottica life long learning, Lifelong Lifewide Learning*. https://doi.org/10.19241/lll.v14i31.116

Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Erickson.

Ianes, D., Cramerotti, S., Biancato, L., & Demo, H. (2019). *Il manuale dell'expert teacher*. Erickson.

OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II): *Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/19cf08df-en

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development (2023), *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD Publishing. Retrivied 03/15/25 from https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en.html

Paletta, A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Bononia University Press.

Paletta, A., Greco, S., & Santolaya, E. M. (2022). Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale. *IUL Reasearch*, 3, 5, 1-5. https://doi.org/10.57568/iul-res.v3i5.361

Perla, L., Agrati, L. S., & Vinci, V. (2022). *Valutare o valorizzare lo sviluppo professionale dell'insegnante: evidenze di ricerca per un dibattito.* Mizar. Costellazione di pensieri, n. 15 - Luglio-Dicembre 2021 https://doi.org/10.1285/-i24995835v2021n15p236

Romei, P. (2000). *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*. La Nuova Italia.

Romei, P. (2006). *Per una teoria della scuola.* https://lnx.suardo.it/wp-content/uploads/2017/06/Per-una-teoria-della-scuola-ROMEI.pdf

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.

Weick, K. E. (1982). Administering Education in Loosely Coupled Schools. *Phi Delta Kappan, 63*(10), 673-676.

I.24

Sviluppo valoriale e competenze socio emotive in adolescenza: il ruolo dei videogiochi

Value development and socioemotional skills in adolescence: the role of video games

Angelo Mirra
Università LUMSA, Dipartimento di Scienze Umane / a.mirra@lumsastud.it
Università di Foggia / angelo.mirra@unifg.it

Negli ultimi venti anni, i videogiochi sono passati da un'attività di nicchia a un fenomeno globale, coinvolgendo oggi miliardi di giocatori in tutto il mondo e divenendo oggetto di studi che ne evidenziano il potenziale educativo. La letteratura attuale riconosce che i videogiochi online favoriscono lo sviluppo di competenze socio-emotive e relazionali, come empatia, ascolto attivo e valori personali, offrendo modelli per l'esplorazione dell'identità e il miglioramento delle soft skills. Questa ricerca esplora come i videogiochi possano sostenere tali sviluppi negli adolescenti. Attraverso un disegno di ricerca articolato in tre fasi – revisione della letteratura, analisi qualitativa tramite focus group e interviste, sessioni di gioco monitorate – si analizzano i cambiamenti comportamentali e sociali. Si ipotizza che l'interazione ludica possa migliorare la qualità della vita relazionale dei ragazzi e tradurre abilità apprese nel contesto virtuale in comportamenti positivi nella vita reale, promuovendo l'inclusione sociale.

Parole chiave: Adolescenza; competenze socio emotive; narrazione; inclusione sociale; videogiochi.

In the last 20 years, video games have evolved from a niche activity to a global phenomenon, now engaging billions of players worldwide and becoming a subject of studies highlighting their educational potential. Current literature acknowledges that online video games foster the development of socio-emotional and relational skills, such as empathy, active listening, and personal values, providing models for identity exploration and soft skills improvement. This research explores how video games can support these developments in adolescents. Through a research design divided into three phases – literature review, qualitative analysis through focus groups and interviews, monitored gaming sessions – the study analyzes behavioral and social changes. It is hypothesized that gaming interaction can enhance the relational quality of adolescents' lives and translate skills learned in the virtual context into positive real-life behaviors, promoting social inclusion.

Keywords: Adolescence; socio emotional competences; narration; social inclusion; videogames.

1. Introduzione

Nel corso degli ultimi decenni, i videogiochi sono diventati una delle forme di intrattenimento più diffuse e accessibili, coinvolgendo miliardi di giocatori in tutto il mondo. Parliamo di un medium che rispetto ad altri suoi simili, come la televisione, il cinema o lo streaming, fa miliardi di numeri ogni anno in fatto di guadagni, attraverso le varie piattaforme offline e online; numero di giocatori di età variabile in costante aumento. Secondo il rapporto del sito Grand View Research (2023), un sito che si occupa di realizzare report di mercato a livello mondiale, il mercato videoludico ha percepito un ricavo di circa 347 miliardi di dollari USA, di cui i circa 248 miliardi di dollari sono generati dai giochi mobile, con ulteriore aumento del 13% previso per l'anno 2030. Gli attori principali coinvolti in questo mercato sono Sony con Playstation, Microsoft con Xbox e Nintendo con Nintendo Switch. Per quanto riguarda invece l'Italia, il nostro paese non è da meno. Secondo il rapporto di IIDEA (Italian Interactive Digital Entertainment Association) del 2023, i videogiochi hanno generato un mercato pari a 2,3 miliardi di

euro, con un trend di crescita del 5% rispetto al 2022 e del 28% rispetto al 2019. Anche dal punto di vista dei giocatori i numeri sono molto ricchi, infatti l'Italia vanta una solida base di appassionati, con 13 milioni di videogiocatori tra i 6 e i 64 anni registrati nel 2023, corrispondenti al 31% della popolazione, e con un'età media di 30 anni.

Dato il loro impatto sociale, i videogiochi fin dagli albori sono stati oggetto di discussione. Dapprima il focus dell'attenzione era basato sui possibili effetti negativi del videogioco (Wellisch, 2000), anche se tali ricerche prendevano come base teorica le precedenti ricerche scientifiche, le quali analizzavano gli effetti dei media prendendo come oggetto di discussione la televisione e il cinema, che seppur simili al videogioco, non potevamo essere studiati allo stesso modo, date le numerose variabili da considerare rispetto agli altri media. Uno dei primi contributi significativi rispetto agli effetti positivi del videogioco si deve a Jordan (1997) che propose una metanalisi usando come esempio il videogioco Space Fortress individuando in generale i possibili effetti positivi a livello cognitivo scaturiti dall'uso del gioco. Nonostante la ricerca fino al 2010 sia stata variegata, è a Jesse Schell, game designer di fama mondiale, che si deve un totale cambio di prospettiva rispetto all'uso dei videogiochi. Schell grazie al suo intervento al Dice Summer di Las Vegas, illustrò come i videogiochi potessero essere un ottimo strumento di apprendimento e addirittura potessero essere utilizzati come metodo educativo in ambienti di apprendimento, lavorativi o la vita di tutti i giorni. Grazie al suo intervento, sia a livello sociale che scientifico avvenne un cambio di rotta più significativo rispetto al passato e ci fu un'esplosione di studi sui videogiochi e l'educazione, seguendo varie linee progettuali. In quest'ampio panorama di ricerca troviamo varie prospettive, tra cui quella della Gamification (Hallifax et al., 2019), del Game Based Learning (Qian, Clark; 2016), dei Serious Games (Zhonggen, 2019) e del concetto di Transformational Play (Isbister, 2016).

2. Quadro teorico di riferimento

Storicamente, l'interesse accademico per i videogiochi si è concentrato principalmente sugli effetti negativi, come aggressività, isolamento sociale e mancanza di autocontrollo, sostenuto dalla teoria classica dell'apprendimento sociale di Bandura (1969) e dagli studi sugli effetti dei media (Anderson et al., 2010; Flood, Heath & Lapp, 2015; Ferguson et al., 2017). Quest'ottica per anni ha creato uno stigma sui videogiochi sia a livello scientifico che sociale, per circa un decennio. Tuttavia, a partire dagli anni '90, con la diffusione di massa dei videogiochi, la ricerca ha iniziato a riconoscere anche i loro aspetti positivi, seppur in contrasto con gli studi precedenti, evidenziando miglioramenti in abilità cognitive e motorie, come l'attenzione selettiva e divisa (Bediou et al., 2023). Negli anni 2000-2010 gli studi sugli effetti negativi e sugli effetti positivi hanno iniziato a livellarsi. Importanti gli studi analizzanti la socializzazione giovanile attraverso i videogiochi (Buckingham, 2002; 2007). Inoltre, si sono individuate associazioni tra specifici tipi di videogiochi e benefici specifici, come il legame tra console di gioco (Game Boy, Nintendo, PlayStation) e emozioni positive, mentre giochi più complessi come quelli di strategia sono stati collegati a un maggiore sviluppo intellettuale (Zioga et al., 2024). I videogiochi sono stati osservati come utili anche in contesti terapeutici, per migliorare la regolazione emotiva e le abilità di lettura in studenti con dislessia (Griffiths, 2002; 2003; Ferguson, 2007; Green & Bavelier, 2007). Dagli anni 2010 in poi, anche grazie al sopracitato intervento di Schell, si è cominciato a usare il termine "gamification". La letteratura ha cominciato a popolarsi di studi sulla gamification e sui serious games, partendo da Schell (2008) si è cominciato a vedere come il game design potesse offrire esperienze psicologiche ed emotive profonde al giocatore. I giochi, quindi sono stati associati a miglioramenti nella plasticità cerebrale e a cambiamenti comportamentali a lungo termine (Gee, 2003; Anderson & Kirkorian, 2015; Anguera, 2013; Clark, 2016). Un altro frangente di ricerca interessante è quello incentrato sull'insegnamento o il miglioramento delle emozioni e delle competenze sociali (Granic et al., 2014; Halbrook, 2019). Di particolare importanza è lo studio condotto da de Sousa e colleghi (2018) basato

sul concetto di transformational play, evidenziando i benefici dei videogiochi narrativi a scelta per l'apprendimento di conoscenze etiche e di cittadinanza.

3. Contesto della ricerca

Negli ultimi anni, il videogioco ha superato la sua tradizionale concezione di semplice strumento interattivo per affermarsi come una forma d'arte complessa e multidimensionale, capace di intrecciare elementi narrativi, estetici e culturali in esperienze immersive e significative. La narrazione è diventata il fulcro di molti titoli, trasformando il medium videoludico in un potente strumento di espressione culturale e di inclusione sociale. In particolare, i videogiochi *story-driven* – caratterizzati da una forte componente narrativa e dalla possibilità di influenzare la trama attraverso le scelte del giocatore – si sono rivelati strumenti educativi efficaci, in quanto favoriscono processi di riflessione critica e coinvolgimento emotivo (Gee, 2003). Lo studio di de Sousa (2018) ha evidenziato come i videogiochi narrativi possano stimolare negli adolescenti lo sviluppo di competenze socio-emotive, migliorando la capacità di empatia, il pensiero critico e la risoluzione di problemi complessi. Attraverso il concetto di *Transformational Play* (Barab et al., 2010), che sottolinea il potenziale dei videogiochi nell'immergere i giocatori in ruoli che li spingono a confrontarsi con dilemmi morali e situazioni realistiche, la letteratura scientifica ha dimostrato che titoli come *Life is Strange* o *The Walking Dead: The Telltale Series* possono favorire l'interazione, l'esplorazione di prospettive diverse e l'inclusione sociale. Grazie alla loro natura interattiva e alla possibilità di modellare la narrazione attraverso le scelte, questi videogiochi permettono ai giovani di sperimentare situazioni complesse in un ambiente sicuro, sviluppando abilità fondamentali per la loro crescita personale e sociale.

4. Interrogativi, Obiettivi e Ipotesi di ricerca

Partendo dalle premesse teoriche sopra citate e in maniera coerente con quanto riportato nella più recente letteratura consultata, ci si focalizzerà principalmente sulla direzione educativa che la letteratura sui videogiochi ha intrapreso negli ultimi anni, focalizzandosi principalmente su videogiochi narrativi a scelta. Gli interrogativi a cui ci poniamo di dare risposta al termine di questa ricerca sono i seguenti:

1. Giocare in gruppo a giochi *story-driven* può aiutare giovani adolescenti (15-18 anni) a sviluppare competenze socio emotive?
2. Rapportarsi con altri giocatori può aiutare adolescenti con ritiro sociale a migliorare le proprie competenze socio emotive?
3. Il videogioco può essere uno strumento educativo di riflessione ed inclusione sociale per giovani adolescenti?

5. Scelte metodologiche e procedurali

La presente ricerca adotta un disegno metodologico di tipo mixed-method, integrando l'analisi di dati sia qualitativi sia quantitativi. A partire dai risultati emersi dalla revisione sistematica della letteratura, la fase sperimentale sarà volta a rilevare il livello di consapevolezza emotiva e sociale in un campione di adolescenti selezionati. L'obiettivo sarà verificare se l'impiego mirato di videogiochi può determinare un miglioramento statisticamente significativo in specifiche dimensioni delle competenze socio-relazionali, quali la comunicazione efficace, l'ascolto attivo e l'empatia, attraverso un confronto tra misurazioni pre- e post-intervento.

Per la valutazione delle competenze socio-emotive sarà utilizzato il Questionario Soft Skills e Valori Personali, già validato e impiegato in un precedente percorso dottorale. Il questionario verrà somministrato a un campione di convenienza costituito da adolescenti di età compresa tra i 15 e i 18 anni. A seguito della somministrazione iniziale (baseline), si darà avvio a sessioni di gioco guidato all'interno dell'ambiente scolastico. L'intento è analizzare l'eventuale impatto dell'intervento ludico sulle abilità socio-emotive dei partecipanti, comparando i punteggi ottenuti prima e dopo l'esperienza.

La fase sperimentale si svolgerà in quattro classi di istituti liceali, suddivise in due gruppi sperimentali e due gruppi di controllo. L'intervento prevede l'utilizzo di un videogioco di tipo story-driven, appositamente selezionato per stimolare la riflessione e la discussione su temi valoriali e relazionali. Le sessioni di gioco saranno strutturate in modo da promuovere la cooperazione e il confronto tra pari, attraverso scelte condivise e l'analisi congiunta degli scenari proposti. Seguendo il modello metodologico proposto da de Sousa et al. (2018), ogni sessione sarà articolata in tre sottofasi: una fase introduttiva di discussione tematica (es. leadership, empatia, comunicazione); una seconda fase di gameplay; e una terza fase di riflessione e confronto sulle decisioni prese e sulle esperienze soggettive dei partecipanti.

Al termine dell'intervento, verrà nuovamente somministrato il questionario per rilevare i cambiamenti nelle dimensioni indagate. I dati raccolti saranno successivamente analizzati al fine di confrontare i punteggi pre- e post-test e verificare la significatività statistica delle variazioni osservate. L'ultima fase del progetto consisterà nell'elaborazione dei risultati e nella discussione critica degli esiti, in relazione agli obiettivi di ricerca prefissati.

6. Stato dell'arte della ricerca: risultati della Literature Review

Partendo dal quadro teorico di riferimento, la domanda principale della revisione sistematica è stata costruita utilizzando il modello PICOC (Population, Intervention, Comparison, Outcome, Context), uno strumento metodologico che consente di formulare interrogativi di ricerca chiari, specifici e rilevanti, facilitando l'identificazione e l'analisi critica delle evidenze disponibili. Il quesito centrale esplora l'impiego dei videogiochi narrativi nei curricula scolastici:

> In che modo i videogiochi narrativi (I) vengono utilizzati all'interno dei curricula scolastici rispetto ad altri metodi di insegnamento (C), tra studenti e insegnanti (P), per lo sviluppo di competenze socio-emotive (O), nei contesti delle scuole secondarie di secondo grado (C)?

Accanto a questa domanda principale, sono stati formulati quattro ulteriori interrogativi di ricerca volti ad approfondire le caratteristiche dei contesti educativi coinvolti e le strategie valutative adottate:

- Quali tipologie di videogiochi narrativi risultano più efficaci nella promozione delle competenze socio-emotive attraverso una partecipazione attiva in aula?
- Quali metodologie didattiche si rivelano maggiormente adeguate all'integrazione dei videogiochi narrativi nell'insegnamento, in particolare in relazione al concetto di *transformational play*?
- In che modo è possibile monitorare e valutare i progressi nell'apprendimento e i livelli di coinvolgimento degli studenti durante l'utilizzo dei videogiochi in contesto scolastico?

Per condurre una revisione sistematica rigorosa e focalizzata sull'utilizzo dei videogiochi narrativi in ambito educativo – in particolare attraverso la prospettiva del *transformational play* – è stato necessario stabilire criteri di inclusione ed esclusione chiari e specifici. La popolazione target include studi relativi ad adolescenti frequentanti gli ultimi anni delle scuole superiori, di età compresa tra i 15 e i 18 anni. Sono stati pertanto esclusi gli studi riferiti alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado.

Relativamente all'intervento, sono stati selezionati esclusivamente contributi che analizzano l'utilizzo dei videogiochi come parte integrante di progetti scolastici finalizzati allo sviluppo delle competenze

socio-emotive, escludendo studi su programmi educativi privi di riferimenti ai videogiochi. Per quanto riguarda gli esiti, sono stati inclusi solo quegli studi che documentano l'impatto dell'utilizzo dei videogiochi sull'apprendimento e sullo sviluppo delle soft skills. È stato altresì stabilito che il contesto dell'intervento dovesse essere la scuola secondaria di secondo grado, escludendo dunque contesti educativi diversi come l'istruzione primaria o quella universitaria.

Sono stati ammessi alla revisione solo studi empirici (escludendo quindi lavori puramente teorici o revisioni della letteratura) pubblicati in formato integrale tra il 2010 e il 2024, in lingua inglese o italiana, e reperibili tramite database accademici affidabili. Inoltre, è stato posto come criterio fondamentale che gli articoli fossero pubblicati in riviste scientifiche peer-reviewed, per garantire la qualità metodologica e teorica dei contributi, ridurre il rischio di bias e conflitti di interesse e salvaguardare la credibilità delle evidenze scientifiche.

La strategia di ricerca ha prodotto inizialmente 5.753 contributi (articoli, capitoli di libri, atti di conferenze, tesi), selezionati in base al titolo. Dopo la rimozione di 3.569 duplicati, sono stati sottoposti a uno screening preliminare 2.184 articoli. Analizzando i titoli, il numero è stato ridotto a 601 record, che sono stati ulteriormente selezionati attraverso l'analisi di titolo e abstract, portando all'esclusione di ulteriori 412 contributi. I 191 articoli rimanenti sono stati esaminati integralmente, e 175 sono stati scartati in base ai criteri precedentemente descritti. La revisione finale ha incluso 16 studi pertinenti.

Seguendo l'approccio proposto da Granic et al. (2014), le sezioni rilevanti dei 16 articoli selezionati sono state analizzate per l'estrazione di citazioni e tematiche rilevanti, successivamente inserite manualmente in un foglio Excel e sottoposte ad *analisi del contenuto* (Barab et al., 2010). Questo processo sistematico ha permesso di descrivere con precisione le caratteristiche distintive del fenomeno oggetto di studio.

Nella revisione condotta da Granic et al. (2014), vengono identificate quattro macroaree in cui i videogiochi possono influenzare lo sviluppo: effetti cognitivi, motivazionali, emotivi e sociali, con un'ulteriore attenzione all'uso dei *serious games* in ambito sanitario. L'articolo si concentra sugli effetti positivi dei videogiochi, in contrasto con la letteratura precedente, prevalentemente focalizzata sugli aspetti negativi. Tra le aree emergenti di ricerca, viene evidenziato il ruolo dei videogiochi nella promozione della salute psicologica, intesa anche come potenziamento delle competenze socio-emotive.

La maggior parte degli studi inclusi nella revisione si concentra sugli effetti dei videogiochi sul comportamento, evidenziando l'uso dei *serious games* (Zheng et al., 2021) e l'adattamento di videogiochi commerciali ai contesti educativi. Ad esempio, lo studio di Alloza et al. (2017) esplora il potenziale dei videogiochi commerciali per l'identificazione e lo sviluppo delle soft skills. Altri studi evidenziano l'efficacia dei videogiochi narrativi a forte impatto emotivo, come *The Walking Dead* e *Detroit: Become Human* (De Sousa, 2018; Isbister, 2016; Pallavicini, 2020), capaci di stimolare processi di immedesimazione e riflessione personale nei giocatori.

Due contributi analizzati si soffermano sulla costruzione architettonica di esperienze di gioco emotivamente coinvolgenti, esplorando fattori quali narrazione, scenario, estetica e personaggi (Isbister, 2016); un altro studio sottolinea l'importanza dell'identificazione con l'avatar come leva fondamentale per il cambiamento comportamentale (Szolin, 2023).

6.1 Transformational Play

Il concetto di *transformational play* si riferisce all'uso di ambienti di gioco immersivi, come i videogiochi, per facilitare l'apprendimento e lo sviluppo delle competenze socio-emotive. I tre principi fondamentali del *transformational play* sono:

1. **Posizionamento della persona**: Gli studenti assumono il ruolo di protagonisti e prendono decisioni che influenzano la narrazione del gioco, portandoli a riflettere su diverse prospettive e responsabilità morali.

2. **Posizionamento dei contenuti**: Concetti teorici vengono utilizzati per risolvere problemi all'interno del contesto del gioco, trasformando la comprensione teorica in pratica applicata.
3. **Posizionamento del contesto**: Le azioni degli studenti all'interno del gioco creano spazi di apprendimento, dove le loro scelte hanno un impatto diretto sulla narrazione.

Nei videogiochi a trama, gli studenti possono assumere ruoli che li pongono al centro di una narrazione significativa, permettendo loro di esplorare dinamiche relazionali, praticare il pensiero critico e sviluppare empatia e abilità di problem-solving in un ambiente sicuro e controllato. Attraverso questo tipo di esperienza, il giocatore non solo apprende contenuti, ma può anche subire una trasformazione personale e riflettere sul proprio comportamento e sulle proprie reazioni emotive. Pertanto, il *transformational play* rappresenta un approccio innovativo nel campo della ricerca psico-pedagogica, proponendo l'integrazione dei videogiochi nei curricoli scolastici per promuovere competenze trasversali fondamentali per il benessere emotivo e sociale.

Nell'articolo di De Sousa (2018), i ricercatori hanno utilizzato il *transformational play* per testare se l'uso di un videogioco a trama potesse essere utile per insegnare concetti etici in una classe di scuola superiore. Il gruppo di studenti selezionati per lo studio era composto da ragazzi tra i 17 e i 22 anni, con un gruppo di studenti norvegesi, già abituati a utilizzare i videogiochi nell'insegnamento, e un altro gruppo di studenti portoghesi, che non erano familiari con i videogiochi in classe e quindi con il *Game-Based Learning*. L'obiettivo dello studio era sperimentare se gli studenti potessero apprendere meglio le teorie sull'etica della cittadinanza tramite l'uso del videogioco commerciale *The Walking Dead*, un gioco a trama basato sulle scelte del giocatore. I ricercatori hanno utilizzato il gioco in classe e, per facilitare la discussione tra gli studenti, hanno introdotto delle pause durante il gameplay per incoraggiare gli studenti a discutere delle teorie etiche, in relazione alle scelte che dovevano fare all'interno del gioco. Per facilitare la discussione e la spiegazione dei concetti, i ricercatori hanno utilizzato risorse educative come slide o app digitali (*Kahoot* e *Geddit*). Al termine dello studio, i risultati hanno mostrato che in entrambi i casi gli insegnanti hanno facilitato l'engagement degli studenti tramite il gioco e il dialogo, ma con approcci differenti:

In Norvegia, l'insegnante ha utilizzato una struttura didattica chiusa, presentando le teorie etiche durante specifiche pause nel gioco e incoraggiando discussioni di gruppo basate su una teoria alla volta. In Portogallo, l'insegnante ha adottato un approccio più aperto, presentando le teorie prima del gioco e invitando gli studenti a discuterle liberamente, utilizzando più teorie.

In entrambi i casi, l'integrazione del videogioco ha promosso una comprensione più profonda delle teorie etiche, collegando i contenuti disciplinari alle scelte morali presentate nel gioco.

Un altro studio che si concentra sull'uso dei videogiochi per l'apprendimento dell'empatia è quello condotto da Gonzalez-Gonzalez (2012) e Cejudo (2019). Nel primo caso, i ricercatori si sono concentrati sul design, sviluppo e valutazione di prototipi di videogiochi educativi collaborativi basati su motori MMORPG. L'obiettivo era esplorare il potenziale educativo di tali giochi, integrando i principi dell'apprendimento collaborativo supportato dalla tecnologia (CSCL) e garantendo una buona giocabilità. Lo studio ha anche analizzato come i videogiochi potessero essere utilizzati per sviluppare competenze del XXI secolo, come abilità cognitive e sociali. Il pubblico di riferimento per lo studio era composto da studenti delle scuole superiori e universitari, con particolare attenzione agli studenti universitari. I risultati dello studio hanno evidenziato che i videogiochi educativi collaborativi potevano migliorare la motivazione degli studenti e promuovere lo sviluppo di competenze tecniche e sociali, sia nel gioco che nella vita reale. È emerso che l'uso di giochi collaborativi, come *World of Warcraft* e *Neverwinter Nights*, facilitava lo sviluppo delle competenze di comunicazione, cooperazione e problem-solving. Tuttavia, è stato osservato che l'assimilazione dei contenuti curricolari non era sempre pienamente raggiunta, suggerendo che il design delle attività sia cruciale per garantire risultati di apprendimento efficaci.

Nel caso dello studio di Cejudo (2019), l'obiettivo era valutare sperimentalmente l'efficacia del videogioco *Spock* nel migliorare l'intelligenza emotiva (IE) e l'adattamento psicosociale degli adolescenti.

Lo studio si è concentrato sull'impatto del videogioco *Spock* sull'intelligenza emotiva e sulle abilità di adattamento psicosociale, testandone l'efficacia come strumento educativo per promuovere la regolazione delle emozioni e migliorare il comportamento socio-emotivo degli adolescenti. Lo studio si è svolto in Spagna e il campione era composto da 92 adolescenti spagnoli di età compresa tra i 17 e i 18 anni. I partecipanti sono stati divisi in un gruppo sperimentale (EG), che ha partecipato al programma basato sul videogioco, e un gruppo di controllo (CG), che ha seguito un piano educativo normale. I risultati hanno mostrato che gli adolescenti che utilizzavano il videogioco hanno sperimentato miglioramenti in tre aree di focus: intelligenza emotiva, adattamento psicosociale in termini di abilità adattive e riduzione di problemi esternalizzati come l'aggressività e l'iperattività, e adattamento personale in termini di autostima e relazioni personali.

7. Conclusioni

La presente ricerca si inserisce all'interno di un filone scientifico in espansione che riconosce nei videogiochi narrativi un potenziale strumento educativo per lo sviluppo delle competenze socio-emotive e dei valori personali in adolescenza. Alla luce dei risultati ottenuti e delle evidenze emerse dalla revisione sistematica della letteratura, è possibile affermare che l'utilizzo consapevole e strutturato dei videogiochi nei contesti scolastici rappresenta una via promettente per promuovere forme di apprendimento attivo, riflessivo ed emotivamente coinvolgente.

In particolare, i videogiochi a trama interattiva mostrano la capacità di facilitare lo sviluppo di abilità come l'empatia, l'ascolto attivo, la comunicazione efficace e il pensiero critico, specialmente quando inseriti in percorsi didattici supportati da pratiche educative intenzionali, come il *transformational play*. Tale approccio, ponendo il giocatore al centro di scenari morali e relazionali complessi, consente di connettere l'esperienza ludica con il vissuto personale, attivando processi trasformativi di tipo cognitivo, emotivo e sociale.

Pur riconoscendo il valore educativo del medium videoludico, è doveroso sottolineare alcune criticità metodologiche che limitano la generalizzabilità dei risultati: in primis, la selezione di un campione di convenienza, che potrebbe non rappresentare l'eterogeneità della popolazione adolescenziale; in secondo luogo, l'assenza nella letteratura di strumenti standardizzati e condivisi per la valutazione degli apprendimenti socio-emotivi mediati dal gioco e per l'analisi sistematica delle caratteristiche dei videogiochi stessi.

Tali limiti evidenziano la necessità di proseguire con studi longitudinali e comparativi che permettano di consolidare i risultati emersi, nonché lo sviluppo di metriche affidabili per la valutazione delle soft skills in contesti ludico-educativi. In conclusione, se supportato da un solido impianto teorico-metodologico, il videogioco narrativo può costituire un valido alleato per l'inclusione scolastica, l'empowerment giovanile e il benessere psico-sociale degli studenti.

Riferimenti bibliografici

Alloza, S., Escribano, F., Delgado, S., Corneanu, C., & Escalera, S. (2017). XBadges. Identifying and training soft skills with commercial video games. *arXiv preprint arXiv:1707.00863*.

Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of personality and social psychology*, *78*(4), 772. https://psycnet.apa.org/doi/-10.1037/0022-3514.78.4.772

Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., ... & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, *136*(2), 151.

Anderson, D. R., & Kirkorian, H. L. (2015). Media and cognitive development. *Handbook of child psychology and developmental science*, 1-46. https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy222

Anguera, J. A., Boccanfuso, J., Rintoul, J. L., Al-Hashimi, O., Faraji, F., Janowich, J., & Gazzaley, A. (2013). Video game training enhances cognitive control in older adults. Nature, 501(7465), 97–101. https://doi.org/10.1038/nature12486

Blomgren, E. (2024). Creating Contexts for Situated Language Learning through Life is Strange: A Material-Based Analysis on How the Video Game Life is Strange Can Engage Students in Communicative Language Activities.

Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. *Handbook of socialization theory and research*, *213*, 262.

Barab, S. A., Gresalfi, M., & Ingram-Goble, A. (2010). Transformational play: Using games to position person, content, and context. *Educational researcher*, *39*(7), 525-536.

Bediou, B., Rodgers, M. A., Tipton, E., Mayer, R. E., Green, C. S., & Bavelier, D. (2023). Effects of action video game play on cognitive skills: A meta-analysis. https://doi.org/10.3102/0013189X10386593

Bjelajac, Z. D., & Merdovic, B. (2019). Influence of video games on pro-social and anti-social behavior. *Kultura polisa*, *16*, 53.

Blumberg, F. C., Altschuler, E. A., Almonte, D. E., & Mileaf, M. I. (2013). The impact of recreational video game play on children's and adolescents' cognition. *New directions for child and adolescent development*, *2013*(139), 41-50. https://doi.org/10.1002/cad.20030

Boyle, E. A., Connolly, T. M., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). Engagement in digital entertainment games: A systematic review. *Computers in human behavior*, *28*(3), 771-780. https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.11.020

Boyle, E. A., Hainey, T., Connolly, T. M., Gray, G., Earp, J., Ott, M., ... & Pereira, J. (2016). An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games. *Computers & Education*, *94*, 178-192. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.003

Bourgonjon, J., De Grove, F., De Smet, C., Van Looy, J., Soetaert, R., & Valcke, M. (2013). Acceptance of game-based learning by secondary school teachers. *Computers & education*, *67*, 21-35. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.010

Buckingham, D. (2002). Children and media. *International Journal of Cultural Studies*, *4*(2).

Buckingham, D. (2007). Childhood in the age of global media. *Children's geographies*, *5*(1-2), 43-54. https://doi.org/10.1080/14733280601108155

Cejudo, J., López-Delgado, M. L., & Losada, L. (2019). Effectiveness of the videogame "Spock" for the improvement of the emotional intelligence on psychosocial adjustment in adolescents. *Computers in Human Behavior*, *101*, 380-386.

Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2016). Digital Games, Design, and Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis. Review of Educational Research, 86(1), 79–122. https://doi.org/10.-3102/0034654315582065

Csikszentmihalyi, M. (2013). Flow: The psychology of happiness.

de Sousa, F., Rasmussen, I., & Pierroux, P. (2018). Zombies and ethical theories: Exploring transformational play as a framework for teaching with videogames. *Learning, culture and social interaction*, *19*, 40-50. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.04.011

Ferguson, C. J. (2007). The good, the bad and the ugly: A meta-analytic review of positive and negative effects of violent video games. *Psychiatric quarterly*, *78*, 309-316. https://doi.org/10.1007/s11126-007-9056-9

Ferguson, C. J. (2007). Evidence for publication bias in video game violence effects literature: A meta-analytic review. *Aggression and Violent behavior*, *12*(4), 470-482. https://doi.org/10.1016/j.avb.2007.01.001

Ferguson, C. J., & Kilburn, J. (2010). Much ado about nothing: the misestimation and overinterpretation of violent video game effects in eastern and western nations: comment on Anderson et al.

Ferguson, C. J., & Beresin, E. (2017). Social science's curious war with pop culture and how it was lost: The media violence debate and the risks it holds for social science. *Preventive medicine*, *99*, 69-76. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2017.02.009

Flood, J., Heath, S. B., & Lapp, D. (2015). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*, volume II: A project of the International Reading Association. Routledge.

Franceschini, S., Bertoni, S., Lulli, M., Pievani, T., & Facoetti, A. (2022). Short-term effects of video-games on cognitive enhancement: The role of positive emotions. *Journal of Cognitive Enhancement*, 1-18. https://doi.org/10.1007/s41465-021-00220-9

Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy* (2nd ed.). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1145/950566.950595

Gentile, D. A. (2011). The multiple dimensions of video game effects. *Child development perspectives*, *5*(2), 75-81. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00159.x

González-González, C., & Blanco-Izquierdo, F. (2012). Designing social videogames for educational uses. *Computers & Education*, *58*(1), 250-262. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.014

Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. (2014). The benefits of playing video games. *American psychologist*, *69*(1), 66.

Green, C. S., & Bavelier, D. (2007). Action-video-game experience alters the spatial resolution of vision. *Psychological science*, *18*(1), 88-94. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01853.x

Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of personality and social psychology*, *79*(5), 701.

Griffiths, M. D. (2002). The educational benefits of videogames. *Education and health*, *20*(3), 47-51.

Griffiths, M. (2003). The therapeutic use of videogames in childhood and adolescence. *Clinical child psychology and psychiatry*, *8*(4), 547-554. https://doi.org/10.1177/13591045030084012

Halbrook, Y. J., O'Donnell, A. T., & Msetfi, R. M. (2019). When and how video games can be good: A review of the positive effects of video games on well-being. *Perspectives on Psychological Science*, *14*(6), 1096-1104. https://doi.org/10.1177/1745691619863807

Hallifax, S., Serna, A., Marty, J. C., & Lavoué, É. (2019). Adaptive gamification in education: A literature review of current trends and developments. In *Transforming Learning with Meaningful Technologies: 14th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2019, Delft, The Netherlands, September 16–19, 2019, Proceedings 14* (pp. 294-307). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-29736-7_22

Healy, J. M. (1999). *Failure to connect: How computers affect our children's minds—for better and worse*. Simon and Schuster.

Huston, A. C., Wright, J. C., Marquis, J., & Green, S. B. (1999). How young children spend their time: television and other activities. *Developmental psychology*, *35*(4), 912.

Jordan, J. A. (1997). *The effectiveness of individual and dyadic training protocols for complex skill acquisition in Space Fortress: A meta-analysis*. Texas A&M University.

Isbister, K. (2016). *How games move us: Emotion by design*. Mit Press.

Isbister, K. (2016). Connecting through play. *Interactions*, *23*(4), 26-33. https://doi.org/10.1145/2946999

Lu, A. S., Baranowski, T., Thompson, D., & Buday, R. (2012). Story immersion of videogames for youth health promotion: a review of literature. *GAMES FOR HEALTH: Research, Development, and Clinical Applications*, *1*(3), 199-204. https://doi.org/10.1089/g4h.2011.0012

McFarlane, A., Sparrowhawk, A., & Heald, Y. (2002). *Report on the educational use of games*.

Pallavicini, F., Pepe, A., Caragnano, C. C., & Mantovani, F. (2020). Video games to foster empathy: A critical analysis of the potential of Detroit: Become Human and The Walking Dead. In *Universal Access in Human-Computer Interaction. Applications and Practice: 14th International Conference, UAHCI 2020, Held as Part of the 22nd HCI International Conference, HCII 2020, Copenhagen, Denmark, July 19–24, 2020, Proceedings, Part II 22* (pp. 212-228). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49108-6_16

Pensieri, C. (2013). Game Therapy. L'uso dei mondi virtuali in campo sanitario. Universitalia, Roma. https://hdl.handle.net/20.500.12610/71226

Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in human behavior*, *63*, 50-58. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, *55*(1), 68. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ruiz-Ariza, A., Casuso, R. A., Suarez-Manzano, S., & Martínez-López, E. J. (2018). Effect of augmented reality game Pokémon GO on cognitive performance and emotional intelligence in adolescent young. *Computers & Education*, *116*, 49-63. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.002

Saleme, P., Pang, B., Dietrich, T., & Parkinson, J. (2020). Prosocial digital games for youth: A systematic review of interventions. *Computers in Human Behavior Reports*, *2*, 100039. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100039

Schell, J. (2008). *The art of game design: A book of lenses*. CRC Press.

Schell, J. (2010). Design outside the box. *DICE summit*, 25. https://www.youtube.com/watch?v=DLwskDkDPUE

Sherry, J. L. (2001). The effects of violent video games on aggression: A meta-analysis. *Human communication research*, *27*(3), 409-431. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2001.tb00787.x

Soldi, M., Pantaleo, G., Resta, E., & Sciara, S. (2019). Videogiochi e persistenza motivazionale: uno studio preliminare. *Ricerche di psicologia: 1, 2019*, 27-41. http://digital.casalini.it/10.3280/RIP2019-001002

Spiniello, R., Piotti, A., & Comazzi, D. (2015). *Il corpo in una stanza. Adolescenti ritirati che vivono di computer: Adolescenti ritirati che vivono di computer*. FrancoAngeli.

Steinkuehler, C., & Tsaasan, A. M. (2020). Sociocultural foundations of game-based learning. *Handbook of game-based learning*, 177-208.

Szolin, K., Kuss, D. J., Nuyens, F. M., & Griffiths, M. D. (2023). Exploring the user-avatar relationship in videogames: A systematic review of the Proteus effect. *Human–Computer Interaction*, *38*(5-6), 374-399. https://doi.org/10.1080/073700242022.2103419

Villani, D., Carissoli, C., Triberti, S., Marchetti, A., Gilli, G., & Riva, G. (2018). Videogames for emotion regulation: a systematic review. *Games for health journal*, *7*(2), 85-99. https://doi.org/10.1089/g4h.2017.0108

Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of LS Vygotsky: The fundamentals of defectology* (Vol. 2). Springer Science & Business Media.

Wellisch, M. (2000). *Games Children Play: The Effects of Media Violence on Young Children* (Vol. 7, No. 2, p. n2). AECA Subscriptions, PO Box 105, Watson, ACT 2602, Australia.

Wong, M. (2020). Hidden youth? A new perspective on the sociality of young people 'withdrawn'in the bedroom in a digital age. *New media & society*, *22*(7), 1227-1244. https://doi.org/10.1177/1461444820912530

Young, J., & Hawes, N. (2012). Evolutionary learning of goal priorities in a real-time strategy game. In *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence and Interactive Digital Entertainment* (Vol. 8, No. 1, pp. 87-92). https://doi.org/10.1609/aiide.v8i1.12503

Zioga, T., Ferentinos, A., Konsolaki, E., Nega, C., & Kourtesis, P. (2024). Video Game Skills across Diverse Genres and Cognitive Functioning in Early Adulthood: Verbal and Visuospatial Short-Term and Working Memory, Hand–Eye Coordination, and Empathy. *Behavioral Sciences*, *14*(10), 874. https://doi.org-/10.3390/bs14100874

Zheng, L. R., Oberle, C. M., Hawkes-Robinson, W. A., & Daniau, S. (2021). Serious games as a complementary tool for social skill development in young people: A systematic review of the literature. *Simulation & Gaming*, *52*(6), 686-714.

Zhonggen, Y. (2019). A meta analysis of use of serious games in education over a decade. *International Journal of Computer Games Technology*, *2019*(1), 4797032. https://doi.org/10.1155/2019/4797032

https://www.grandviewresearch.com/industry-analysis/video-game-market#:~:text=b.-,The%20global%20video%20-game%20market%20size%20was%20estimated%20at%20USD,USD%20583.69%20billion%20by%202030.

I.25

Multi². Uno studio multi-method e multi-informant: esplorare lavoro, formazione e benessere socio-lavorativo dei care leavers

Multi². A multi-method and multi-informant study. Work, Training and well-being of care leavers

Gianvincenzo Nicodemo
Università telematica Pegaso, Dipartimento di Psicologia e Scienze dell'Educazione
gianvincenzo.nicodemo@unipegaso.it

La transizione verso la vita adulta per i neomaggiorenni che hanno vissuto la propria adolescenza in comunità residenziali per minori o in affido familiare è riconosciuta in letteratura come una fase estremamente problematica. A questi giovani che escono dal circuito di presa in carico dei servizi pubblici ("*care leavers*") viene chiesto di provvedere a se stessi in maniera autonoma in modo improvviso una volta raggiunta la maggiore età. Questa cessazione dei servizi loro dedicati viene riconosciuta una fonte di potenziali problematiche di inserimento sociale.
Un aspetto poco indagato dalla letteratura scientifica sui care leavers è quello dell'accesso al mondo del lavoro. Lo studio che si presenta è finalizzato a riferire e giustificare le scelte metodologiche relative ad una ricerca multi method e multi informant finalizzata ad indagare i fattori che agevolano o limitano l'accesso al mercato del lavoro da parte dei care leavers. Esso combina l'utilizzo di diversi metodi quali scoping review, interviste semi-strutturate, interviste in profondità, questionari self report online (= «multi-method"), e coinvolge diverse tipologie di partecipanti, quali care leavers, operatori di comunità per minori, genitori affidatari (= «multi - informant").
Nell'ambito del presente lavoro, pertanto, verrà descritta l'impostazione del percorso di ricerca e verranno illustrate le scelte metodologiche effettuate dal ricercatore per il raggiungimento degli obiettivi.

Parole chiave: focus group; metodi qualitativi; mixed method; multi-informant, triangolazione; questionario.

The transition to adult life for young adults who have spent their adolescence in residential communities for minors or in foster care is recognized in literature as an extremely problematic phase. These young people who leave the circuit of care of public services (i.e. "care leavers") are asked to provide for themselves autonomously suddenly once they reach adulthood. The end of services for these young people can cause issues with their social integration. One overlooked aspect in studies on care leavers is their access to employment. The study presented here is a multi-method and multi-informant research aimed at investigating the factors facilitating or limiting the access to the labor market by care leavers. It combines the use of different methods (multi-method), such as scoping review, semi-structured interviews, in-depth interviews, self-report questionnaires administered online, and different types of participants (multi-informant), such as care leavers, community workers for minors, foster parents. In this work, the setting of the research path is described and the methodological choices made by the researcher to achieve the objectives are illustrated.

Keywords: multi-method, multi-informant, mixed method, qualitative methods, quantitative methods)

1. Introduzione

Un'ampia letteratura scientifica ha dimostrato che i care leavers, ossia i giovani che hanno trascorso parte o tutta la loro infanzia o adolescenza fuori dal contesto familiare di origine, hanno maggiori probabilità rispetto ai loro coetanei di sperimentare difficoltà nei processi di inclusione sociale durante la transizione all'età adulta (Mendes, 2009). In particolare, essi presentano una resilienza inferiore, che può ostacolare la loro capacità di gestire le sfide legate all'abitazione, all'istruzione, alla salute mentale

e alle relazioni interpersonali (Cardinali et al., 2023; Kaassinen et al., 2023). Questi fattori possono impedire l'inserimento sociale di questi ragazzi, aumentando la loro vulnerabilità. Al raggiungimento dei diciotto anni, o al più tardi dei ventuno anni nel contesto italiano, questi giovani sono tenuti a compiere la transizione all'età adulta senza una rete di supporto e con la richiesta di provvedere autonomamente a se stessi, spesso privi dei mezzi e delle risorse personali ed economiche per farlo.

Tuttavia, i care leavers non formano un gruppo omogeneo: provengono invece da contesti diversi e hanno esperienze variegate (Stein, 2008) e sperimentano condizioni differenti e differenti outcomes sociali. Coloro che sperimentano maggiore stabilità nel collocamento fuori famiglia mantengono connessioni positive e continue con assistenti sociali e adulti significativi hanno una probabilità considerevolmente maggiore di superare le sfide derivanti dalle loro esperienze precedenti l'allontanamento familiare e nel periodo fuori famiglia.

Il presente studio intende porre le problematiche connesse con la combinazione nel medesimo disegno di ricerca di una logica del tipo multi-method e multi-informant.

Il presente studio propone un disegno di ricerca in una logica di tipo multi-method e multi-informant.

La ricerca presentata si fonda su studi singoli orientati ad indagare diversi aspetti che contribuiscono ad una visione integrata di un fenomeno complesso. Ognuno di tali studi è rivolto ad una specifica categoria di destinatari e si avvale di un solo metodo (scoping review, interviste semi-strutturate, focus group). Uno degli studi ha poi caratteristiche mixed method, in quanto combina l'utilizzo di questionari online del tipo self-report e interviste in profondità.

Ognuno degli studi che di seguito vengono descritti è sviluppato come studio autonomo, sebbene da parte del ricercatore sia presente la consapevolezza dell'interdipendenza dei risultati al fine di costruire una visione complessa e integrata del fenomeno oggetto di studio.

Di seguito verranno descritte le problematiche metodologiche connesse con l'applicazione dei singoli metodi e in relazione alle singole categorie di partecipanti. Nei successivi tre paragrafi, pertanto, i metodi verranno esaminati singolarmente e in relazione all'utilizzo che ne è stato fatto o che si intende fare nell'ambito della presente ricerca.

L'ultimo paragrafo, infine, mira a discutere delle problematiche di ordine metodologico connesse ad una applicazione di tali metodi e al coinvolgimento delle diverse categorie di destinatari nell'ambito di una ricerca che nel suo complesso ha caratteristiche multi-informant e multi-method.

2. Quadro teorico di riferimento

Al compimento del diciottesimo anno di età, o al più tardi al compimento del ventunesimo anno, nel caso del prosieguo amministrativo (Tigani & Viale, 2024), ai giovani che sono cresciuti fuori famiglia nell'ambito della propria adolescenza è richiesto di muoversi in maniera autonoma rispetto alle aree che caratterizzano la transizione all'età adulta, spesso senza avere i mezzi e le risorse personali ed economiche per farlo.

Mentre per la generalità dei giovani si consolida il fenomeno del procrastinarsi dell'età di uscita dal nucleo familiare di origine (Scabini & Donati, 1989), a questa particolare categoria viene chiesto il contrario, ossia di avanzare in maniera più veloce dei coetanei verso l'età adulta. Ciò avviene nonostante "le incertezze e le insicurezze progettuali, lavorative ed emotive siano le stesse degli altri ragazzi e ragazze che hanno dei riferimenti familiari stabili" (Pandolfi, 2019, p. 127). Le esperienze passate di perdita, separazione e possibile rifiuto sperimentate nelle loro famiglie di origine, gli alloggi spesso precari e le relazioni transitorie con gli assistenti sociali, insieme alle risorse ambientali spesso limitate, possono rendere il passaggio verso l'età adulta ancora più critico per questi giovani (Driscoll, 2019; Tyrell & Yates, 2018).

La transizione all'età adulta richiede infatti l'accesso ad un capitale sociale, fatto di reti di supporto

e di un senso di appartenenza e connessione ad una comunità, a cui questi giovani possono avere maggiori difficoltà ad attingere. Alcuni studi condotti nel contesto italiano hanno evidenziato come le famiglie di origine da cui i minori vengono allontanati presentano un profilo familiare più orientato all'indipendenza (Migliorini et al., 2016). Quando si emancipano dal sistema di affido, i care leavers presentano difficoltà legate al funzionamento personale e sociale (Bizzi et al., 2023; Okland & Oterholm, 2023), allo sviluppo e al mantenimento di nuovi legami affettivi (Yates & Grey, 2012), alla creazione relazioni di fiducia e sostegno nell'età adulta (Cooley et al, 2018).

In questa fase di vita il lavoro è un passo importante nella transizione verso l'indipendenza economica e sociale. Tuttavia, la letteratura sottolinea come questi ragazzi sperimentino difficoltà nel trovare lavoro (Okpych & Courtney, 2014; Cameron et al., 2018). Anche laddove lo trovano, essi si inseriscono in occupazioni scarsamente retribuite e marginali (Courtney et al., 2020, Dixon, 2007). Sul piano della formazione, è stato inoltre evidenziato come questi giovani interrompano con maggiore frequenza i propri studi (Smithgall et al., 2004; Stott, 2013).

3. La problematica legislativa e il sistema dei servizi in Italia

Una definizione normativa della condizione di *care leavers* è alquanto recente nell'ordinamento italiano ed è stata introdotta soltanto nel 2017. La legge di bilancio 2018 prevedeva, al comma 250 dell'articolo 1, che "al fine di prevenire condizioni di povertà ed esclusione sociale" dei care leavers fosse riservato "in via sperimentale" un ammontare di 5 milioni di euro per ciascuno degli anni 2018, 2019 e 2020.

Tale provvedimento, per quanto fosse stato dotato di un finanziamento ridotto, ha consentito di attivare una importante politica sperimentale, producendo un importante incrocio con la misura di sostegno al reddito universale all'epoca vigente del reddito di cittadinanza.

Tale politica, nota come sperimentazione nazionale care leavers (Istituto degli Innocenti, 2019) è attualmente in vigore ed è rivolta ai *care leavers* entro il ventunesimo anno indipendentemente dal fatto che siano stati destinatari o meno di un provvedimento di prosieguo amministrativo decretato dal Tribunale per i minorenni.

Il progetto prevede un approccio fondato su di una valutazione preliminare della condizione complessiva del singolo minore, che deve essere effettuata di norma 12 mesi prima del compimento della maggiore età. Gli interventi devono avere una durata massima di 36 mesi e possono riguardare alternativamente un percorso volto allo studio superiore o universitario, o un percorso di formazione professionale e di orientamento finalizzato all'inserimento o al reinserimento lavorativo.

Ai ragazzi viene messa a disposizione una borsa per l'autonomia di 780 euro al mese, per un importo annuo di 9.360 euro nel caso in cui il ragazzo o la ragazza non siano destinatari di un provvedimento di prosieguo amministrativo; l'importo della borsa per l'autonomia viene dimezzato nel caso in cui il ragazzo continui ad essere coperto dal sistema di accoglienza dei minori fuori famiglia fino al ventunesimo anno di età.

Il fondo povertà inoltre integra la misura di sostegno al reddito dell'assegno di inclusione in relazione alla mensilità da questo non coperta nel caso in cui il ragazzo, potendo fare richiesta della misura di sostegno al reddito soltanto al compimento dei 18 anni, comincerà a percepire il beneficio soltanto il mese successivo.

In particolare, in riferimento all'assegno di inclusione (Adi), la condizione di essere care leaver è stata esplicitamente indicata tra le condizioni che danno accesso alla misura. Ciò è avvenuto con il Decreto Ministeriale 154 del 13 dicembre 2023, che ha definito con maggiore chiarezza la condizione di svantaggio sociale che dava diritto alla misura in attuazione del comma 1, lettera d) della Legge. Tra le condizioni di svantaggio definite è stata individuata la condizione di essere "neomaggiorenni, di età compresa tra i diciotto e i ventuno anni, che vivono fuori dalla famiglia di origine sulla base di un provvedimento dell'Autorità Giudiziaria che li abbia collocati in comunità residenziali o in affido eterofa-

miliare, individuati come categoria destinataria di interventi finalizzati a prevenire condizioni di povertà ed esclusione sociale in attuazione dell'articolo 1, comma 250, della legge 27 dicembre 2017, n. 205, in carico ai servizi sociali o sociosanitari".

Pertanto, fino al compimento del ventunesimo anno di età i ragazzi che hanno vissuto fuori famiglia possono percepire l'assegno di inclusione.

Accanto a questa misura di (ulteriore) sostegno al reddito, al ragazzo vengono pertanto erogati dei servizi finalizzati ad accompagnarlo nel percorso di vita verso l'autonomia. Un aspetto molto rilevante del modello di intervento è la presenza, nell'ambito del percorso di sostegno all'autonomia, di un tutor per l'autonomia, con il compito di "stabilire un rapporto personale con ciascun ragazzo e ragazza coinvolti nella sperimentazione e collaborare con l'assistente sociale di ambito che è referente del progetto individualizzato" (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2019, 7).

La governance del progetto prevede una rete territoriale: un sistema di interazione tra soggetti istituzionali di natura diversa, al quale il singolo progetto affida un preciso compito in relazione all'attuazione dell'intervento. Vengono coinvolti ad esempio i servizi sociali, organizzazioni non profit, rappresentanti dell'autorità giudiziaria, i servizi per l'impiego e i servizi sanitari.

La sperimentazione si configura come una politica pubblica che sta promuovendo i percorsi di autonomia dei *care leavers* consolidandone nel tempo metodologia, dispositivi e strumenti da essa messi in atto.

Da quanto emerso dai monitoraggi effettuati dall'Assistenza tecnica sulle diverse esperienze di buone prassi, le più significative possono essere raggruppate in quattro sottogruppi relativi ad *housing* e residenza, supporto psicologico; residenza fittizia e sostegno nei percorsi scolastici o universitari e nel collocamento mirato (Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, 2022).

Sul piano dell'inserimento lavorativo i *care leavers* sono stati ritenuti categoria meritevole di particolare tutela sotto il profilo del collocamento al lavoro, attraverso la legge di conversione n. 77 del 17 luglio 2020, la quale ha introdotto, nel D.L. 19 maggio 2020, n. 34, l'art. 67 bis, con il quale sono state estese ai *care leavers* le tutele che erano previste nei confronti di alcune categorie di soggetti diversi dai disabili nell'ambito della L. 68/99.

La legge italiana prevede, infatti, che le aziende private e gli enti pubblici, oltre alle assunzioni obbligatorie di persone con disabilità, debbano assumere una ulteriore quota dell'1% dei loro dipendenti nell'ambito di una serie di categorie di persone che non necessariamente hanno una disabilità. Fanno parte di questa categoria, oltre ai *care leavers,* i profughi italiani rimpatriati, le vittime del terrorismo e della criminalità organizzata, gli orfani e coniugi superstiti dei deceduti per causa di lavoro o servizio e gli orfani di crimini domestici. La ratio di tale scelta normativa è fondata sulla necessità di un sistema integrato di interventi che possa garantire a questi giovani, una volta usciti dal sistema di tutela, un adeguato sostegno durante il periodo di transizione dalla protezione all'autonomia, aiutandoli ad acquisire le competenze necessarie per una vita indipendente e promuovendo il loro benessere personale e sociale.

In concreto, la norma che riguarda le assunzioni da parte degli enti pubblici è il comma 1 dell'articolo 7 della L. 68/99 che prevede che gli enti privati e gli enti pubblici economici assumano per chiamata diretta (ossia scelgono, senza altre formalità che non sia l'iscrizione nelle liste del collocamento mirato), mentre gli enti pubblici assumono per graduatoria per i posti di lavoro per i quali il requisito da possedere è la scuola dell'obbligo. Le modalità operative di tali assunzioni sono fissate dalla circolare del Ministero del lavoro e delle politiche sociali del 25 gennaio 2021 avente ad oggetto "Iscrizioni elenchi di cui all'art. 8 della legge 68 del 1999 dei care leavers ai sensi dell'art. 67 bis del decreto-legge 19 maggio 2020, n. 34, introdotto dalla legge di conversione 17 luglio 2020, n. 77. Istruzioni operative". La circolare prevede che per iscriversi i *care leavers* debbano essere maggiorenni, essere in condizione di disoccupazione, e aver compiuto la maggiore età essendo fuori famiglia per un provvedimento dell'autorità giudiziaria (anche nel caso del proseguimento amministrativo). L'iscrizione alle liste del collocamento mirato da parte dei care leaver è possibile entro il ventunesimo anno di età, ma la circolare precisa che si rimane

iscritti anche dopo il compimento del ventunesimo anno di età, e fino al perdurare dello stato di disoccupazione. Se ne deduce che fino ai 21 anni i neomaggiorenni restano tali e conservano il diritto di restare iscritti al collocamento mirato ex articolo 18, ma solo fino alla prima cancellazione dalle liste. Chi, invece, al ventunesimo anno di età non si fosse iscritto, perde una volta per tutte l'opportunità del beneficio. La definizione dell'età di 21 anni come limite nell'accesso al collocamento mirato non è contenuta nella norma primaria, ma adottata dalla circolare ministeriale applicativa, in analogia con il limite previsto nella sperimentazione nazionale care leavers. Il fatto che una circolare limiti un requisito previsto dalla norma primaria potrebbe peraltro sollevarne dei dubbi di legittimità.

4. Obiettivi e interrogativi della ricerca

La ricerca della quale vengono discussi i principali aspetti metodologici è finalizzata ad indagare in merito al seguente interrogativo di ricerca: "Quali fattori limitano o promuovono l'accesso al mercato dei lavoro da parte dei care leavers?".

Tale indagine viene prevista in relazione in particolare a quattro aspetti del processo di inclusione lavorativo dei care leavers:

– i fattori che, a livello individuale, incidono sull'accesso al lavoro;
– le caratteristiche ambientali che agevolano o limitato l'inserimento occupazionale;
– le politiche di intervento che determinano effetti in materia di inserimento nel mercato del lavoro;
– le prassi educative che, progettate e messe in atto in adolescenza, sono in grado di incidere l'accesso al lavoro.

La ricerca è progettata in maniera da integrare diversi approcci e diversi punti di osservazione e si articola in studi tra loro separati, ma interdipendenti.

Pertanto, il lavoro prevede una attività di ricerca distribuita in 5 fasi:

- studio 1: Una revisione della letteratura scientifica di settore in lingua inglese e italiana secondo il metodo della scoping review che riguarda i care leavers, in relazione agli aspetti che agevolano l'accesso e la permanenza nel mondo del lavoro;
- studio 2: Uno studio qualitativo basato su focus groups volto ad approfondire il punto di vista di operatori delle comunità per minori coinvolti nell'attività educativa rivolta a bambini e ragazzi fuori famiglia, considerati nella loro qualità di osservatori privilegiati. La metodologia di questa seconda fase prevede la conduzione di quattro focus group, la trascrizione dell'attività e la relativa codifica. Partecipanti di questa fase sono stati gli operatori dei servizi sociali ed educativi che operano a contatto con gli adolescenti fuori famiglia (educatori in comunità di accoglienza, assistenti sociali, psicologi, famiglie affidatarie, ecc). Il reclutamento dei partecipanti è avvenuto grazie alla mediazione delle organizzazioni di rappresentanza come le associazioni professionali di educatori;
- studio 3: studio qualitativo volto ad approfondire il punto di vista dei genitori affidatari fondato sulla somministrazione di interviste semi-strutturate. Anche in questo caso il reclutamento dei partecipanti è avvenuto grazie alla mediazione delle organizzazioni di rappresentanza, in questo caso delle famiglie affidatarie. Ai genitori affidatari è stata proposta un'intervista semi-strutturata vertente sulle seguenti aree: accompagnamento e orientamento al lavoro, sviluppo di competenze, conoscenza delle risorse di comunità, figure di riferimento;
- studio 4: Uno studio quali-quantitativo volto ad approfondire il punto di vista diretto dei care leavers. Tale studio prevede la somministrazione di un questionario self-report on line a care leavers reclutati grazie alla mediazione di associazioni di categoria (Associazione Agevolando, Care leavers network, Coordinamento nazionale comunità per minori). Si prevede di raggiungere circa 100 care

leavers adulti (25-35 anni) a cui verrà somministrato un questionario per indagare il percorso di scelta lavorativa, l'attuale soddisfazione lavorativa e la percezione di autodeterminazione rispetto al lavoro. Ad un gruppo ristretto di partecipanti, selezionato in modo random attraverso tabella dei numeri casuali, sarà proposta un'intervista in profondità. Le interviste verranno trascritte ad verbatim e la relativa codifica sarà fondata su una analisi tematica del tipo *reflexive thematic analisys*.

5. Scelte metodologiche e procedurali

5.1 Studio 1. Scoping review

L'avvio dell'intera ricerca è stato realizzato sulla base di una revisione scientifica della letteratura per la quale si è deciso di utilizzare il metodo della scoping review. La scelta della scoping review è stata fondata sulle motivazioni che vengono dettagliate di seguito.Una prima analisi della bibliografia con funzione esplorativa aveva evidenziato come quello dell'accesso al lavoro dei care leavers fosse un aspetto molto poco studiato; inoltre, le poche ricerche che indagavano l'importanza delle problematiche lavorative nel contesto del percorso di autonomia dei care leaver erano relativamente recenti. Sorprendentemente – nonostante il percorso di ricerca e mantenimento del lavoro sia riconosciuto essere un aspetto chiave del percorso di autonomia di un giovane (Cassarino-Perez et al., 2018) – non erano presenti (e non sono ancora presenti, ancora oggi) revisioni scientifiche della letteratura su questo particolare aspetto. Infine, la letteratura sul contesto normativo e operativo italiano era molto scarsa, riflettendo una attenzione molto recente anche da parte del legislatore alle problematiche di questi giovani.

L'obiettivo che ci si è posti attraverso la revisione nell'ambito del disegno di ricerca è di identificare le evidenze disponibili in merito ai fattori che sono in grado di promuovere o limitare l'accesso al lavoro. Come suggerito in letteratura (Grant & Both, 2009) una scoping review dovrebbe essere utilizzata al fine di effettuare una valutazione preliminare dell'estensione e della profondità di un determinato campo di ricerca e per individuare gap di ricerca (Tricco et al., 2015). Rispetto alla revisione sistematica (Moon et al., 2018), la scoping review ha una centratura diversa, fondata sulla definizione dei temi ricorrenti nella letteratura, piuttosto che di elementi connessi con la valutazione di programmi. Una scoping review può comunque costituire il passaggio preliminare di una systematic review (Arksey & O'Malley, 2005). Essendo stata ravvisata l'esigenza di condurre un lavoro dinatura prevalentemente esplorativa su un tema poco studiato, la scoping review è apparsa il metodo più rispondente agli obiettivi. La procedura che è stata utilizzata segue i cinque passaggi proposti da Arskey e O'Malley (2005), arricchiti degli accorgimenti sulla metodologia introdotti dai lavori di Peters et al. (2020; 2015), dal gruppo di ricerca JBI (Aromataris et allla., 2020), e dalla dichiarazione Prisma (Moher, 2009).

Preliminarmente, il personale di ricerca ha verificato se fosse disponibile una revisione sistematica o esplorativa sullo stesso argomento. Come suggerito dallo standard JBI (Aromataris et al., 2020), è stata effettuata una ricerca iniziale limitata nei database per identificare l'argomento di ricerca e le parole chiave appropriate e redatto un protocollo di ricerca, che, come suggerito dalle linee guida sui protocolli (Peters et al., 2022) è disponibile in un repository online su Open science framework (Nicodemo et al., 2024).

La domanda di ricerca è stata definita come segue: quali fattori promuovono o limitano l'accesso al mercato del lavoro per i care leavers?

La domanda di ricerca è stata definita sulla base della mnemonica PCC tipica delle scoping review (Population, Concept, Context), I partecipanti (Population) sono stati identificati nei care leavers; il Concept della scoping review è relativo agli elementi che promuovono la partecipazione dei care leavers al mercato del lavoro. Il contesto in questo caso non è stato dichiarato esplicitamente (Peters et al., 2020) e rimane aperto (Aromataris et al., 2020), tuttavia a causa degli alti costi di traduzione, sono stati inclusi solo studi in lingua inglese e italiana, il che implicitamente definisce una certa area geografica.

Il gruppo di ricerca ha deciso di non identificare un intervallo di tempo per l'idoneità degli studi al fine di lavorare sul più ampio set possibile di studi. La stringa ricerca, i criteri di esclusione i risultati sono stati dichiarati nel saggio attualmente in revisione. La selezione è avvenuta ad opera di due ricercatori (in doppio cieco), con l'ausilio di un terzo ricercatore per le difformità di giudizio, e attraverso l'utilizzo di un software ad hoc (Ouzzani et al., 2016) settato in modalità "blind". Il processo ha consentito, da oltre 300 fonti indicate in letteratura, di far emergere 25 studi che sono stati oggetto delle successive fasi. Al termine, le fonti sono state tabulate in conformità alla tabella suggerita da Peters et al. (2015), modificata sulla base delle esigenze della ricerca.

5.2 Studio 2. Focus groups

I focus group sono un metodo ampiamente utilizzato nella ricerca qualitativa. Essi costituiscono un metodo con dignità e caratteristiche proprie per il ricercatore che intende approcciarsi alla ricerca qualitativa (Barbour, 2005).

Il focus group può essere definito come una tecnica qualitativa di rilevazione dati che si basa sulla discussione di gruppo su un tema specifico (Zammuner, 2003).

Essi possono essere utili al fine di comprendere le esperienze e la percezione dei partecipanti all'indagine (Morgan, 1997) e consentono di acquisire un'ampia conoscenza di un fenomeno attraverso una modalità dinamica che si fonda sull'interazione tra i partecipanti. In particolare, i focus groups sono particolarmente utili laddove il ricercatore intenda comprendere i fenomeni sociali o laddove sia interessato ad esplorare le motivazioni che sono dietro i comportamenti e gli atteggiamenti.

La scelta del focus group nell'ambito del presente lavoro è stata fondata sulla volontà di stimolare i partecipanti e di attivare dinamiche di gruppo, promuovere discussioni, spesso guidando verso risposte più autentiche e relativamente prive delle inibizioni che possono crearsi nella relazione tra il ricercatore e il partecipante (Barbour, 2005). L'idea alla base è che un ambiente interattivo, come quello del focus group, possa incoraggiare i partecipanti ad esprimere idee che in molti casi non avrebbero condiviso in un setting di intervista uno ad uno.

Nell'ambito della presente ricerca, inoltre, il focus group è stato scelto con l'obiettivo di focalizzare gli elementi maggiormente significativi in relazione all'attività che le comunità n e gli educatori mettono in atto per promuovere l'autonomia personale e sociale dei care leavers in generale e, nello specifico, il loro inserimento lavorativo. La discussione viene focalizzata e limitata a un numero ristretto di argomenti che vengono però analizzati in profondità. Lo scopo non è la descrizione oggettiva del fenomeno analizzato, ma il processo di co-costruzione dei significati che i partecipanti attribuiscono all'oggetto di indagine. I partecipanti, infatti, non rispondono in maniera individuale, ma discutono e si confrontano sul tema prescelto.

La scelta di porre l'attenzione sulla visione degli educatori nella prospettiva del leaving care è fondata sul fatto che gli educatori costituiscono una professione di assistenza (Nicodemo, 2021) che li pone a stretto contatto con i ragazzi che vivono in comunità; ciò li rende un osservatorio estremamente privilegiato sul percorso di vita dei ragazzi. Ciò anche in considerazione del fatto che i fattori che incidono sugli *outcomes* dei ragazzi che hanno vissuto in comunità sono riferibili non soltanto ad eventi successivi alla permanenza in affido o in comunità, ma anche ad elementi che vanno fatti risalire al periodo in cui i ragazzi erano in comunità o alle condizioni (personali e sociali) di provenienza che precedevano (e semmai, hanno determinato) l'allontanamento (Dixon, 2007).

Gli educatori, pertanto, proprio per la caratteristica di professione di prossimità sono stati ritenuti in possesso di preziosi elementi in relazione all'oggetto di ricerca.

Fin qui si sono descritte le motivazioni della scelta di educatori come partecipanti. La scelta del focus group, invece, è stata individuata sulla base di una valutazione che riguarda la professionalità stessa dell'educatore, che è una professionalità ad alto contenuto relazionale, che opera in equipe e si pone come professionalità della rete sociale e territoriale.

Con il focus group si è inteso cogliere tale aspetto "relazionale" e di promozione della riflessività della stessa professione dell'educatore,Il fatto che si intendesse coinvolgere nella ricerca operatori con provenienze territoriali il più possibile diverse ha fatto propendere per l'utilizzo del focus group online. Per quanto il fatto che il focus group si tenga online o in presenza non sia un fatto neutro (de Souza et al., 2024), il focus group online ha avuto una grande diffusione, anche a seguito della pandemia (Hawwa et al., 2024).

Un aspetto che è stato soppesato riguarda il rischio che il metodo del focus group possa enfatizzare eccessivamente il consenso su di un determinato oggetto (Simj, 1998; Barbour, 2005), il che determina il rischio che i risultati del lavoro di ricerca vengano invalidati.

Nel caso specifico si è optato per un disegno di ricerca che combina 4 focus group composti da due sessioni ognuno. Ciò ha consentito di ripetere il focus group, in modo da comparare diversi contributi e punti di vista, al fine di ridurre tale effetto distorsivo (Barbour, 2005) fino al raggiungimento della saturazione.

La scelta del numero dei focus group e dei partecipanti, infatti, in linea con quanto suggerito dalla letteratura, non può essere definito in maniera fissa, ma deve terminare nel momento in cui si raggiunge la saturazione (Simj, 1998). Nel caso specifico, i ricercatori hanno provveduto ad ipotizzare il numero di focus (4 focus, 8 sessioni in totale) che è poi risultato adeguato al termine della ricerca, e hanno tenuto delle riunioni di verifica sui materiali mano a mano che venivano effettuate le ricerche al fine di verificare il raggiungimento della saturazione.

In relazione alla codifica, due aspetti sono stati tenuti in grande considerazione. In primo luogo, nel momento in cui si è proceduto all'analisi del materiale, si è prestata attenzione, oltre che ai dati che emergevano dal focus group e al processo di condivisione che si costruisce nel focus group, alla relazione che si veniva a definire nell'ambito del medesimo processo (Simj, 1998).

Sono stati coinvolti un totale di 31 operatori di comunità residenziali per minori. Il reperimento dei partecipanti è stato effettuato a partire da una comunicazione effettuata sui social e attraverso la rete dell'Associazione dei pedagogisti ed educatori italiani.

Il criterio di inclusione è stato aver lavorato con bambini o adolescenti in comunità per minori nei 12 mesi precedenti. I partecipanti (34% maschi, 66 % femmine) provenivano da 6 diverse regioni italiane del nord, sud, centro e isole.

Uno dei focus group includeva operatori che operavano in strutture residenziali per minori stranieri non accompagnati, mentre un'altra coppia di focus group coinvolgeva personale impegnato in servizi del circuito penale minorile. Due coppie di focus groups, infine, coinvolgevano operatori che operavano con ragazzi allontanati dai nuclei di origine con misure di ordine amministrativo.

La durata media di ogni sessione è stata di un'ora e mezza. La traccia dell'intervista è stata strutturata in modo da incentrarsi, nella prima parte, sulla transizione verso l'età adulta e nella seconda parte sugli aspetti più connessi con l'inserimento lavorativo e la ricerca del lavoro dei care leavers.

5.3 Studio 3. Interviste semi-strutturate

Le interviste individuali sono la più ampia modalità di ricerca nell'ambito della ricerca qualitativa (Nunkoosing 2005) e vengono normalmente utilizzate da chi lavora nell'ambito della ricerca per raccogliere elementi sui pensieri, comportamenti, credenze e informazioni in possesso dei partecipanti in relazione ad un determinato fenomeno.

Il disegno di ricerca fin qui realizzato ha previsto la somministrazione di interviste semi strutturate a genitori affidatari al fine di raccogliere elementi sul percorso da parte dei ragazzi.

L'intervista è stata volta a raccogliere elementi in relazione alle seguenti aree: accompagnamento e orientamento al lavoro, sviluppo di competenze, conoscenza delle risorse di comunità, figure di riferimento.

La progettazione dell'intervista è stata realizzata secondo le 5 fasi proposte da Kallio et al (2016). Come suggerito da Kraus et al. (2009), l'intervista semi-strutturata è stata preceduta da una revisione della letteratura descritta nel paragrafo 1 del presente capitolo. L'intervista è stata progettata in maniera da procedere da una possibilità di risposta più ampia rispetto al percorso di autonomia, a domande più dettagliate in relazione agli aspetti maggiormente connessi con l'inserimento lavorativo. La traccia preliminare dell'intervista è stata sottoposta ad una doppia verifica. In primo luogo, è stata sottoposta ad un internal testing (Chenail, 2011), ossia riferito alla valutazione preliminare nell'ambito dello staff di ricerca; successivamente essa è stata sottoposta ad un expert assessment (Barriball & While, 1994) frutto della consultazione di ricercatori che hanno avuto esperienze di ricerca nell'ambito dell'affido familiare.

La scelta dell'intervista semi-strutturata in luogo di altri metodi come intervista in profondità e focus group, pure utilizzati nell'ambito della presente ricerca, è stata fondata sulle seguenti valutazioni. In primo luogo, l'intervista appariva maggiormente consona al compito che lo specifico studio rivolto ai genitori affidatari si proponeva e al tipo di partecipanti cui era indirizzata. L'intervista singola, piuttosto che una modalità maggiormente condivisa come un focus group, appariva infatti maggiormente adatta a dei destinatari come i genitori affidatari, che non necessariamente avrebbero potuto sentirsi a proprio agio in un contesto di gruppo. In secondo luogo, sembrava che l'intervista cogliesse maggiormente del focus group la dimensione familiare, che è un ambito più circoscritto e meno aperto a relazioni esterne.

Tra le interviste, la scelta dell'intervista semi-strutturata è stata invece connessa con la volontà di fare emergere da questo studio gli elementi che riguardavano il "cosa" era avvenuto nell'ambito del percorso più che una lettura del percorso stesso, aspetto che avrebbe potuto essere maggiormente oggetto di uno studio fondato su interviste in profondità.

Lo studio prevedeva infatti la somministrazione delle interviste semi-strutturate volte a descrivere il percorso da maggiorenni da parte dei ragazzi che sono cresciuti in affido familiare; la richiesta fondata su questa scelta metodologica applicata a tale scelta di partecipanti riguardava la volontà di raccontare piuttosto ciò che era accaduto agli altri (i ragazzi) piuttosto che una riflessione su ciò che era accaduto.

5.4 Studio 4. Questionario self-report online e intervista in profondità

Differentemente da quanto riguarda gli studi descritti negli altri paragrafi di questo capitolo, che sono già stati progettati e sono in fase di codifica o di somministrazione, nel presente paragrafo si descrive un processo che è in fase di progettazione.

Fin dal disegno di ricerca originario si prevedeva di realizzare uno studio quali-quantitativo volto ad analizzare la prospettiva dei care leavers in merito all'accesso al mondo del lavoro. Per quanto riguarda la componente quantitativa si ipotizzava di somministrare un questionario self report ad un campione di care leavers e ad alcuni di essi si ipotizzava di somministrare una intervista in profondità.

La verifica bibliografica in merito agli strumenti che potevano essere utilizzati per la componente di self report ha consentito di individuare uno strumento che appare estremamente adatto al presente studio e che è stato pubblicato recentemente.

Si tratta della survey che è stata diffusa sotto il nome "Your Life Beyond Care". Lo strumento è stato sviluppato da Coram Voice in collaborazione con il Rees Centre dell'Università di Oxford (Mc Grain et al., 2024). Coram voice è un'organizzazione britannica che si spende in difesa dei diritti dei bambini e dei ragazzi che vivono fuori famiglia, e che ha per obiettivo quello di dare loro voce, e migliorare le condizioni dei ragazzi fuori famiglia e dei care leavers, attraverso attività di ricerca, di advocacy, di supporto e consulenza,

La survey Your Life Beyond Care (YLBC) è finalizzata a raccogliere informazioni direttamente da parte dei care leavers riguardo al loro livello di benessere e alle esperienze che loro fanno dopo aver lasciato l'accoglienza fuori famiglia. YLBC è una componente cruciale, assieme a Your Life, Your Care

(YLYC) del Bright Spots Programme, che si pone per obiettivo quello di dare voce ai care leavers al fine di implementare i servizi pubblici loro rivolti, anche attraverso il monitoraggio messo in atto attraverso due survey finalizzate a misurarne il livello di benessre.

Il processo che ha portato alla definizione del questionario e alla sua validazione è stato descritto da Mc Grain et al. (2024). Gli items sono stati definiti per mezzo di una discussione attraverso focus groups sulla domanda "What makes life good" che ha portato a definire quattro aree di benessere "People in your life", "Being a care leaver", "Living independently" e "Feelings".

La scelta di tale strumento, tra i molti che sono stati analizzati, è legata alle seguenti considerazioni.

In primo luogo, si cercava uno strumento standardizzato e validato, che avesse la caratteristica di essere maneggevole (ossia non fosse troppo lungo) tale che fosse adatto all'auto somministrazione.

In secondo luogo, le survey di Brigh Spots programme sono state progettate e somministrate a care leavers, il che ne fa uno strumento specifico sulla condizione dei giovani fuori famiglia, e si è ritenuto che questo fosse un punto di forza considerevole. In terzo luogo, il tema del benessere dei care leavers è connesso (e include) alle valutazioni che hanno a che fare con il lavoro. Pertanto, potrebbe essere utilizzato nell'ambito dello studio quali-quantitativo che costituisce parte del disegno di ricerca fin dalle origini e che è volto proprio a indagare l'inserimento socio-lavorativo.

Infine, la traduzione dello strumento apre alla possibilità di utilizzo autonomo nell'ambito degli studi successivi sui care leavers, costituendo potenzialmente il punto di partenza di successive ricerche.

Allo stato attuale, si è preso contatti con il gruppo di ricerca presso Coram voice e si sta discutendo delle modalità concrete della traduzione.

Ora, il processo di trasposizione transculturale, che qui non può essere ripercorso compiutamente per esigenze di spazio, verrà realizzato secondo il processo a sei fasi proposto da Beaton et al. (2000) che prevede la realizzazione di una doppia traduzione iniziale dall'inglese verso l'italiano realizzata da due traduttori madrelingua italiani indipendentemente l'uno dall'altro (stage 1). Dei due traduttori, uno dovrà essere a conoscenza delle problematiche sociali e di orientamento che sottende il questionario; l'altro dovrà essere scelto tra coloro che non ne siano a conoscenza.

Le due traduzioni dovranno essere ricondotte ad una traduzione unica (stage 2) concordata da parte dei due traduttori, che si incontreranno per condividere un testo con la presenza di un ricercatore che redigerà il report. A questa seguirà (stage 3) una backtraslation da parte di due persone madrelingua inglese privi di competenza nell'ambito dei servizi sociali e dei servizi di orientamento al lavoro. Le 2 backtraslation verranno poste in discussione da parte di un comitato di esperti che valuterà l'equivalenza delle back translations e la versione originaria del questionario (equivalenza semantica, equivalenza idiomatica, equivalenza concettuale, equivalenza esperienziale).

Una volta validata la traduzione preliminare da parte del comitato di esperti, il questionario sarà sottoposto ad un pre-test ad almeno 30 care leavers. Di seguito ai partecipanti al pre-test verrà richiesto, per ognuna delle domande, cosa queste intendessero dire, al fine di verificare che il processo di trasposizione sia stato effettuato correttamente.

Infine, la documentazione verrà sottoposta al gruppo di ricerca originario che ha redatto il questionario.

Il processo seguirà strettamente le linee guida citate. Tutto il processo verrà descritto in un protocollo di ricerca che verrà concordato preliminarmente con gli estensori originari del questionario; esso verrà pubblicato su di un repository online e resterà a disposizione di coloro che intendessero raccogliere ulteriori dato sul processo di traduzione. La prima somministrazione del questionario, finalizzata alla validazione della traduzione, verrà somministrata ad un gruppo di almeno 100 care leavers, a 30 dei quali verrà somministrata anche una intervista in profondità.

Lo studio che coinvolge i care leavers è stato progettato in maniera tale da prevedere sia una quota di tipo qualitativo (interviste in profondità), che la somministrazione di un questionario self-report online. La somministrazione combinata dell'intervista e del questionario nell'ambito del processo di validazione della traduzione è stata descritta nel paragrafo precedente. L'intervista viene a collocarsi, nel

disegno di ricerca che qui si sta presentando, successivamente alla auto somministrazione del questionario e prima della richiesta al care leavers di spiegare i singoli items.

La scelta di somministrare l'una e l'altro al medesimo campione è da ricondurre alla volontà di combinare intervista e questionario all'interno del medesimo studio mixed method, rendendo più agevole una lettura complessiva dei dati raccolti.

L'ordine di somministrazione (questionario self report – intervista in profondità – intervista di validazione del questionario) risponde invece alle motivazioni che si esplicano di seguito.

Questo tipo di alternanza è stata preferita alle altre possibili, in quanto la somministrazione dell'intervista qualitativa avrebbe potuto essere condizionata dalla lettura del questionario sul benessere. La lettura del questionario sul benessere da parte del care leavers e la spiegazione dei relativi items si prestavano meno a determinare un bias di questo tipo, dal momento che il care leaver avrebbe dovuto concentrarsi sui testo del questionario.

L'intervista in profondità, pertanto, si prevede che venga somministrata a 30 care leavers.

La scelta dell'intervista in profondità come metodo di ricerca in relazione alla tipologia di informant dei care leavers è stata concepita come finalizzata alla promozione della autoriflessività dei partecipanti, dal momento che oltre che raccogliere dati sul percorso dei care leavers si intende raccogliere riflessioni sulle motivazioni che hanno portato quel determinato percorso di carriera da parte dei giovani usciti dalle comunità.

5.5 Considerazioni di ordine metodologico connesse con la codifica e l'interpretazione dei dati

Nel presente paragrafo si intende focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti di ordine metodologico connessi con la codifica nell'ambito degli studi qualitativi che costituiscono la presente ricerca. Dal momento che sia le interviste, che i focus groups sono stati progettati in modalità telematica per le motivazioni prima espresse, è stato naturale prevedere di procedere, previa autorizzazione da parte dei partecipanti, alla registrazione e alla successiva trascrizione dell'interazione avvenuta online. Focus groups e interviste sono state effettuate con l'ausilio della piattaforma Teams di Microsoft, che fornisce un apposito servizio di trascrizione. Una volta scaricate dalla piattaforma, la trascrizione è stata poi verificata dal ricercatore, al fine di accertarsi che fosse realmente fedele a quanto detto dai partecipanti.

La trascrizione così rielaborata è divenuta la base della successiva fase di codifica. Questa è stata supportata dal software Atlas.ti (Sharma, 2024). Atlas.ti è un software utilizzato per l'analisi qualitativa assistita al computer (Bannner, 2009). Nello specifico di questo disegno di ricerca, si è deciso di collocarsi nell'ambito della grounded theory con l'apporto della analisi tematica, nell'ambito di quella che viene definita in letteratura analisi tematica Thematic analysis informed by Grounded theory (TAG). Tale opzione metodologica è stata ideata da O'Callaghan et al. (2024), i quali hanno definito un processo di estrazione tematica iterativo di quattro livelli che si pone l'obiettivo di combinareanalisi tematica (thematic analysis, TA) e grounded theory (GT).

TAG è basato sulla Grounded Theory e aderisce al costruttivismo, che sostiene che la realtà è costruita attraverso contesti individuali, sociali e storici. Utilizza un approccio analitico comparativo, prevalentemente induttivo e iterativo. Ciò implica una continua analisi dei dati con confronti costanti. Durante la codifica, i ricercatori assegnano etichette descrittive ai segmenti di dati, raggruppando i codici simili in categorie più astratte. TAG può includere vari livelli di astrazione tematica per gestire dati complessi. Enfatizza l'affidabilità tra valutatori, dove più ricercatori integrano interpretazioni diverse per garantire la credibilità dei risultati. Questo processo di triangolazione contribuisce alla robustezza dell'analisi.

5.6 Considerazioni metodologiche sulle triangolazioni dei dati

La scansione degli studi che sono stati prima citati prevede la combinazione di:

- scoping review;
- focus group;
- interviste semi-strutturate;
- interviste in profondità;
- questionari self-report da somministrare online.

Tale utilizzo viene poi combinato ad una scelta metodologica fondata su di una strategia multi-informant, in quanto tali metodi sono stati applicati nell'ambito di singoli studi rivolti a diverse categorie di destinatari, ossia:

- educatori operatori nei servizi residenziali per minori;
- genitori affidatari;
- care leavers.

L'uso di disegni di ricerca fondati sull'utilizzo di metodi diversi (cd. multi-method) e i cui destinatari sono differenti è stata oggetto di una letteratura specifica (De Los Reyes, & Makol, 2021), volta ad individuare le modalità maggiormente funzionali ad una corretta interpretazione dei dati.

Per quanto riguarda l'utilizzo di metodi diversi nell'ambito della medesima ricerca è definito in letteratura triangolazione. La triangolazione tra metodi qualitativi e metodi quantitativi è certamente quella più studiata dalla maggior parte della letteratura sui cosiddetti "mixed methods", mentre minore attenzione viene data alle problematiche metodologiche connesse con la combinazione di metodi qualitativi tra loro (Lambert & Loiselle, 2007). Si tratta di un errore: generalmente, la triangolazione di metodi qualitativi viene individuata come una strategia di implementazione della comprensione dei fenomeni (Barbour, 1998), ma scarsamente problematizzata; eppure, non riconoscere le implicazioni di tale uso combinato di metodi può condurre ad uno scorretto utilizzo dei dati e al caos metodologico (Morse 1999).

Una letteratura specifica si è occupata della combinazione nella stessa ricerca di focus groups ed interviste; essi, per quanto siano metodi differenti, possono essere utilizzati in maniera coordinata, in modo da offrire una visione complementare del fenomeno. Possono darsi diverse motivazioni per le quali si decida di procedere ad una combinazione di questi due metodi. Lambert & Loiselle (2007) riferiscono questa combinazione come riconducibile a tre ordini di motivazioni. In primo luogo, motivazioni di ordine pratico. Può succedere ad esempio che alcuni partecipanti preferiscano partecipare alla ricerca secondo una modalità piuttosto che un'altra e si rifiutino a partecipare ad un focus group, ma che siano disposti ad essere intervistati. In questi casi l'uso di focus group e interviste consente di non disperdere patrimonio informativo. In secondo luogo, l'uso combinato di focus group e di interviste per scopi di completezza e conferma dei dati, il che rimanda all'originario concetto di triangolazione, in quanto lo stesso gruppo di partecipanti (o partecipanti della stessa tipologia) fornisce elementi racconti attraverso i due metodi diversi dell'intervista e del focus group. Il fatto che questa triangolazione costituisca la triangolazione in senso proprio ha portato ad esempio Sandelowski (1995) a suggerire che solo in questo caso si debba parlare di triangolazione. Possono infine – ed è il caso del lavoro che qui si descrive – esservi motivazioni di uso parallelo, ossia di contrastare e integrare visioni diverse, come quando in cui si sceglie di utilizzare interviste direttamente con un gruppo di partecipanti e focus group con i professionisti con cui questi operano.

Nel caso del presente gruppo, l'uso parallelo è stato scelto per due ordini di motivazioni. In primo luogo, come si è evidenziato nel paragrafo 3.3, si è voluto optare nel caso degli educatori per il focus

group perché si riteneva di enfatizzare il carattere di equipe di questa professione, e la conseguente abitudine al confronto, che è propria delle professioni sociali. Nel caso dello studio che coinvolgeva gli educatori, inoltre, appariva importante sottolineare non tanto e non solo quello che gli operatori facevano per promuovere un efficace inserimento sociale, ma una riflessione del gruppo al fine di comprendere cosa effettivamente, sulla base dell'esperienza comune, avrebbe potuto essere funzionale all'inserimento sociale dei care leavers. Per i genitori affidatari si è invece optato per l'intervista per le motivazioni già dettagliate nel paragrafo 3.4. La scelta è stata fondata su motivazioni sia di ordine pratico (si è ritenuto che i genitori potessero essere meno propensi ad aprirsi in gruppo) sia connessi con la famiglia stessa (che è un ambito più circoscritto). In questo caso, in particolare, si puntava ad evidenziare il percorso dei ragazzi dopo la maggiore età; percorso che si riteneva fosse maggiormente presente nell'esperienza dei genitori piuttosto che degli educatori, anche in considerazione della prolungata permanenza a casa rispetto al termine dell'affido da parte di molti ragazzi, resa possibile dalla disponibilità da parte delle famiglie affidatarie.

6. Stato dell'arte della ricerca e risultati degli studi conclusi e in via di conclusione

Gli studi condotti finora hanno consentito di individuare aspetti che influiscono sull'accesso al lavoro dei care leavers. Essi sono stati divisi nell'ambito di tre categorie (Dixon, 2007) di fattori che fanno riferimento ad eventi che avvengono prima dell'accesso alla presa in carico fuori famiglia (pre-care), durante il periodo di presa in carico stesso (in care) o che fanno riferimento al periodo successivo alla presa in carico (fattori post-care).

Oltre a categorizzare i fattori in elementi pre-care, durante-care e post-care, l'analisi ha anche considerato questi fattori su tre livelli interrelati: individuale, ambientale e politico. Questa classificazione, coerente con la teoria dei sistemi ecologici di Bronfenbrenner (1979), fornisce una comprensione completa di come le caratteristiche personali, l'ambiente e il quadro politico generale influenzino l'accesso all'occupazione delle persone che lasciano l'accoglienza.Ora, una disamina esaustiva dei risultati che sono emersi dagli studi fin qui effettuati non è possibile, sia per motivi di spazio, che per esigenze connesse all'obiettivo di ordine metodologico di questo lavoro. Si è pertanto valutato di evidenziare alcuni aspetti che stanno emergendo trasversalmente tra i diversi studi che si stanno man mano completando. Ciò appare funzionale ad evidenziare l'apporto conoscitivo che i diversi studi stanno offrendo alla medesima tematica. Tale lettura trasversale viene offerta con la funzione di esemplificare l'articolazione complessiva della ricerca, composta da studi diversi che si arricchiscono a vicenda coglieno aspetti diversi della medesima realtà dell'inserimento lavorativo dei care leavers.

Un elemento che è emerso essere di grande importanza per la riuscita di un compiuto inserimento sociale e lavorativo dei care leavers è la durata dell'accoglienza, considerata elemento cruciale per molti degli studi presi in considerazione dalla scoping review (Dixon, 2007; Hook & Courtney, 2011; Naccarato et al., 2010; Reynolds et al 2018).

Gli studi con educatori e genitori affidatari nell'ambito della presente ricerca stanno evidenziando alcune sottolineature diverse. Nel nostro ordinamento la prosecuzione dell'accoglienza è possibile attraverso quello che viene definito "prosieguo amministrativo". Il prosieguo amministrativo, nel nostro ordinamento, è una misura che consente ai giovani in accoglienza di prolungare il loro soggiorno oltre il compimento della maggiore età. Questa possibilità si estende fino ai 21 anni, offrendo al giovane maggiorenne la possibilità di continuare a vivere nel nucleo familiare affidatario o nella comunità in cui è cresciuto. In merito alla scelta di beneficiare del prosiego amministrativo sono emersi orientamenti diversi nell'ambito degli studi che sono stati condotti con i genitori affidatari e con educatori. Dal canto loro, i genitori affidatari hanno espresso una generale esigenza di ottenere il prosieguo amministrativo, almeno per i ragazzi che decidono di restare in famiglia dopo i 18 anni. I genitori affidatari concordavano che il prosieguo amministrativo fosse essenziale per motivazioni di ordine fiscale, in quanto l'uscita dal

nucleo familiare di origine produce nei genitori affidatari il decadere di una serie di benefici fiscali che invece spettano alle famiglie con figli biologici. Ad esempio, il figlio affidatario viene trattato ai fini dell'ISEE diversamente se si trova in prosieguo amministrativo o se è un adulto ospite di quel determinato nucleo familiare.

Nello studio con gli educatori l'eventualità del prosieguo amministrativo è apparsa meno scontata e portatrice di aspetti positivi e negativi. Per i ragazzi che hanno vissuto in comunit. Infatti, da un lato, la prosecuzione dell'accoglienza viene considerata utile perché può costituire l'unico strumento atto a consentire ad alcuni ragazzi di completare il proprio percorso di formazione, fino ad arrivare per alcuni fino alla soglia della laurea; ciò sarebbe impossibile, infatti, in assenza di un sostegno completo come la copertura dell'accoglienza in comunità. Per altri care leavers, di contro, è emerso che restare in strutture residenziali il prosieguo amministrativo potrebbe costituire un problema. In alcuni casi, una volta che il progetto educativo è giunto ad un esito e si è provveduto a fornire tutti gli elementi per l'autonomia del ragazzo (la formazione professionale, un lavoro, la patente), la prosecuzione dell'accoglienza nell'ambito di una comunità residenziale progettata educativamente per adolescenti potrebbe rivelarsi problematica e risolversi in un freno al processo di autonomia dei ragazzi, potrebbe rallentare il percorso di maturazione del ragazzo e di farlo regredire nel percorso di crescita.

In questi casi dal focus group con gli educatori di comunità è emerso che piuttosto che garantire la presenza in comunità al neomaggiorenne con ragazzi di tre o quattro anni più piccoli bisognerebbe fornire servizi di supporto nella fase di uscita, come il sostegno al fitto della casa o forme di tutoraggio che non siano però il prosieguo dell'accoglienza in comunità.

Un altro aspetto in cui tale prospettiva trasversale ha mostrato elementi di interesse è dovuto alle reti sociali. La scoping review ha evidenziato una grande importanza delle reti sociali come elemento agevolante l'inserimento sociale e lavorativo.

I fattori comunitari sono stati evidenziati come cruciali nella transizione verso la vita autonoma. Alcuni fattori, come il supporto familiare e comunitario (Bukuluki et al., 2020) o il capitale sociale (Arnau - Sabaés & Gilligan, 2015; Bukuluki et al., 2020; Furey Harris-Hevans, 2021) o il contributo di un ambiente di lavoro emotivamente di supporto (Dworsky & Gitlow, 2016), sono stati associati a migliori risultati occupazionali. Gli studi con gli educatori e i genitori affidatari confermano questi studi solo parzialmente. Nello studio condotto con gli educatori, in particolare, il tema della rete sociale di territorio è emerso essere problematico.

In alcuni casi, gli educatori hanno evidenziato come la rete sociale territoriale si sia rivelata estremamente funzionale ad un efficace inserimento sociale, come nel caso in cui le famiglie di origine cooperano nella fornitura di un supporto emotivo e materiale ai neomaggiorenni che hanno vissuto fuori famiglia. D'altro canto, però, alcuni educatori hanno evidenziato come il contesto sociale possa operare in maniera difforme da quanto si è fatto durante il periodo in comunità, finendo per annullare gli sforzi educativi che vi sono stati effettuati. Ciò accade sovente per esempio per i ragazzi in cui l'allontanamento dal nucleo familiare di origine sia dovuto al fatto di essere stati i ragazzi autori di reati durante l'adolescenza. In questi casi può accadere che il rientro in famiglia e nei contesti sociali di origine determini il ritorno alle condizioni di illegalità che hanno determinato l'allontanamento. Nel caso dei minori stranieri non accompagnati gli educatori hanno evidenziato come le comunità etniche operino in maniera ambivalente. Possono avere una funzione protettiva nel senso della ricerca del lavoro, ma è stato segnalato come esse spingano spesso verso lavori non formali quando non dichiaratamente verso futuri apertamente nell'ambito della criminalità organizzata.

7. Conclusioni

La presente ricerca ha contribuito a far emergere una serie di aspetti chiave relativi all'inserimento socio-lavorativo dei care leavers, offrendo una prospettiva multi-metodo e multi-informant che integra l'analisi di diversi attori coinvolti nel processo di transizione all'età adulta. Tra i punti di forza principali, si evi-

denzia l'approccio metodologico innovativo, che combina scoping review, interviste, focus group e questionari self-report, permettendo così di cogliere la complessità del fenomeno da molteplici angolazioni. Un ulteriore punto di forza della ricerca è il coinvolgimento diretto di diversi soggetti – care leavers, educatori, genitori affidatari e operatori dei servizi sociali – che ha permesso di evidenziare non solo le difficoltà legate all'accesso al mondo del lavoro, ma anche le strategie di supporto più efficaci per favorire un inserimento lavorativo e sociale positivo. Inoltre, la scelta di adottare un approccio qualitativo e quantitativo integrato ha consentito di raccogliere dati dettagliati sulle esperienze soggettive e sulle dinamiche strutturali che influenzano il percorso di autonomia di questi giovani. Tuttavia, la ricerca presenta alcune criticità. In primo luogo, il campione selezionato, sebbene diversificato, potrebbe non essere completamente rappresentativo della vasta eterogeneità dei care leavers a livello nazionale. Alcune variabili, come il contesto territoriale di provenienza o le diverse esperienze di accoglienza, potrebbero aver influenzato le risposte, limitando la possibilità di generalizzare i risultati. Inoltre, la scelta di condurre alcuni focus group online, sebbene funzionale per superare vincoli logistici, potrebbe aver ridotto la spontaneità e la profondità delle interazioni tra i partecipanti.

Dal punto di vista delle ricadute sui contesti educativi e didattici, i risultati di questa ricerca offrono spunti rilevanti per la progettazione di interventi di supporto più efficaci. Le ricadute possibili sono ricondotte ad aspetti che riguardano sia la progettazione delle politiche e dei seriviz sociali, che la messa in atto concreta di attività educative rivolte ai ragazzi che vivono fuori famiglia. È inoltre emersa la necessità di integrare nei percorsi educativi strumenti e strategie che favoriscano lo sviluppo di competenze lavorative già durante il periodo di accoglienza, potenziando le collaborazioni tra comunità educative, istituzioni scolastiche e imprese. Inoltre, i dati raccolti suggeriscono che il sostegno all'autonomia non dovrebbe concludersi con il raggiungimento della maggiore età, ma essere accompagnato da politiche di transizione più strutturate, che includano tutoraggio e percorsi di inserimento lavorativo personalizzati. Le implicazioni pratiche di questo studio possono contribuire a orientare future iniziative educative e sociali, mirando a una maggiore inclusione e a un potenziamento delle opportunità lavorative per questi giovani. Tuttavia, ulteriori studi, con un campione più ampio e un follow-up longitudinale, sarebbero necessari per consolidare e approfondire le evidenze emerse.

Riferimenti bibliografici

Alhojailan, M. I. (2012). Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. *West East Journal of Social Sciences, 1*, 39–47.

Aromataris, E., Munn, Z., & JBI. (2.020). JBI manual for evidence synthesis. JBI. https://doi.org/10.46658/JBIMES-24-01.

ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2023). *ATLAS.ti Mac (version 23.2.1) [Qualitative data analysis software].*

Banner, D. J., & Albarran, J. W. (2009). Computer-assisted qualitative data analysis software: A review. *Canadian Journal of Cardiovascular Nursing, 19*(3), 24–31. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19694114/

Barbour, R. (2005). *Doing focus groups.* SAGE Publications.

Barry, C. A. (1998). Choosing qualitative data analysis software: ATLAS.ti and Nudist compared. *Sociological Research Online, 3*(3), 16-28. https://doi.org/10.5153/sro.178.

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine, 25*(24), 3186–3191. https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014.

Bizzi, F., Cardinali, P., Cavanna, D., & Migliorini, L. (2023). Beyond the family fostering experience: A qualitative study on the perceptions of the self and one's own history in Italian care leavers. *Adoption Quarterly.* https://doi.org/10.1080/10926755.2023.2198519

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.

Bukuluki, P. M., Kamya, S., Kasirye, R., & Nabulya, A. (2020). Facilitating the Transition of Adolescents and

Emerging Adults From Care Into Employment in Kampala, Uganda: A Case Study of Uganda Youth Development Link. *Emerging Adulthood*, 8(1), 35-44. https://doi.org/10.1177/2167696819833592

Cameron, C., Hollingworth, K., Schoon, I., van Santen, E., Schröer, W., Ristikari, T., Heino, T., & Pekkarinen, E. (2018). Care leavers in early adulthood: How do they fare in Britain, Finland, and Germany? *Children and Youth Services Review, 87*, 163–172. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.031 .

Cassarino-Perez, L., Crous, G., Goemans, A., Montserrat, C., & Sarriera, J. C. (2018). From care to education and employment: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review, 95*, 407–416. https://doi.org/-10.1016/j.childyouth.2018.08.025

Chenail, R. J. (2011). Interviewing the investigator: Strategies for addressing instrumentation and researcher bias concerns in qualitative research. *The Qualitative Report, 16*(1), 255–262. http://dx.doi.org/10.46743/2160-3715/2011.1051

Cooley, M. E., Thompson, H. M., Murray, H., Health, F. (2018). Health outcomes of Medically and Economically Vulnerable Adults: A Comparison of Former Foster Youth and Nonfoster Youth. *Fam Community Health.* 41(3), 159-167. https://doi.org/10.1097/fch.0000000000000190.

Dixon, J. (2007). Obstacles to participation in education, employment and training for young people leaving care. Social Work and Social Sciences Review, 13(2), 18-34. https://doi.org/10.1921/swssr.v13i2.470.

Driscoll, J. (2019). Care leavers and the transition to adulthood. *Child & Family Social Work, 24*(4), 547–555. https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1422209

Dworsky, A., & Gitlow, E. (2016). Employment outcomes for former foster youth as young adults. *Children and Youth Services Review, 66*, 54–60.

McGrane, J., Selwyn, J., & Baker, C. (2024). The development and psychometric validation of a survey to measure the subjective well-being of care leavers. *Children and Youth Services Review, 158,* 1–10. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107462.

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal, 26*(2), 91–108.

Hook, J. L., Courtney, M. E. (2011). Employment outcomes of former foster youth as young adults: The importance of human, personal, and social capital. *Children and Youth Services Review*, 33 (10), 1855-1865. DOI: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.05.004.

Kaassinen, A., Karvonen, S., Ellonen, N., & Österbacka, E. (2023). Educational pathways of care leavers: Comparing trajectories in three Nordic countries. *Children and Youth Services Review*, 144, 106723. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107041.

Krauss, S. E., Hamzah, A., Omar, Z., Suandi, T., Ismail, I. A., Zahari, M. Z., & Nor, Z. M. (2009). Preliminary investigation and interview guide development for studying how Malaysian farmers form their mental models of farming. *The Qualitative Report, 14*(2), 245–260. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2009.1382

Istituto degli Innocenti (2019). Interventi in via sperimentale in favore di coloro che, al compimento della maggiore età, vivano fuori dalla famiglia di origine sulla base di un provvedimento dell'autorità giudiziaria. https://www.careleavers.it/wp-content/uploads/2022/03/idi_care_progetto.pdf

Lambert, S. D., & Loiselle, C. G. (2008). Combining individual interviews and focus groups to enhance data richness. *Journal of Advanced Nursing, 62*(2), 228–237. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04559.x

Mendes, P. (2009). Young people transitioning from out-of-home care: A critical analysis of Australian and international policy and practice. *Australian Social Work, 62*(3), 388–402. https://doi.org/10.1080/031240-70902964665

Migliorini, L., Rania, N., Cavanna, D., Cardinali, P., & Guiducci, V. (2016). Comparing maltreating and foster families in Italy. *Journal of Child and Family Studies, 25*(3), 746–755. https://doi.org/10.1007/s10826-015-0269-5.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. BMJ (Clinical research ed.), 339, b2535. https://doi.org/10.1136/bmj.b2535.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781412984287

Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology, 18*(1), 143. https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x.

Naccarato, T., Brophy, M., Courtney, M. E., (2010). Employment outcomes of foster youth: The results from the Midwest Evaluation of the Adult Functioning of Foster Youth. 551-559. ttps://doi.org/10.1016/-j.childyouth.2009.11.009.

Nicodemo, G. (2021). *Educatori nei servizi di assistenza all'autonomia e alla comunicazione. Una proposta di definizione dei profili.* CDS Edizioni.

Nicodemo, G., Cardinali, P., & Giordano, M. (2024, December 1). *Care leavers and employment. A scoping review.* https://doi.org/10.17605/OSF.IO/4D9GB

Nunkoosing, K. (2005). The problems with interviews. *Qualitative Health Research, 15*(5), 698–706. https://doi.org/10.1177/1049732304273903.

O'Callaghan, C., Dwyer, J., & Schofield, P. (2024). Thematic analysis informed by grounded theory (TAG) in healthcare research: foundations and applications. *Qualitative Research in Psychology*, 21(3), 279–306. https://doi.org/10.1080/14780887.2024.2347580.

O'Higgins, A., Sebba, J., & Luke, N. (2015). What is the relationship of being in care on the educational outcomes of children? An international systematic review. Rees Centre. https://www.education.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2019/06/What-is-the-Relationship-Between-Being-in-Care-and-the-Educational-Outcomes-of-Children-An-International-Systematic-Review.pdf.

Okland, I. & Oterholm, I. (2022). Strengthening supportive networks for care leavers: A scoping review of social support interventions in child welfare services. *Children and Youth Services Review*, 138. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106502.

Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan- a web and mobile app for systematic reviews. Systematic reviews, 5(1), 210. https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4.

Pandolfi, L. (2019). Vivere l'età adulta dopo l'esperienza della comunità per minori. L'associazionismo tra care leavers come educazione permanente. *Pedagogia Oggi, XVI*(U2), 126–139.

Peters, M. D. J., Godfrey, C., McInerney, P., Khalil, H., Larsen, P., Marnie, C., Pollock, D., Tricco, A. C., & Munn, Z. (2022). Best practice guidance and reporting items for the development of scoping review protocols. *JBI Evidence Synthesis, 20*(4), 953–968. https://doi.org/10.11124/JBIES-21-00242.

Reynolds, A. D., Hasson, R. G. & Crea, T. M. (2018). Testing the 'overburdening' hypothesis: Do work and school attendance together place youth transitioning from care at risk for negative housing outcomes?. *Children and Youth Services Review,* 85(C), 279-286. DOI: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.01.008

Scanlan, C. (2020). Preparing for the unanticipated: Challenges in conducting semi-structured, in-depth interviews. *SAGE Research Methods Cases: Medicine and Health.* https://doi.org/10.4135/9781529719208.

Sharma, G. (2024). Every life matters: Empowering care leavers on their path to independence: The caregivers' perspectives. *Asian Social Work and Policy Review*. https://doi.org/10.1111/aswp.70003.

Sim, J. (1998). Collecting and analysing qualitative data: Issues raised by the focus group. *Journal of Advanced Nursing, 28*, 345–352. https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1998.00692.x

Stein, M. (2008). Transitions from care to adulthood: Messages from research for policy and practice. *Child & Family Social Work, 13*(2), 159–170.

Tigani, M., & Viale, V. (2024). Il "prosieguo amministrativo" come misura di integrazione di lungo periodo. *Minori Giustizia, 1*, 148–157. https://doi.org/10.3280/MG2024-001016

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., Lewin, S., … Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of internal medicine*, *169*(7), 467–473. https://doi.org/10.7326/M18-0850

Tyrell, F. A., & Yates, T. M. (2018). Emancipated foster youth's experiences and perceptions of the transition to adulthood. *Journal of Youth Studies, 21*(8), 1011–1028. https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1441983

Yates, T. M., & Grey, I. K. (2012). Adapting to aging out: Profiles of risk and resilience among emancipated foster youth. *Development and Psychopathology* 24, 475–492. https://doi.org/10.1017/s0954579412000107.

Zammuner, V. (2003). *Il focus group. Teoria e pratica*. Il Mulino. http://www.mulino.it/edizioni/volumi/scheda_volume.php?vista=scheda&fbt=1&ISBNAR

II.
Parte seconda

Elisa Bruni
Edoardo Casale
Ylenia Falzone
Ludovica Fanni
Astrid Favella
Francesca Fioretti
Deborah Gragnaniello
Alessandra Natalini
Alessia Notti
Chiara Ostuni
Roberta Scarano
Mara Valente

II.1
Gli approcci educativo-animativi nelle strutture residenziali per anziani: una risposta non farmacologica
Socio-educational approaches in residential facilities for older adults: a non-pharmacological response

Elisa Bruni
Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'educazione G.M. Bertin
elisa.bruni11@unibo.it

Il progetto di ricerca si propone di contribuire alla promozione di un cambiamento nella cultura della cura all'interno delle strutture residenziali per anziani fragili e non autosufficienti, approfondendo le complessità della presa in carico e focalizzandosi sulle esperienze vissute dai professionisti sul campo. L'obiettivo è sviluppare un modello di intervento formativo che risponda alle esigenze emergenti, migliorando la qualità della cura e il benessere dei professionisti, anche alla luce dell'emergenza di Covid-19.
L'incremento della popolazione anziana ha spinto i servizi a rivedere i propri modelli di intervento e le pratiche esistenti, orientandosi verso approcci biopsicosociali (Coons & Mace, 1996; Kitwood, 1997) e predisponendo piani multidisciplinari capaci di rispondere ai bisogni sanitari, assistenziali e psicosociali (Mitchell & Agnelli, 2015). Di fronte alla necessità di superare approcci puramente sanitari, privilegiando una cura centrata sulla persona, è fondamentale riconsiderare la formazione dei professionisti, promuovendo un cambiamento nelle pratiche e nei modelli di lavoro che rispecchino una prospettiva integrata, in grado di combinare i progetti di vita con quelli di cura nelle strutture residenziali. È essenziale contribuire alla definizione di un modello di apprendimento permanente, quale leva per il benessere, che valorizzi le competenze trasversali, con particolare attenzione alle *life skills*, al *coping* e alla resilienza, alla luce del *framework LifeComp* (Sala et al., 2020). All'interno della prospettiva *mixed methods* (Trinchero & Robasto, 2019), il disegno di ricerca si articola in: uno studio esplorativo (studio1) con fasi sequenziali (qualitativa e quantitativa); un disegno pre-sperimentale a gruppo solo con pre-test e post-test (studio 2).

Parole chiave: approccio educativo-animativo; demenze; formazione; strutture residenziali; terza età.

The research project aims to contribute to promoting a shift in the culture of care within residential facilities for frail and dependent older adults by exploring the complexities of caregiving and focusing on the lived experiences of professionals in the field. The objective is to develop a training intervention model that addresses emerging needs, improving the quality of care and the well-being of professionals, particularly in light of the COVID-19 pandemic. The increase in the older adult population has prompted services to reconsider their intervention models and existing practices, shifting toward biopsychosocial approaches (Coons & Mace, 1996; Kitwood, 1997) and implementing multidisciplinary plans capable of addressing healthcare, assistance, and psychosocial needs (Mitchell & Agnelli, 2015). Faced with the need to move beyond purely healthcare-oriented approaches and prioritize person-centered care, it is crucial to rethink the training of professionals, fostering a change in practices and work models that reflect an integrated perspective, capable of combining life projects with care plans within residential settings. It is essential to contribute to the development of a lifelong learning model as a lever for well-being, which values transversal skills, with particular emphasis on life skills, coping, and resilience, in light of the LifeComp framework (Sala et al., 2020). Within a mixed-methods perspective (Trinchero & Robasto, 2019), the research design consists of an exploratory study (Study 1) with sequential phases (qualitative and quantitative) and a pre-experimental design with a single group, pre-test, and post-test (Study 2).

Keywords: dementia; long-term care; non-pharmacological approaches; older adults; training.

1. Quadro teorico di riferimento

L'invecchiamento della popolazione rappresenta una tendenza globale che ha acquisito centralità, grazie anche alla comprensione delle dinamiche profonde che caratterizzano tale fenomeno (UN DESA, 2023). Dalla metà del XX secolo, i progressi medici e il miglioramento delle condizioni di vita hanno allungato la vita media (United Nation, 2023). Le Nazioni Unite confermano che la popolazione *over 65* è ormai superiore a quella dei bambini sotto i 5 anni (UN DESA, 2023). Tale fenomeno ha comportato un aumento della fascia di anziani che, a causa della riduzione delle risorse fisiche, sperimenta una perdita parziale o totale dell'autosufficienza: nel 2019 erano circa 57 milioni le persone con demenza, un numero destinato a crescere a 153 milioni entro il 2050 (Livingston et al., 2024). In Italia, oltre un milione di persone *over 65* è affetto da demenza, con circa 600.000 casi di Alzheimer, un numero in forte crescita dal 2005 al 2015 (Istituto Superiore di Sanità, 2024; Lynch, 2020). La pandemia di COVID-19 ha ulteriormente evidenziato la vulnerabilità della popolazione anziana, ponendo nuove sfide ai sistemi sanitari e di assistenza sociale (EUROSTAT, 2020; Medici, 2021).

Il concetto di fragilità si è affermato come parametro per descrivere l'aumento di vulnerabilità psicofisica in questa fascia di popolazione (Federal Council on the Aging, 1974). Si tratta di una condizione di maggiore vulnerabilità dovuta a cambiamenti multisistemici legati all'età (Pilotto & Ferrucci, 2011), in cui fattori diversi influenzano il delicato equilibrio tra autosufficienza e perdita di autonomia. Ciò aumenta il rischio di istituzionalizzazione, ospedalizzazione e mortalità, rendendo prioritarie identificazione e prevenzione (Morganti, 2022). L'OMS (1984) ha introdotto il concetto di *Mild Cognitive Impairment* per descrivere lo stadio in cui l'anziano sperimenta un declino lieve delle funzioni cognitive, senza tuttavia compromettere le attività quotidiane: una fase intermedia tra il normale invecchiamento e un processo patologico, la progressione verso la demenza varia in base alle caratteristiche individuali e ambientali.

La demenza rappresenta una delle principali cause di fragilità tra le persone anziane, e include una varietà di condizioni neurodegenerative, ciascuna con specifiche caratteristiche cliniche e neuropsicologiche (Livingston et al., 2024). Si assiste ad una perdita graduale delle funzioni essenziali per la vita relazionale e sociale, limitando sempre più la capacità di svolgere attività quotidiane, dalle più complesse (come gestire denaro) alle più elementari (come mangiare, lavarsi o vestirsi). Inoltre, tale condizione spesso è accompagnata da comportamenti complessi, noti in letteratura come *Behavioural and Psychological Symptoms of Dementia* (BPSD), che interferiscono con le attività quotidiane della persona (Mitchell & Agnelli, 2015). Di conseguenza, la demenza non solo compromette profondamente la qualità di vita della persona, ma altera anche le abitudini e la vita di chi se ne prende cura, rendendo complessa la gestione di questa condizione.

Con l'invecchiamento della popolazione in condizione di fragilità, cresce il bisogno di cura, rendendo necessario un sostegno strutturato. La dimensione della cura, quando rivolta agli anziani in condizione di fragilità, si configura come un intreccio complesso di bisogni, che coinvolge non solo chi riceve cure ma anche chi la fornisce (Salazar et al., 2007). Per rispondere in modo adeguato ai molteplici bisogni delle persone anziane, è necessario promuovere un modello di cura che valorizzi sia il benessere dell'individuo sia quello dei professionisti coinvolti (Fox et al., 2016; Kitwood, 1997; Maslow, 1954).

La cura si sviluppa all'interno di una dinamica relazionale che coinvolge tutte le parti, richiedendo un costante adattamento e una consapevolezza dei propri limiti e capacità. La complessità di questa interazione riflette la natura stessa della cura, che spesso si estende oltre confini difficili da definire, richiedendo continuo adattamento. Per rispondere a queste sfide, Un approccio focalizzato esclusivamente su una "perduta adultità" e su standard adultocentrici non è più sufficiente (Luppi, 2018). Questo spostamento di prospettiva richiede, prima ancora, un cambiamento nella cultura dell'età anziana nel suo complesso, superando una visione adultocentrica che non solo condiziona la percezione della fragilità, ma incide sulla rappresentazione sociale di tutte le persone anziane, indipendentemente dal loro livello di autonomia (Tramma, 2017). I servizi di presa in carico hanno gradualmente adottato un approccio

psico-sociale, promuovendo piani di cura multidisciplinari che abbracciano non solo le necessità sanitarie (Morganti, 2022). Tale cambiamento segna l'allontanamento dal tradizionale modello medico-assistenziale, sostituendo la visione adultocentrica della terza età con un approccio orientato alla persona, all'interno di una quadro in cui emerge l'importanza di prospettive multidimensionali e interdisciplinari, che integrino il supporto formale e informale, creando continuità e valorizzando l'unicità dei bisogni e dei percorsi di vita individuali (Mortari, 2006).

Pertanto, definire un quadro valoriale condiviso tra i diversi servizi di supporto diventa essenziale, per rispondere in maniera integrata e coerente ai bisogni della popolazione anziana particolarmente vulnerabile (NNA, 2020). Il concetto di *empowerment* rappresenta un principio fondamentale nella cura delle persone anziane ed è descritto come il processo attraverso cui acquisiscono controllo sulle decisioni e azioni che influenzano la propria salute, estendendosi anche alle dimensioni sociali, culturali e politiche (Lopez, 2004). Tale prospettiva consente agli individui, di esprimere i propri bisogni, partecipare alle decisioni che li riguardano e intraprendere azioni per soddisfarli (Rappaport, 1984). L'*empowerment* non riguarda solo la consapevolezza della propria salute, ma include anche interventi sulle condizioni socioeconomiche che influiscono sul benessere complessivo (Maertens et al., 2015). La promozione dell'*empowerment*, infatti, richiede un ambiente di supporto che colleghi gli sforzi individuali ai risultati in termini di qualità della vita, e si concretizza a tre livelli: individuale, socio-relazionale e istituzionale, con un focus su autostima, capacità relazionali e politiche di partecipazione attiva (Bandura, 1991; Rotter, 1966). Parallelamente, il concetto di resilienza rappresenta un'altra dimensione essenziale. Inteso come la capacità di affrontare e superare le difficoltà della vita rafforzando le proprie risorse, la resilienza è particolarmente significativa per le anziane e gli anziani fragili, poiché contribuisce nel mantenere un senso di continuità e dignità, nonostante le sfide che l'invecchiamento può presentare (Masten, 2012; Ryff et al., 1998). In ambito educativo e sociale, essa è vista non solo come capacità individuale, ma anche come qualità del sistema sociale in cui la persona è inserita, promuovendo coesione e supporto (Bronfenbrenner, 1979; Putton & Fortugno, 2012).

Oggi è ampiamente accettata, sebbene non sempre applicata in modo sistematico, la necessità di superare la visione della persona anziana come "paziente" da assistere solo sul piano medico-sanitario (Cornelison, 2016). In alternativa, si è sviluppato un approccio globale e multidisciplinare che valorizza le dimensioni affettive, relazionali e comunicative dell'individuo. L'evoluzione dei modelli di cura e il riconoscimento dei bisogni complessi degli anziani non autosufficienti hanno richiesto una trasformazione dei servizi. Questo cambiamento ha trovato espressione attraverso approcci che hanno ridefinito la cura e la relazione con gli anziani, centrando l'attenzione non solo sui bisogni fisici, ma anche su quelli psicologici, sociali ed emotivi.

Negli anni, il *Culture Change Movement* ha promosso una rivoluzione nelle strutture di cura per anziani, passando da un modello medico-centrico e standardizzato a un approccio che pone al centro il benessere delle persone anziane (Hill et al., 2011). Questo movimento, in opposizione ai modelli rigidamente organizzati degli anni Sessanta, ha favorito un'organizzazione che risponde ai bisogni individuali e alle relazioni familiari, con effetti positivi sul benessere degli anziani e sulla qualità del lavoro del personale. In questo contesto, l'approccio centrato sulla persona, sviluppato da Kitwood (1997), ha sottolineato la necessità di andare oltre la malattia come unico elemento distintivo dell'invecchiamento, integrando nella cura anche le dimensioni sociali, relazionali e psicologiche dell'individuo. Kitwood ha evidenziato che la qualità della vita degli anziani dipende dalla valorizzazione della loro identità, storia e partecipazione attiva alle decisioni (Dewing & McCormack, 2017). Accanto a ciò, Feil (1993) introduce il *Metodo Validation*, approccio comunicativo rivolto agli anziani con decadimento cognitivo, che promuove l'ascolto empatico e il riconoscimento dei vissuti emotivi come elementi chiave per il loro benessere. Infine, il modello *Gentle Care* di Jones (1999) cerca di rispondere ai bisogni sia degli anziani che dei *caregiver*, creando *routine* personalizzate che favoriscono il benessere reciproco attraverso attività significative.

L'approccio educativo emerge in particolare nell'ambito delle strutture residenziali per anziani fragili

come un intervento progettato e strutturato per favorire l'espressività e la motivazione della persona anziana, rispondendo ai bisogni psicosociali e promuovendo l'autorealizzazione anche in condizioni di malattia e riduzione delle autonomie (Sharew, 2022). Le pratiche educative nei contesti di cura della persona anziana si fondano su teorie proprie delle scienze dell'educazione e della pedagogia, sottolineando il ruolo dell'esperienza e della partecipazione diretta della persona nel processo educativo (Dewey, 1933, 1955; Freire & Bimbi, 1971). Tale approccio si traduce nella creazione di contesti che stimolano autonomia, dignità e interazione, offrendo alle anziane e agli anziani possibilità di espressione e socializzazione, anche attraverso attività laboratoriali individuali o di gruppo che integrano approcci cognitivi, sensoriali e motori (Taddia, 2012). L'intervento educativo riveste un ruolo di fondamentale supporto e integrazione alla terapia farmacologica nella gestione dei bisogni complessi delle persone anziane, in particolare in condizione di demenza e patologie neurodegenerative, tanto che, in letteratura, questo tipo di intervento è spesso indicato come "approccio non farmacologico" (Cohen-Mansfield, 2013; Deudon et al., 2009; Kolanowski et al., 2010): si dimostra, infatti, efficace nel mitigare le manifestazioni comportamentali e contribuisce a identificare e rispondere funzionalmente ai bisogni psicosociali sottostanti. In questo modo, l'attenzione si sposta sul coinvolgimento attivo della persona, riconoscendone il valore unico e le potenzialità ancora presenti, nonostante la fragilità (Farrell et al., 2020). L'integrazione tra approccio farmacologico e pratiche educative permette di creare un ambiente di cura orientato alla valorizzazione della persona nella sua interezza, sostenendo l'autonomia e l'*empowerment*, con un impatto significativo sulla qualità della cura e della vita delle anziane e degli anziani (Hill et al., 2011).

Si evidenzia, pertanto, la necessità di formare il personale con competenze specifiche, favorendo un approccio integrato che permetta di rispondere ai bisogni complessi degli anziani fragili in modo più completo e umano (Galeotti, 2020). Il tema delle competenze trasversali nel settore sanitario, in particolare nella cura e nella riabilitazione, si intreccia con l'esperienza dell'educazione degli adulti e dell'apprendimento continuo. Si tratta di interventi formativi rivolti ai professionisti della cura, volti a migliorare e promuovere il benessere delle persone che ricevono le cure (Sanders & Mazzucchelli, 2013). L'importanza delle *soft-skill* in ambito sanitario è ulteriormente supportata dalla rassegna di Dzomeku et al. (2019) che sottolinea la necessità di un approccio formativo che vada oltre il trasferimento di concetti e nozioni, per includere approcci interattivi, come simulazioni e studi di caso, per garantire un apprendimento efficace (Crofts et al., 2007). Il contesto contemporaneo, aggravato dalla pandemia da COVID-19, ha evidenziato l'urgenza di rimodellare gli interventi formativi rivolti ai professionisti, rendendo centrali competenze quali adattamento, resilienza, flessibilità e gestione dei bisogni psicosociali (Altieri & Santangelo, 2021).

Pertanto, è fondamentale che i percorsi formativi siano il più possibile vicini agli ambienti di lavoro reali, integrando scenari e simulazioni pratiche che favoriscano un apprendimento efficace attraverso esposizioni ripetute e rinforzi (Crofts et al., 2007).

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

La ricerca ha cercato di chiarire in che modo la formazione di tutte le figure professionali sull'integrazione degli approcci educativo-animativi nella quotidianità delle strutture residenziali potesse promuovere una maggiore qualità nella presa in carico e nella cura.

L'obiettivo della ricerca è sviluppare un modello d'intervento formativo per il personale delle strutture residenziali destinate a persone anziane fragili e non autosufficienti, al fine di promuovere un cambiamento culturale nella cura e integrare approcci educativo-animativi nella pratica quotidiana, con l'obiettivo di migliorare la qualità della vita nelle strutture. L'ipotesi della ricerca è che gli approcci educativo-animativi, mirati a migliorare la qualità della vita degli anziani attraverso l'attivazione delle risorse cognitive ed emotive, possano anche incrementare le competenze, la soddisfazione e il benessere del personale, riducendo lo stress e il turnover. Si ipotizza che una formazione su questi approcci, che tenga

conto del cambiamento culturale nella cura e delle sfide legate alla pandemia, possa favorire un ambiente di lavoro più collaborativo e resiliente, con un impatto positivo sulla qualità delle strutture e sull'adozione di pratiche personalizzate e relazionali (Ipotesi 1).

3. Scelte metodologiche e procedurali

Il disegno di ricerca adottato si colloca nell'ambito dei *mixed methods*, un approccio metodologico integrato che risponde alla crescente complessità dei fenomeni sociali contemporanei (Trinchero & Robasto, 2019). La rigida separazione tra conoscenza qualitativa e quantitativa si rivela oggi insufficiente, data la complessità sempre maggiore dei fenomeni da indagare. In questo contesto, i *mixed methods* si configurano come un approccio integrato, in grado non solo di superare le limitazioni dei metodi tradizionali, ma anche di offrire soluzioni innovative nella scelta delle tecniche di ricerca più adatte a rispondere alle domande di ricerca.

Il disegno di ricerca presentato si sviluppa attraverso due studi distinti. Il primo studio adotta una struttura esplorativa sequenziale, in cui una fase qualitativa preliminare è funzionale a informare e orientare la successiva fase quantitativa, caratterizzata principalmente dall'uso di strumenti quantitativi (Amaturo & Punziano, 2016; Ponce & Pagán-Maldonado, 2015). Tale approccio è motivato dall'esigenza di definire con accuratezza le variabili o le categorie di osservazione da prendere in considerazione (Creswell, 2003; Nassar-McMillan & Borders, 1999), riflettendo l'intento di individuare e analizzare le caratteristiche di un problema ancora poco conosciuto (Nassar-McMillan & Borders, 2002). Il secondo studio impiega un disegno pre-sperimentale con pre-test e post-test su un unico gruppo, integrando strumenti sia quantitativi che qualitativi (Gay et al., 2009). La scelta di questo disegno ha l'obiettivo di monitorare l'impatto del progetto formativo. Tuttavia, si segnalano i limiti di tale disegno rispetto all'inferenza controfattuale, poiché esso non offre una valutazione comparativa dell'efficacia rispetto a condizioni alternative o all'assenza di intervento, data la mancanza di un gruppo di controllo (Campbell & Cook, 1979; Shadish et al., 2002; Torgerson & Torgerson, 2017). Inoltre, il disegno può essere influenzato da variabili "confondenti" come storia, maturazione, effetti del test (Campbell & Cook, 1979; Shadish et al., 2002), tutti fattori che possono incidere sulla validità interna. Pur riconoscendo tali limitazioni, il disegno scelto consente di raccogliere dati rilevanti per valutare il cambiamento percepito dai partecipanti, con la consapevolezza della necessità di tenere conto di questi potenziali fattori nell'interpretazione dei risultati.

La fase qualitativa dello studio 1 ha l'obiettivo di esplorare le esperienze e i bisogni formativi dei professionisti della cura, con particolare attenzione agli approcci educativo-animativi all'interno di alcune strutture residenziali dell'AUSL di Bologna. L'analisi dei dati in questa fase ha permesso di identificare costrutti e concetti utili alla progettazione degli strumenti quantitativi per la fase successiva (Trinchero & Robasto, 2019). In collaborazione con la Direzione delle Attività Socio-Sanitarie dell'Azienda USL di Bologna, sono state selezionate 6 strutture tramite campionamento non probabilistico (Coggi & Ricchiardi, 2005).

Sono stati utilizzati due strumenti per rilevare atteggiamenti (opinioni, pensieri, stati d'animo) e comportamenti (pratiche di cura) nel contesto della cura degli anziani, mirati a identificare le esigenze formative dei professionisti coinvolti: un'intervista semi-strutturata e sette *mini focus group*. L'intervista semi-strutturata, condotta ad un'unica figura professionale (OSS), ha seguito una struttura tematica circolare (Milani & Pegoraro, 2011), per raccogliere informazioni flessibili e identificare elementi non previsti inizialmente (Gianturco, 2005). I *mini focus group* rappresentano uno strumento particolarmente utile in ambito sanitario per raccogliere punti di vista collettivi, esplorare atteggiamenti comuni e identificare sia aree di consenso che discrepanze tra i partecipanti (Bloor et al., 2000; Gill & Baillie, 2018). Sebbene, infatti, la letteratura suggerisca un minimo di sei partecipanti, recenti studi indicano che la dimensione del gruppo può essere adattata alle specifiche esigenze del contesto, mantenendo comunque

la ricchezza dei dati e la varietà delle prospettive (Hague, 2002; Kamberelis & Dimitriadis, 2005; Stewart & Shamdasani, 2014; Wilkinson et al., 2018).

L'intervista semi-strutturata e i *mini focus group* sono stati registrati, anonimizzati, trascritti e analizzati tramite *thematic analysis*, su due livelli: semantico, per cogliere i significati espliciti, e latente, per identificare significati più profondi e impliciti (Braun & Clarke, 2006, 2022). Tale analisi permette di individuare *pattern* ricorrenti all'interno dei contenuti, facilitando l'emersione di temi rilevanti. Nonostante i processi di induzione e deduzione siano presenti simultaneamente (Bingham & Witkowsky, 2022), è possibile seguire un approccio prevalentemente deduttivo, utilizzando codici associati a temi predefiniti, o induttivo, permettendo ai temi di emergere direttamente dai dati (Braun & Clarke, 2022).

In base ai bisogni rilevati, è stato costruito un questionario (fase quantitativa) destinato ai partecipanti all'evento formativo "Il Ben-Essere degli operatori per la qualità dell'assistenza nelle strutture residenziali socio-sanitarie accreditate" organizzato dall'Anzienda USL di Bologna. La selezione dei partecipanti è stata effettuata tramite un campionamento non probabilistico (Corbetta, 2016). I partecipanti sono stati selezionati tra coloro che hanno aderito volontariamente all'evento, formando un campione non casuale che rispecchia opinioni ed esperienze di un gruppo specifico di operatori sanitari (Zammuner, 2011). Pertanto, i risultati non sono generalizzabili a tutti gli operatori delle strutture residenziali socio-sanitarie (Corbetta, 2016).

Il questionario include sei quesiti a risposta multipla finalizzati ad indagare: livelli di soddisfazione lavorativa, qualità della comunicazione interna e competenze percepite dagli operatori. L'analisi dei dati è stata realizzata tramite tecniche di analisi descrittiva, con l'obiettivo di esplorare e comprendere preliminarmente la distribuzione delle risposte (Barbaranelli & D'Olimpio, 2007), esaminando le frequenze delle risposte e delineare un quadro generale delle tendenze emergenti, permettendo di osservare la distribuzione dei livelli di soddisfazione e delle competenze percepite all'interno del campione. La seconda parte del questionario includeva scale di misura degli atteggiamenti, al fine di raccogliere le conoscenze rispetto alla demenza e la percezione di *comfort* degli operatori nel lavorare con persone con demenza (O'Connor & McFadden, 2010). In accordo con l'Azienda Usl, si è deciso di includere solo alcuni item della *Dementia Attitudes Scale* (O'Connor & McFadden, 2010). La scelta di selezionare solo specifici item è motivata dalla volontà di adattare le metodologie di ricerca alle esigenze del contesto, per garantire la validità e l'attendibilità dei risultati (Braun & Clarke, 2013). In particolare, è stato chiesto ai rispondenti di esprimere il proprio livello di accordo e disaccordo (secondo una scala da 1 "Molto in disaccordo" a 7 "Per niente d'accordo").

I risultati preliminari dello studio 1 sono stati presentati e inseriti nelle attività del Gruppo di Lavoro Multiprofessionale (GLAM) dell'Azienda Usl di Bologna, consolidando la collaborazione tra il gruppo di ricerca dell'Università di Bologna e l'Azienda sanitaria.

Sulla base dei risultati, è stata attivata una riflessione congiunta tra il gruppo di lavoro e il *team* di ricerca, e lo studio 2 ha previsto la co-progettazione di un modello formativo, finalizzato a sostenere lo sviluppo delle competenze dei professionisti delle strutture, con particolare attenzione alle competenze trasversali e all'adozione di metodologie per il mantenimento e la riabilitazione psicosociale degli anziani. Il modello include una formazione in aula (10 ore) tenuta da docenti ed esperti e una parte di progettazione *on work* (10 ore) e si è svolto in 3 edizioni tra giugno e settembre 2024, rivolto a un campione di professionisti socio-sanitari di strutture residenziali selezionate nei distretti dell'Azienda USL di Bologna. Per valutare l'efficacia del modello è stato condotto uno studio pilota, attraverso l'implementazione di un intervento formativo, svolto in tre edizioni, tra giugno e settembre 2024, che ha coinvolto professionisti di strutture residenziali dell'Azienda USL di Bologna. La misurazione dell'efficacia è avvenuta tramite un questionario *online* somministrato pre e post-intervento e una scheda progettuale compilata durante l'esperienza sul campo. Il questionario utilizza domande a risposta multipla e scale di valutazione degli atteggiamenti, basate su variabili standardizzate per garantire una misurazione coerente; mentre la scheda progettuale, invece, raccoglie informazioni sull'applicazione pratica delle metodologie apprese (Corbetta, 2016; Mantovani & Gattico, 2000). In questa sede, verranno presentati i risultati dello studio 1.

4. Discussione dei dati raccolti

Per quanto riguarda i partecipanti alla fase qualitativa dello studio 1: una persona è stata coinvolta nell'intervista semi-strutturata e 24 persone hanno partecipato ai *minifocus group*. Tra i ruoli professionali dei partecipanti: il 28% erano animatori, il 28% erano Responsabili delle Attività Assistenziali (RAA), il 20% coordinatori, il 16% fisioterapisti e il restante 4% era composto da OSS e psicologi.

L'analisi del livello semantico ha permesso di ricostruire le esperienze, le percezioni e i vissuti dei partecipanti in relazione al lavoro di cura, identificando due tematiche principali, ciascuna articolata in due sotto-tematiche, oltre a una terza tematica trasversale (Braun & Clarke, 2022). La prima tematica riguarda la "cura" (84,11% delle risposte) all'interno delle strutture residenziali, suddivisa in due sotto-tematiche: le "convinzioni" dei partecipanti, esplora gli elementi che considerano essenziali e integranti del proprio lavoro quotidiano e della vita all'interno delle strutture; le "esperienze" dei partecipanti in relazione alla cura, analizzando aspetti concreti legati alla gestione quotidiana della struttura e alla relazione con le persone anziane. La seconda tematica emersa riguarda la "formazione" (15,89% delle risposte) e si suddivide anch'essa in due sotto-tematiche: le "convinzioni" sulla formazione, che si concentrano sulla sua rilevanza nel garantire il miglioramento continuo delle competenze professionali; le "esperienze" formative si riferiscono alle percezioni individuali dei partecipanti riguardo alla formazione ricevuta. La terza tematica trasversale riguarda l'esperienza del "Covid-19". Sebbene nell'intervista semi-strutturata e nei *mini-focus group* non fosse stato fatto riferimento esplicito all'emergenza pandemica, l'analisi ha rivelato che il vissuto legato alla pandemia ha permeato ogni discorso, costituendo la tematica trasversale Covid-19 e tre sotto-tematiche: i cambiamenti percepiti durante l'emergenza, quelli successivi all'emergenza e gli aspetti percepiti come invariati. All'interno della tematica "cura", le "convinzioni" si confermano come il sotto-tema predominante, con una percentuale dell'86,05%, rispetto alle "esperienze" che raggiungono il 13,95%. Questa prevalenza delle convinzioni potrebbe indicare che tali convinzioni rivestano un ruolo centrale nell'influenzare l'approccio dei professionisti e la percezione del proprio ruolo, mentre le esperienze forniscono dati concreti per le pratiche quotidiane. I partecipanti, inoltre, evidenziano l'importanza degli approcci non farmacologici nel lavoro di cura, soffermandosi sugli aspetti considerati fondamentali nel lavoro di cura quotidiano (33,4% delle tematiche trattate). Un altro tema rilevante emerso riguarda la professionalità, che costituisce il 26% delle tematiche trattate.

Per la sotto-tematica delle "esperienze", i contenuti espressi dai partecipanti si concentrano principalmente su aspetti legati alla gestione degli ingressi di nuovi ospiti nella struttura (29,2%) e all'aumento delle patologie degli ospiti (20,8%). Inoltre, i partecipanti riconoscono l'importanza dei percorsi formativi, considerando i corsi come occasioni di scambio con i colleghi e opportunità per aggiornare le proprie competenze: "[i corsi di formazione] sono sempre utili, anche perché comunque ti rinfrescano, ci danno la possibilità di pensare, di rivedere quello che fai, di rimettere in gioco" (OSS1). Questi aspetti sono confermati dalla distribuzione dei codici descrittivi della sotto-tematica "convinzioni": "Occasione per aprire la mente" 48,1%.

In sintesi, l'analisi rivela elementi chiave sulle pratiche di cura e la formazione nelle strutture residenziali, evidenziando l'importanza degli approcci non farmacologici e la personalizzazione delle cure per il benessere di ospiti e operatori (Kitwood, 1997). Le "convinzioni" emergono come un tema centrale rispetto alle "esperienze", indicando che i professionisti fondano il proprio ruolo su conoscenze e valori acquisiti. Le esperienze dirette, inclusa la gestione degli ingressi e delle patologie degli ospiti, sono fondamentali per definire le pratiche quotidiane, sostenendo la necessità di un approccio collaborativo e coordinato (Moon & Adams, 2013). La formazione emerge infine come un elemento chiave per l'aggiornamento delle competenze professionali, in linea con le indicazioni del *framework* europeo *LifeComp* (Sala et al., 2020).

Per ottenere una comprensione più profonda e articolata dei dati, l'analisi a livello latente ha permesso di far emergere significati più profondi e impliciti (Braun & Clarke, 2022), rilevando temi sot-

tostanti e dinamiche nascoste, andando oltre la semplice descrizione semantica e permettendo di creare *researcher-directed codes*, che hanno arricchito ulteriormente l'analisi.

Sul livello latente, è emersa una sovrapposizione significativa con il *framework LifeComp*, per lo sviluppo di competenze chiave per la vita e l'apprendimento (Sala et al., 2020). I dati emersi dagli incontri con i partecipanti evidenziano l'importanza del potenziamento delle competenze nell'area "Imparare a imparare", che emerge con una frequenza del 45,2% nei casi analizzati. Ciò suggerisce che lo sviluppo di tali competenze è fondamentale per formare professionisti della cura resilienti e capaci di gestire lo stress, affrontando in modo creativo le sfide del contesto professionale (Caruana & Damilakis, 2022). I partecipanti sottolineano l'importanza di sviluppare competenze legate alla comunicazione e alla collaborazione nel lavoro di cura quotidiano, elementi che favoriscono empatia e ascolto attivo dell'Altro (De Santi & Geiger, 2018). L'area "sociale" mostra una distribuzione di frequenza pari al 33,2%; mentre, nella sotto-tematica "competenze", i codici con le percentuali più elevate sono *growth mindset* (34,6%) e collaborazione (19,2%).

Analizzando la distribuzione percentuale delle frequenze delle tematiche e delle sotto-tematiche in relazione ai professionisti coinvolti nei *mini-focus gro*up e nell'intervista semi-strutturata, emergono alcuni elementi significativi. L'area "sociale" presenta frequenze maggiori tra le figure professionali con un ruolo più prossimo all'ospite, in termini di pratiche di cura quotidiana: gli "animatori/trici" (52,9%), i "fisioterapisti/e" (57,9%) e "OSS" (75%). Al contrario, l'area "imparare a imparare" mostra frequenze superiori tra i professionisti che ricoprono ruoli organizzativi e gestionali: i "coordinatori/trici" (53,4%) e i "RAA" (50%). Questo potrebbe indicare una maggiore inclinazione per l'area "sociale" da parte delle figure professionali più vicine relazionalmente all'ospite, mentre i professionisti impegnati nell'organizzazione e gestione dei percorsi di cura tendono a concentrarsi maggiormente su "imparare a imparare".

Tale distribuzione viene ulteriormente confermata e approfondita dall'analisi delle frequenze in base al ruolo, in relazione alle sotto-tematiche. Si osserva, infatti, che i professionisti con un ruolo più vicino all'ospite mostrano frequenze superiori nelle competenze dell'area "sociale". Gli "animatori/trici" e i "fisioterapisti/e" registrano percentuali più elevate nella competenza "collaborazione", rispettivamente 52,9% e 47,4%, sottolineando l'importanza di una gestione condivisa dei problemi quotidiani all'interno dei percorsi di cura, attraverso comunicazione e reciproca comprensione (Moon & Adams, 2013). Per quanto riguarda i "coordinatori/trici" e i "RAA", i dati evidenziano una maggiore frequenza percentuale nella competenza *growth mindset*, rispettivamente 45,2% e 32,1%. Ciò suggerisce che i professionisti con ruoli organizzativo-gestionali siano consapevoli della necessità di una mentalità orientata alla crescita, utile per affrontare il cambiamento e migliorare l'efficacia dei percorsi assistenziali.

Per i risultati emersi nella fase quantitativa dello studio 1, il questionario *online* è stato compilato da 80 professionisti: il 31,3% erano coordinatori, 20% Operatori Socio-Sanitari (Oss), l'11,3% fisioterapisti, il 10% Responsabili delle attività assistenziali (RAA), il 7,5% infermieri, il 5% animatori, il 3,8% medici, il 3,8% erano Responsabili delle attività sanitarie (RAS) e infine il 7,5% altre figure (psicologo, assistenti sociali).

L'analisi dei dati raccolti rivela tendenze significative nella soddisfazione lavorativa e nelle competenze percepite tra le diverse figure professionali: il 56,3% degli intervistati si sente "Abbastanza" soddisfatto, suggerendo una base di soddisfazione relativamente solida, sebbene con margini di miglioramento. Il benessere lavorativo degli operatori sanitari è strettamente legato alla loro soddisfazione professionale, che a sua volta incide direttamente sulla qualità dell'assistenza fornita agli ospiti (Fosti et al., 2024). Ciò implica che un incremento della soddisfazione lavorativa potrebbe avere un impatto positivo sulla qualità della vita delle persone anziane nelle strutture socio-sanitarie. Il 68,8% dei rispondenti valuta positivamente la comunicazione tra le figure professionali, indicando una buona interazione e collaborazione. Interventi mirati per facilitare la comunicazione tra i professionisti potrebbero contribuire a creare un ambiente di lavoro più collaborativo e soddisfacente (Sala et al., 2020).

Un aspetto cruciale emerso riguarda la necessità di aggiornamento delle competenze, in particolare sulle misure di contenzione, con il 50% dei rispondenti che considera "Molto" necessario un migliora-

mento in questo ambito. Inoltre, l'accento sulla necessità di formarsi sugli approcci non farmacologici evidenzia un cambiamento di paradigma verso pratiche più integrate e attente ai bisogni psico-sociali delle persone con demenza.

Infine, riguardo all'integrazione delle competenze tecniche con "altre" competenze, come quelle relazionali, con un significativo 65% che considera questa integrazione "Molto" necessaria. Ciò si allinea con le indicazioni dell'*European Centre for the Development of Vocational Training* (2023), che evidenziano come le competenze trasversali siano fondamentali per il lavoro in *team* e per il miglioramento della qualità della cura.

Nella seconda parte del questionario è stato chiesto ai rispondenti di esprimere il proprio livello di accordo o disaccordo (scala da 1 a 7), riguardo specifiche affermazioni inerenti agli atteggiamenti verso le persone con demenza (O'Connor & McFadden, 2010). I risultati offrono una panoramica interessante e complessa della percezione degli operatori sociosanitari riguardo al proprio posizionamento rispetto agli atteggiamenti e alle conoscenze rispetto alla demenza (Tabella 1).

Come anticipato, le tavole di contingenza hanno permesso di osservare la distribuzione delle risposte in base al ruolo ricoperto (Barbaranelli & D'Olimpio, 2007). I risultati della scala degli atteggiamenti (O'Connor & McFadden, 2010) rivelano una fiducia significativa tra i partecipanti riguardo la possibilità di migliorare la qualità della vita delle persone assistite. In particolare, una percentuale elevata di rispondenti concorda con l'affermazione che "Possiamo fare molto per migliorare la qualità della vita delle persone di cui ci prendiamo cura", indicando una forte convinzione nella capacità degli interventi assistenziali di apportare cambiamenti positivi: il 17,5% ha affermato di essere "Abbastanza d'accordo" e un significativo 66,3% ha dichiarato di essere "Del tutto in accordo". Tuttavia, alcuni professionisti, come animatori e operatori socio-sanitari (OSS) e infermieri, mostrano disaccordo o insoddisfazione rispetto a questa affermazione, suggerendo che percepiscono limiti nella propria capacità di intervento: il 25,0% degli animatori e il 18,8% degli OSS hanno espresso un "po' in disaccordo", mentre il 16,7% degli infermieri ha mantenuto una posizione neutrale. Ciò potrebbe suggerire la necessità di un maggiore supporto organizzativo o di una formazione più focalizzata, per promuovere una trasformazione profonda della cura (Brune, 1995). Inoltre, un altro possibile fattore interpretativo potrebbe essere il contesto emergenziale della pandemia da COVID-19, che ha modificato profondamente i ruoli e le mansioni di queste figure all'interno delle strutture sociosanitarie (NNA, 2020). Durante questo periodo, in particolare animatori e animatrici, hanno assunto responsabilità aggiuntive (mantenimento dei contatti con i familiari e il supporto al personale sanitario), contribuendo a un aumento del sovraccarico e frustrazione (OECD, 2022).

Un altro aspetto significativo riguarda l'alta soddisfazione mostrata rispetto all'affermazione "è gratificante lavorare con persone anziane", che suggerisce che, nonostante le difficoltà quotidiane, la gratificazione rimane elevata: l'8,8% "Parzialmente d'accordo", il 23,8% "Abbastanza d'accordo", e ben il 52,5% "Del tutto in accordo".

In relazione alla comunicazione con le persone anziane con demenza, i partecipanti generalmente concordano sull'importanza delle manifestazioni comportamentali come forma di comunicazione: il 10,0% ha indicato di essere "Parzialmente d'accordo", il 27,5% ha risposto "Abbastanza d'accordo" e il 51,3% ha affermato di essere "Del tutto in accordo". Alcuni gruppi, in particolare gli OSS, mostrano una certa resistenza a questa visione (18,8% "un po' in disaccordo"), evidenziando la necessità di un continuo processo di sensibilizzazione e formazione tra gli operatori (Kolanowski et al., 2010).

Infine, riguardo all'item "Mi sento frustrata/o perché non so come aiutare le persone anziane", si osserva una variabilità nelle risposte: gli infermieri riportano un basso livello di frustrazione (83,3%), mentre i coordinatori manifestano una maggiore incertezza (28%). Questo suggerisce che le figure più direttamente coinvolte nella cura quotidiana possano sentirsi più sicure delle proprie competenze, mentre i coordinatori, che devono gestire sia il personale che le esigenze degli ospiti, percepiscono una maggiore pressione e incertezza (De Santi & Geiger, 2018).

Item	M	DS
Item 1 "Possiamo fare molto per migliorare la qualità della vita delle persone di cui ci prendiamo cura"	6,26	1,348
Item 2 "È gratificante lavorare con persone anziane"	5,98	1,475
Item 3 "I disturbi del comportamento/comportamento problema possono essere una forma di comunicazione per le persone anziane"	6,06	1,344
Item 4 "Mi sento frustrata/o perché non so come aiutare le persone anziane"	4,90	1,873
Item 5 "Mi sento rassegnata/o rispetto alle difficoltà del mio lavoro"	5,10	1,966
N=80		

Tabella 1: Media e deviazione standard Dementia Attitude Scale

5. Punti di forza e di criticita della ricerca

La ricerca di dottorato qui presentata ha cercato di mettere in luce la complessità del lavoro di cura nelle strutture residenziali per persone anziane, con un particolare focus su come le convinzioni e le esperienze professionali influenzano la percezione del ruolo e delle competenze degli operatori del settore.

Un aspetto centrale che emerge sia dall'analisi qualitativa che quantitativa dello studio 1 riguarda l'importanza attribuita alla cura centrata sulla personalizzazione della presa in carico, riflettendo la volontà dei professionisti di superare l'approccio puramente tecnico, adottando un modello di cura centrato sulla persona. A livello qualitativo, le convinzioni appaiono dominanti: molti vedono la cura come opportunità di crescita personale e professionale, evidenziando il valore di considerare il benessere della persona oltre la patologia, integrando bisogni sanitari e psicosociali. La convinzione che gli approcci non farmacologici migliorino la qualità di vita riflette una crescente consapevolezza dell'importanza delle competenze trasversali nel lavoro quotidiano.

L'analisi sottolinea inoltre l'importanza della formazione, considerata dai partecipanti cruciale non solo per migliorare le competenze tecniche ma anche per sviluppare abilità relazionali e psico-sociali, essenziali nell'assistenza agli anziani. I professionisti percepiscono margini di miglioramento in aree come la gestione delle misure di contenzione e l'approccio non farmacologico alla demenza, confermando la necessità di un aggiornamento mirato che risponda all'evoluzione del settore e alle politiche europee di *lifelong learning*, che promuovono l'integrazione delle competenze tecniche e trasversali per un'assistenza di qualità (WHO, 2019, 2020). Un aspetto rilevante emerso dallo studio riguarda l'impatto della pandemia da COVID-19 sul lavoro di cura, che ha imposto nuove sfide e trasformato i ruoli professionali, spingendo gli operatori ad assumere ruoli aggiuntivi, aumentando il carico di lavoro e, talvolta, il senso di frustrazione. I risultati suggeriscono quindi l'importanza di investire nella formazione con un focus sulle competenze trasversali e di promuovere un ambiente lavorativo collaborativo (NNA, 2020). Le differenze nelle percezioni delle competenze e nella soddisfazione lavorativa tra le diverse figure professionali evidenziano la necessità di un'analisi più dettagliata delle dinamiche interne ai team per identificare strategie di supporto specifiche per ciascun membro dell'équipe. Il benessere psicologico e la salute mentale degli operatori richiedono inoltre una maggiore attenzione, in particolare rispetto agli effetti a lungo termine della pandemia. Studi futuri potrebbero quindi approfondire l'evoluzione della soddisfazione lavorativa e del benessere degli operatori, valutando l'efficacia delle politiche di supporto e dei programmi di formazione post-pandemia.

Oltre ai risultati ottenuti, è necessario riconoscere alcuni limiti del presente studio. In primo luogo, la complessità delle dinamiche interne al contesto ha richiesto adattamenti nelle scelte metodologiche

e negli strumenti utilizzati, al fine di preservare l'attendibilità e la validità dei dati raccolti (Braun & Clarke, 2013). Inoltre, sebbene il campionamento non probabilistico abbia permesso il coinvolgimento di professionisti con esperienza e competenza rilevante, va osservato che la tipologia e la dimensione del campione non permettono la generalizzazione dei risultati.

In conclusione, l'attenzione ai processi e ai contesti, insieme all'adozione di una prospettiva che superi l'ageismo adultocentrico e valorizzi approcci centrati sulla persona, riconfigura la cura in una dimensione multidimensionale, focalizzandosi sulla relazione e sulla qualità di quest'ultima. Lavorare secondo questa ottica e formare i professionisti della cura in tali approcci rappresenta una scelta imprescindibile per rispondere adeguatamente ai bisogni complessi di una popolazione in costante invecchiamento, creando al contempo contesti di benessere professionale e di significato per le professioni del *caregiving*. I risultati emersi sottolineano l'esigenza di potenziare le competenze socio-emotive dei professionisti della cura, per migliorare la qualità della vita degli anziani e promuovere il benessere lavorativo dei caregiver stessi. Le evidenze raccolte forniscono una base solida per costruire un modello volto a sostenere e sviluppare tali competenze, con particolare attenzione a quelle trasversali delineate dal *framework LifeComp* (Sala et al., 2020), e a trasformare le condizioni e le prospettive educative di chi opera nel settore attraverso la formazione (Federighi, 2019).

Riferimenti bibliografici

Altieri, M., & Santangelo, G. (2021). The Psychological Impact of COVID-19 Pandemic and Lockdown on Caregivers of People With Dementia. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, *29*(1), 27–34. https://doi.org/10.1016/j.jagp.2020.10.009

Amaturo, E., & Punziano, G. (2016). *I mixed methods nella ricerca sociale*. Carocci.

Bandura, A. (1991). Self-efficacy mechanism in physiological activation and health-promoting behavior. *Neurobiology of Learning, Emotion and Affect*, *4*, 229–270.

Barbaranelli, C., & D'Olimpio, F. (2007). *Analisi dei dati con SPSS. 1: Le analisi di base / Claudio Barbaranelli; Francesca D'Olimpio*. LED.

Bingham, A. J., & Witkowsky, P. (2022). Deductive and inductive approaches to qualitative data analysis. In C. Vanover, P. Mihas, & J. Saldaña, *Analyzing and interpreting qualitative data: After the interview* (Vol. 1, pp. 133–146). SAGE.

Bloor, M., Thomas, M., & Frankland, J. (2000). *Focus groups in social research*. https://doi.org/10.4135/9781849209175

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design* (Vol. 2). Harvard Univ. Press.

Brune, K. (1995). *Eden Alternative certification, pilot group*. New Berlin, NY.

Campbell, D. T., & Cook, T. D. (1979). Quasi-experimentation. *Chicago, IL: Rand Mc-Nally*, *1*(1), 1–384.

Caruana, C. J., & Damilakis, J. (2022). Being an excellent scientist is not enough to succeed! Soft skills for medical physicists. *European Journal of Radiology*, *155*, 110108. https://doi.org/10.1016/j.ejrad.2021.110108

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione* (17. ristampa). Carocci.

Cohen-Mansfield, J. (2013). Nonpharmacologic Treatment of Behavioral Disorders in Dementia. *Current Treatment Options in Neurology*, *15*(6), 765–785. https://doi.org/10.1007/s11940-013-0257-2

Coons, D. H., & Mace, N. L. (1996). *Quality of life in long-term care*. Haworth Press.

Corbetta, P. (2016). *La ricerca sociale: Metodologia e tecniche IV. L'analisi dei dati*. il Mulino.

Cornelison, L. (2016). The Culture Change Movement in Long-Term Care: Is Person-Centered Care a Possibility for the Looming Age Wave? *NAELA J.*, *12*, 121. https://heinonline.org/HOL/P?h=hein.journals/naela12&i=137

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (2nd ed). Sage Publications.

Crofts, J., Ellis, D., Draycott, T., Winter, C., Hunt, L., & Akande, V. (2007). Change in knowledge of midwives

and obstetricians following obstetric emergency training: A randomised controlled trial of local hospital, simulation centre and teamwork training. *BJOG: An International Journal of Obstetrics & Gynaecology*, *114*(12), 1534–1541. https://doi.org/10.1111/j.1471-0528.2007.01493.x

De Santi, A. M., & Geiger, G. (2018). *100 domande sul Coaching in sanità*. SEEd.

Deudon, A., Maubourguet, N., Gervais, X., Leone, E., Brocker, P., Carcaillon, L., Riff, S., Lavallart, B., & Robert, P. H. (2009). Non-pharmacological management of behavioural symptoms in nursing homes. *International journal of geriatric psychiatry*, *24*(12), 1386–1395. https://doi.org/10.1002/gps.2275

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath.

Dewey, J. (1955). *Experience and education*. Macmillan.

Dewing, J., & McCormack, B. (2017). Editorial: Tell me, how do you define person centredness? *Journal of Clinical Nursing*, *26*(17–18), 2509–2510. https://doi.org/10.1111/jocn.13681

Dzomeku, V., Van Wyk, B., & Lori, J. (2019). An Integrative Literature Review of Interventions Addressing Knowledge, Attitudes, and Skills of Health Team to Achieve Best Maternal Outcomes. *Journal of Midwifery and Reproductive Health*, *7*(4). https://doi.org/10.22038/jmrh.2019.38235.1425

European Centre for the Development of Vocational Training. (2023). *Handling change with care: Skills for the EU care sector.* Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2801/38259

EUROSTAT. (2020). *Ageing Europe: Looking at the lives of older people in the EU : 2020 edition.* Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2785/628105

Farrell, T. W., Ferrante, L. E., Brown, T., Francis, L., Widera, E., Rhodes, R., Rosen, T., Hwang, U., Witt, L. J., Thothala, N., Liu, S. W., Vitale, C. A., Braun, U. K., Stephens, C., & Saliba, D. (2020). AGS Position Statement: Resource Allocation Strategies and Age-Related Considerations in the COVID-19 Era and Beyond. *Journal of the American Geriatrics Society*, *68*(6), 1136–1142. https://doi.org/10.1111/jgs.16537

Federal Council on the Aging. (1974). *Annual report.* Federal Council on the Aging. https://catalog.hathitrust.org/Record/000677263

Federighi, P. (2019). Research Methodology in Adult Learning and Education. *Journal of Educational Sciences*, *39*(1), 58–73. https://doi.org/10.35923/JES.2019.1.05

Feil, N. (1993). *The Validation breakthrough: Simple techniques for communicating with people with» Alzheimer's-type dementia.»*. Health Professions Press.

Fosti, G., Notarnicola, E., & Perobelli, E. (2024). *La sostenibilità del settore Long Term Care nel medio-lungo periodo. 6° Rapporto osservatorio Long Term Care*. EGEA. https://cergas.unibocconi.eu/observatories/oltc_

Fox, M. T., Butler, J. I., Persaud, M., Tregunno, D., Sidani, S., & McCague, H. (2016). A Multi Method Study of the Geriatric Learning Needs of Acute Care Hospital Nurses in Ontario, Canada. *Research in Nursing & Health*, *39*(1), 66–76. https://doi.org/10.1002/nur.21699

Freire, P., & Bimbi, L. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori.

Galeotti, G. (2020). *Educazione ed innovazione sociale: L'apprendimento trasformativo nella formazione continua*. Firenze University Press.

Gianturco, G. (2005). *L'intervista qualitativa: Dal discorso al testo scritto*. Guerini.

Gill, P., & Baillie, J. (2018). Interviews and focus groups in qualitative research: An update for the digital age. *British Dental Journal*, *225*(7), 668–672. https://doi.org/10.1038/sj.bdj.2018.815

Hague, P. N. (2002). *Market research: A guide to planning, methodology and evaluation* (3. ed.). Kogan Page.

Hill, N. L., Kolanowski, A. M., Milone-Nuzzo, P., & Yevchak, A. (2011). Culture change models and resident health outcomes in long-term care. *Journal of Nursing Scholarship*, *43*(1), 30–40. https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2010.01379.x

Istituto Superiore di Sanità. (2024). *Progetto Fondo per l'Alzheimer e le demenze: Le attività dell'osservatorio demenze dell'Istituto Superiore di Sanità. Anni 2021-2023*. 10.4415/ANN_24_04_05

Jones, M. (1999). *Gentlecare. Changing the experience of Alzheimer's Disease in a Positive Way*. Hartley & Marks.

Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2005). Focus groups: Strategic articulations of pedagogy, politics, and research practice. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Sage.

Kitwood, T. M. (1997). *Dementia reconsidered: The person comes first*. Open University Press.

Kolanowski, A., Fick, D., Frazer, C., & Penrod, J. (2010). It's About Time: Use of Nonpharmacological Interventions in the Nursing Home. *Journal of Nursing Scholarship*, *42*(2), 214–222. https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2010.01338.x

Livingston, G., Huntley, J., Liu, K. Y., Costafreda, S. G., Selbæk, G., Alladi, S., Ames, D., Banerjee, S., Burns, A., Brayne, C., Fox, N. C., Ferri, C. P., Gitlin, L. N., Howard, R., Kales, H. C., Kivimäki, M., Larson, E. B., Na-

kasujja, N., Rockwood, K., … Mukadam, N. (2024). Dementia prevention, intervention, and care: 2024 report of the Lancet standing Commission. *The Lancet*, *404*(10452), 572–628. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(24)01296-0

Lopez, A. G. (2004). *Empowerment e pedagogia della salute*. Progedit.

Luppi, E. (2018). Valutare la qualità della cura nei servizi per anziani fragili e non autosufficienti. In L. Dozza & L. Cerrocchi, *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità.* (pp. 395–403). Franco Angeli.

Lynch, C. (2020). World Alzheimer Report 2019: Attitudes to dementia, a global survey: Public health: Engaging people in ADRD research. *Alzheimer's & Dementia*, *16*(S10), e038255. https://doi.org/10.1002/alz.038255

Maertens, M., Desmet, B., & Defrenne, C. (2015). *Report: Empowerment vision and theoretical foundation*.

Mantovani, S., & Gattico, E. (2000). *La ricerca sul campo in educazione: I metodi quantitativi* (2a ed.). Mondadori.

Maslow, A. H. (1954). The instinctoid nature of basic needs. *Journal of personality*. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1954.tb01136.x

Masten, A. S. (2012). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In *Educational resilience in inner-city America* (pp. 3–25). Routledge.

Medici, A. C. (2021). *Health sector challenges and policies in the context of ageing populations*.

Milani, P., & Pegoraro, E. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi: Una guida pratica*. Carocci.

Mitchell, G., & Agnelli, J. (2015). Person-centred care for people with dementia: Kitwood reconsidered. *Nursing Standard*, *30*(7), 46–50. https://doi.org/10.7748/ns.30.7.46.s47

Moon, H., & Adams, K. B. (2013). The effectiveness of dyadic interventions for people with dementia and their caregivers. *Dementia*, *12*(6), 821–839. https://doi.org/10.1177/1471301212447026

Morganti, F. (2022). *Psicologia dell'invecchiamento e qualità della vita: Salute, fragilità, demenze*. Carocci.

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Pearson Italia Spa.

Nassar-McMillan, S. C., & Borders, L. D. (1999). A work behavior analysis of volunteers in social service agencies. *Journal of social service research*, *24*(3–4), 39–66. https://doi.org/10.1300/J079v24n03_02

Nassar-McMillan, S. C., & Borders, L. D. (2002). Use of focus groups in survey item development. *The Qualitative Report*, *7*(1), 1–12. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2002.1987

NNA. (2020). *L'assistenza agli anziani non autosufficienti in Italia 7° Rapporto 2020/2021. Punto di non ritorno* (7).

O'Connor, M. L., & McFadden, S. H. (2010). Development and Psychometric Validation of the Dementia Attitudes Scale. *International Journal of Alzheimer's Disease*, *2010*(59), 1–10. https://doi.org/10.4061/-2010/454218

OECD. (2022). *OECD Pensions Outlook 2022*. OECD. https://doi.org/10.1787/20c7f443-en

OMS-WHO. (1984). *Health promotion: A discussion document on the concept and principles: Summary report of the Working Group on Concept and Principles of Health Promotion, Copenhagen*.

Pilotto, A., & Ferrucci, L. (2011). Verso una definizione clinica della fragilità: Utilità dell'approccio multidimensionale. *Giornale di Gerontologia*, 125-129.

Ponce, O. A., & Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence*, *1*(1), 111–135. https://doi.org/-10.18562/IJEE.2015.0005

Putton, A., & Fortugno, M. (2012). *Affrontare la vita: Che cos'è la resilienza e come svilupparla*. Carocci Faber.

Rappaport, J. (1984). Studies in Empowerment: Introduction to the Issue. *Prevention in Human Services*, *3*(2–3), 1-7. https://doi.org/10.1300/J293v03n02_02

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, *80*(1), 1. https://doi.org/10.1037/h0092976

Ryff, C. D., Love, G. D., Essex, M. J., & Singer, B. (1998). Resilience in adulthood and later life: Defining features and dynamic processes. In J. Lomranz, *Handbook of aging and mental health: An integrative approach* (pp. 69–96). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0098-2_4

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. 10.2760/302967

Salazar, J. A., Poon, I., & Nair, M. (2007). Clinical consequences of polypharmacy in elderly: Expect the unexpected, think the unthinkable. *Expert opinion on drug safety*, *6*(6), 695–704. https://doi.org/-10.1016/j.jagp.2020.10.009

Sanders, M. R., & Mazzucchelli, T. G. (2013). The promotion of self-regulation through parenting interventions. *Clinical child and family psychology review*, *16*, 1–17. https://doi.org/10.1007/s10567-013-0129-z

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Houghton Mifflin.
Sharew, N. T. (2022). The Effect of Multimodal Non-pharmacological Interventions on Cognitive Function Improvement for People With Dementia: A Systematic Review. *Frontiers in Public Health*, *10*, 894930. https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.894930
Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2014). *Focus groups: Theory and practice* (Vol. 20). Sage publications.
Taddia, F. (2012). *Laboratori di animazione per la terza età. Percorsi socioeducativi*. Erikson.
Torgerson, C. J., & Torgerson, D. J. (2017). True Experimental Designs. In D. Wyse, N. Selwyn, E. Smith, & L. E. Suetr, *The BERA/SAGE Handbook of Educational Research* (pp. 416-434). SAGE.
Tramma, S. (2017). *Pedagogia dell'invecchiare: Vivere (bene) la tarda età*. F. Angeli.
Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Università.
UN DESA. (2023). *World Population Ageing 2023* (5; p. 74). https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/undesa_pd_2024_wpa2023-report.pdf
United Nation (eds.). (2023). *Leaving no one behind in an ageing world*. United Nations.
WHO. (2019). *Strategies to end seclusion and restraint: WHO QualityRights Specialized training: Course guide*. https://www.who.int/publications/i/item/9789241516754
WHO. (2020). *Decade of healthy ageing*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240017900
Wilkinson, M. D., Sansone, S.-A., Schultes, E., Doorn, P., Bonino Da Silva Santos, L. O., & Dumontier, M. (2018). A design framework and exemplar metrics for FAIRness. *Scientific Data*, *5*(1), 180118. https://doi.org/10.1038/sdata.2018.118
Zammuner, V. L. (2011). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Il Mulino.

II.2
ePortfolio formativo professionale. Promuovere e favorire lo sviluppo di competenze orientative in ambiente digitale
The ePortfolio formativo/professionale to promote and encourage the development of skills guidance in the digital environment

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

A partire dalla fine degli anni '90 del secolo scorso, il mondo del lavoro e della formazione hanno subito importanti trasformazioni dovuti ai cambiamenti culturali e, in particolare, all'utilizzo delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), alla diffusione capillare dei dispositivi digitali e all'accesso massivo e facilitato alla rete Internet. L'introduzione delle nuove tecnologie nelle scuole dell'obbligo, già dai primi anni scolastici, ha contribuito a trasformare le metodologie di insegnamento, gli interventi educativi e didattici e l'orientamento formativo. Anche il passaggio dal percorso formativo al mondo del lavoro è stato fortemente influenzato dall'avvento di Internet e le piattaforme digitali, che favoriscono il *match* tra domanda e offerta del lavoro, hanno sempre più rilievo per le aziende in cerca di personale e per gli individui in cerca di occupazione.
Il focus del progetto di ricerca è l'uso di un ambiente digitale per accompagnare il soggetto in formazione nella costruzione del proprio percorso di vita, attraverso attività di riflessione e meta-riflessione che permettano lo sviluppo di competenze orientative, volte alla consapevole costruzione di un progetto di vita complessivo che comprenda aspetti formativi, lavorativi e valoriali, nell'ottica di un approccio *LifeLong* e *LifeWide Learning*.
La ricerca intende valorizzare lo strumento dell'ePortfolio nei diversi ambiti ed ottenere un *feedback* da esperti e non per permettere al ricercatore di migliorare la struttura del dispositivo e renderlo uno strumento sempre più efficiente ed efficace sia per il mondo del lavoro che per quello formativo.

Parole chiave: Formazione; Orientamento; Ricerca del lavoro; ePortfolio.

Since the end of the 1990s of the last century, the world of work and education have the major transformations caused by cultural changes and, in particular, by the use of new information and communication technologies (ICTs), the widespread diffusion of digital devices and the massive and facilitated access to the Internet. The introduction of new technologies into obligatory schools from the earliest school years has helped transform teaching methodologies, educational and instructional interventions, and formative orientation. The transition from the educational pathway to the world of work has also been strongly influenced by the advent of the Internet, and digital platforms, facilitating the match between job supply and application, are increasingly relevant to companies seeking personnel and individuals seeking employment.
The focus of the research project is the use of a digital environment to accompany the individual in training in the construction of his or her own life path, through reflection and meta-reflection activities that allow the development of orientation skills, aimed at the conscious construction of an overall life project that includes training, work and value aspects, with a view to a LifeLong and LifeWide Learning approach.
The research aims to enhance the ePortfolio tool in different fields and obtain feedback from experts and non-experts to allow the researcher to improve the structure of the device and make it an increasingly efficient and effective tool for both the world of work and training.

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

1. Introduzione

Il mondo del lavoro è stato trasformato dalle esigenze educative e culturali delle ultime generazioni, che portano nuove prospettive e approcci diversi nel contesto professionale. Internet e la rete sono strumenti efficaci per le aziende, consentendo di connettere e coinvolgere persone e informazioni, ottimizzando il processo di *recruiting* in base a competenze e conoscenze in continua evoluzione (Morgan, 2016).

Il presente progetto di ricerca "*ePortfolio formativo professionale. Promuovere e favorire lo sviluppo di competenze orientative in ambiente digitale*" prevede due studi, il primo con la collaborazione del servizio Centri per l'Orientamento al Lavoro – COL del comune di Roma Capitale, il secondo nel corso di Laurea Scienze della Formazione Primaria (SFP) nel Dipartimento di Scienze della Formazione all'Università degli Studi di Roma Tre ed ha come obiettivo quello di indagare l'efficacia dell'utilizzo dell'ePortfolio per l'orientamento professionale e la presentazione dell'individuo al colloquio di lavoro.

Il progetto si pone con una strategia di studio di caso singolo integrato (Yin, 2005) andando ad indagare i *target* selezionati, quali, gli orientatori COL del comune di Roma e le studentesse e gli studenti del CFP E. Nathan delle classi terze ad indirizzo Erogazione dei servizi dei trattamenti di Acconciatura ed Erogazione dei servizi di trattamento Estetico nel primo studio; i docenti tutor responsabili del tirocinio di SFP e gli studenti del secondo e terzo anno del medesimo corso di laurea nel secondo studio.

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

2. Quadro teorico di riferimento

Il sistema educativo italiano è stato oggetto di vari aggiornamenti nel corso del tempo per rispondere alle mutevoli esigenze educative e culturali emergenti nella società. In particolare, all'inizio degli anni '90 si dà importanza alla continuità educativa, della riflessione e della documentazione delle esperienze. Per valorizzare e rendere possibile l'attuazione di queste nuove strategie educative e metodologiche, si introduce nella didattica scolastica il portfolio delle competenze (Domenici & Moretti, 2006). Inizialmente, si pensava che "*Il Portfolio delle competenze dell'allievo*", potesse garantire il monitoraggio della continuità dell'esperienza educativa dello studente, ma la sua applicazione ha evidenziato alcune criticità sia nella raccolta dei materiali che nella compilazione dello strumento. L'evoluzione delle Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) ha permesso di trasformare il Portfolio nell'ePortfolio, facilitandone l'uso e superando, con la digitalizzazione e i collegamenti ipertestuali, i limiti che lo strumento cartaceo aveva evidenziato. In questa nuova versione, l'ePortofolio si configura come strumento innovativo, efficace, organizzato e immediato, conservando, comunque, le caratteristiche e le finalità formative ed orientative del suo predecessore cartaceo, può essere un valido strumento anche per l'autoorientamento e la riflessione personale (La Rocca, 2020). Infatti, esso trova applicazione in diversi ambiti formativi e professionali. In ambito formativo, permette agli studenti di raccogliere e organizzare in formato digitale i propri lavori, progetti e riflessioni nel corso del tempo; accompagna a riflettere criticamente e promuove la riflessione critica sul proprio processo di apprendimento; consente di adattare il percorso formativo alle esigenze, agli interessi e alle attitudini personali. In ambito lavorativo, un professionista può raccogliere i materiali riguardanti i lavori svolti e le relative procedure; classificare, orga-

nizzare e narrare le proprie esperienze professionali; consente allo studente di acquisire una forma efficace per presentarsi e presentare il proprio percorso professionale ad un eventuale datore di lavoro.

Grazie alle riflessioni sul *capability approach*, sviluppate negli anni '80, diversi studiosi, tra cui Martha Nussbaum (2011), hanno iniziato ad affrontare il tema delle competenze, facendo sempre più riferimento ad una visione globale della realizzazione umana. In questa ottica, la Nussbaum prevede un decalogo sulle capacità e sulle procedure da considerare e garantire affinché le persone possano riuscire ad esprimere a pieno il proprio potenziale umano. Anche l'Unione Europea, negli anni '90, è intervenuta, con propri provvedimenti legislativi, a sensibilizzare gli stati membri sul tema della formazione continua e della valorizzazione delle competenze di ogni individuo. Infatti, già dal primo decennio di questo secolo, si dà importanza ad un orientamento che sia permanente e continuo nella vita di un individuo. Il 19 febbraio del 2014 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca eroga le linee guida nazionali per l'orientamento permanente (MIUR, 2014) e successivamente il 22 dicembre 2022 Il Ministero dell'Istruzione e del Merito pubblica le Linee guida per l'orientamento (MIM, 2022). Il primo documento ministeriale mette in evidenza l'importanza dell'orientamento e lo assume come valore permanente nella vita di ogni persona, al fine di garantire l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale, viene e non più considerato solo come uno strumento per la gestione della transizione tra scuola, formazione e lavoro; il secondo ha lo scopo di soddisfare gli obiettivi del PNRR e di concretizzare il nostro sistema di orientamento e di realizzare il "diritto all'orientamento".

Un orientamento efficace oggi, vuol dire sviluppare competenze che conducano le persone ad essere cittadini consapevoli, capaci di prendere decisioni, valutando le proprie abilità e interessi, valorizzando i punti di forza e assumendo consapevolezza e capacità ad affrontare le criticità. Per raggiungere questo obiettivo è necessaria un'educazione permanente che accompagni l'individuo a conoscersi e a riflettere su sé stessi, attivando processi di meta-riflessione (Mezirow, 1990). In ambito professionale si parla di *career management skills* (CMS), ovvero di competenze che permettono ad un individuo di identificare le proprie abilità e attitudini, indirizzando scelte ed azioni al raggiungimento di obiettivi ben definiti e della professione più adatta. Tali processi continui nel corso della vita dell'individuo sono identificati dall'unione europea e dalla ricerca internazionale con il termine *carrer guidance*, questi processi hanno un impatto significativo sull'emancipazione, la giustizia e l'equità sociale, la mobilità sociale, l'inclusione, lo sviluppo sostenibile e le nuove professioni (Federighi et al., 2021).

3. Problema di ricerca

Considerato il quadro teorico, sono stati individuati vari problemi di ricerca che sostengono il progetto proposto, tra cui: il contesto postmoderno, caratterizzato da instabilità e fluidità, che ha trasformato radicalmente le sfide per chi è alla ricerca del primo impiego, desidera cambiare lavoro o deve prendere decisioni fondamentali per la propria formazione o carriera (Savickas, 2014); le Linee Guida Nazionali per l'Orientamento Permanente (MIUR, 2014) e le Linee guida per l'orientamento (MIM, 2022), volte a promuovere l'orientamento continuo nella vita di ogni individuo, garantendone lo sviluppo e il sostegno nelle decisioni di scelta con l'obiettivo di incentivare l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale; infine, la necessità di creare un luogo/ambiente che supporti il soggetto nella costruzione di un dispositivo digitale per rendere visibili le proprie esperienze e competenze acquisite, proponendo così l'ePortfolio, uno strumento che favorisce un orientamento olistico per il soggetto, permettendo di ripercorrere il proprio percorso formativo anche in vista della presentazione nel mondo del lavoro (La Rocca, 2020).

3.1 Ipotesi

La ricerca si pone l'obiettivo di verificare, o eventualmente falsificare, l'ipotesi che l'ePortfolio formativo/professionale, utilizzato in ambito accademico, possa costituire uno strumento digitale efficace per la presentazione del soggetto nel mondo del lavoro. Questo strumento permette di rappresentare sé stessi in modo articolato e descrittivo, mantenendo al contempo una dimensione formativa basata sulla riflessione e sulla meta-riflessione. La struttura dell'ePortfolio è suddivisa in quattro scopi principali, progettati per guidare l'individuo nella sua costruzione e nella riflessione, favorendo un orientamento olistico (figura 1).

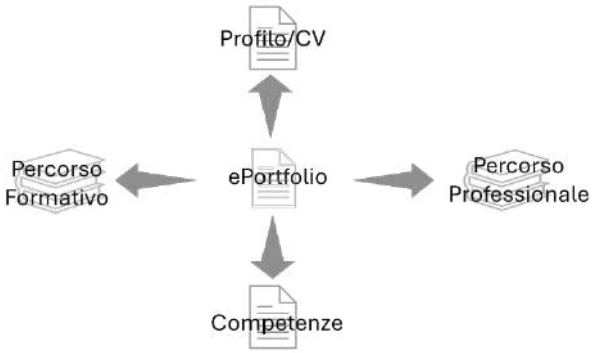


Figura 1: Struttura ePortfolio della ricerca

3.2 Domande di ricerca

Il progetto mira a soddisfare l'ipotesi precedentemente riportata e ad esplorare le potenzialità dell'ePortfolio. Il ricercatore intende verificare se l'ePortfolio formativo/professionale proposto possa: promuovere lo sviluppo di meta-competenze basate su riflessione e auto-riflessione; facilitare l'identificazione delle *soft-skills* dell'individuo; orientare l'utente a scelte consapevoli basate su competenze, attitudini e inclinazioni; e permettere l'incontro tra domanda e offerta nel mondo del lavoro in ambienti digitali. Inoltre, il progetto intende rilevare se c'è interesse da parte delle aziende verso i nuovi strumenti di presentazione, come ad esempio il CV amplificato, per la selezione dei candidati.

4. Contesto e target

Il progetto di ricerca è composto da due studi, il primo ha coinvolto i COL - Centri per l'Orientamento al Lavoro del Comune di Roma Capitale, i quali hanno accettato di collaborare, offrendo la loro esperienza e la rete di contatti con le aziende convenzionate. I COL sono sportelli operativi sul territorio romano che offrono servizi di orientamento e ri-orientamento al lavoro, accompagnando i cittadini in percorsi formativi e professionali. La referente dei COL e coordinatrice della funzione di animazione territoriale, con la quale è stato impostato il progetto e identificati i *target*. Nella sperimentazione sono stati coinvolti: 30 orientatori e formatori provenienti da 11 centri COL del territorio romano; gli studenti del terzo superiore della scuola CFP - Centri di Formazione Professionale E. Nathan ad indirizzo "Operatore del benessere - erogazione dei servizi dei trattamenti di acconciatura e trattamento estetico". Quest'ultimo *target* è stato scelto poiché il diploma di terzo anno nei CFP è abilitante alla professione e l'istituto è già convenzionato con i COL del Comune di Roma.

Il secondo studio è stato condotto in occasione del tirocinio del Corso di Laurea in Scienze della

Formazione Primaria, nel Dipartimento di Scienze della Formazione presso l'Università degli Studi Roma Tre. Hanno partecipato i docenti tutor responsabili del tirocinio e gli studenti del secondo e del terzo anno.

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

4.1 Ruolo del dottorando nei percorsi di formazione dei target

Nel primo studio, inizialmente, è stato organizzato un percorso di formazione per gli orientatori dei COL, articolato in quattro incontri guidati dal dottorando. Durante questi incontri, è stata fornita un'introduzione teorica sull'ePortfolio, evidenziandone criticità, punti di forza e ambiti di utilizzo. Successivamente, gli orientatori hanno esplorato la piattaforma Mahara e costruito un proprio ePortfolio personale. L'obiettivo del percorso è stato quello di mostrare agli orientatori l'impatto formativo e orientativo dell'ePortfolio nei diversi contesti, rendendoli autonomi nel riproporlo.

In un secondo momento, è stato avviato un percorso formativo presso il CFP E. Nathan, nelle classi di terzo superiore ad indirizzo estetista e acconciatore. La responsabile dei COL, tra le orientatrici che aveva già costruito il proprio ePortfolio, ha seguito gli studenti affiancata dallo scrivente in veste di tutor. Gli studenti sono stati guidati nella costruzione del loro ePortfolio, seguendo un percorso simile a quello proposto per gli operatori COL.

Nella fase successiva, il ricercatore ha presentato gli ePortfolio degli studenti alle aziende in contatto con la scuola professionale per raccogliere *feedback* utili alla ricerca.

Analogamente, nel secondo studio, è stata organizzata una formazione per i docenti tutor con l'obiettivo di mostrare l'impatto formativo e orientativo del dispositivo nei diversi contesti e di renderli autonomi nel riproporlo agli studenti. Anche in questo caso, il ricercatore ha svolto un ruolo di tutor a supporto dei docenti al momento della presentazione dello strumento in aula.

5. Metodologia

Il progetto di ricerca-formazione (Asquini, 2018) è di tipo quali-quantitativo. Operativamente si prevede per entrambi gli studi, uno studio di caso singolo integrato (Yin, 2005) a partire dalla formazione degli orientatori dei Centri per l'Orientamento al Lavoro – COL e dei docenti tutor dell'Università degli studi Roma Tre, sulla costruzione dell'ePortfolio, successivamente sui percorsi di formazione degli studenti del CFP e del corso di Laure di Scienze della Formazione Primaria.

È stata svolta un'osservazione sistematica delle fasi e delle attività con questionari appositamente realizzati e somministrati ad inizio e fine percorso formativo.

5.1 Fasi di ricerca

Le fasi della ricerca sono state organizzate e suddivise rispetto ai canonici tre anni a disposizione per la realizzazione del progetto di dottorato e sono state articolate come segue. Nel primo anno, avvio dei lavori e incontro tra Università e Centri per l'Orientamento al Lavoro; Analisi dei fabbisogni delle aziende della rete COL e costruzione degli strumenti utili per il monitoraggio delle fasi della ricerca; e formazione degli orientatori sulla costruzione dell'ePortfolio. Il secondo ha previsto, la costruzione degli ePortfolio degli studenti dei Centri per la formazione Professionale; la Formazione dei Docenti del corso di Laure di Scienze della Formazione Primaria; la costruzione degli eP degli studenti del secondo e del terzo anno

di SFP; e l'inoltro degli eP. degli studenti del CFP alle aziende per la raccolta di *feedback*. L'ultimo anno è stato dedicato all'organizzazione, l'analisi ed il confronto dei dati raccolti e la formulazione degli esiti di ricerca. Per una maggiore chiarificazione delle fasi descritte si guardi lo schema *(schema 1)* a fine paragrafo.

In particolare, il piano della ricerca è stato strutturato nelle seguenti fasi:

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

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

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

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

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

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

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

– *Fase 3*: Formazione degli operatori COL.

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

guidati dal dottorando/ricercatore che ha assunto il ruolo di tutor, con lo scopo di presentare e costruire un ePortfolio personale. In particolare, gli operatori sono stati accompagnati nei seguenti *step*:

- compilazione questionario di Ingresso;
- accesso alla piattaforma Mahara presente sui server del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre;
- orientamento in piattaforma;
- utilizzo della piattaforma e funzioni per la costruzione di un ePortfolio su Mahara;
- presentazione e compilazione della Tavola degli Eventi;
- presentazione e compilazione dei questionari QSA, ZTPI, QAP, QPCS e QPCC offerti dalla piattaforma Competenzestrategiche.it;
- costruzione dell'eP con l'ausilio del tutor;
- costruzione delle pagine strutturate (Tavola degli Eventi; Questionari QSA, ZTPI, QAP, QPCS e QPCC);
- costruzione delle pagine libere (percorso formativo, percorso professionale, competenze).

– *Fase 4*: Costruzione dell'ePortfolio.

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

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

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

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

– *Fase 5:* Formazione Docenti Scienze della Formazione Primaria.

La formazione dei docenti tutor di Scienze della Formazione Primaria è stata incentrata sulla costruzione dell'ePortfolio con l'obiettivo di renderli protagonisti del percorso di formazione e di sviluppare in loro la consapevolezza dell'esperienza fatta. Gli incontri sono stati in presenza e in modalità a distanza per agevolare la partecipazione e mettere a disposizione le registrazioni agli assenti. Hanno aderito 10 docenti responsabili del tirocinio del secondo, terzo, quarto e quinto anno. Il primo incontro si è focalizzato sugli aspetti introduttivi dell'ePortfolio ed ha trattato argomenti di natura teorica dello strumento. A seguire sono stati previsti 3 *workshop*, guidati dal dottorando/ricercatore che ha assunto il ruolo di

tutor, con lo scopo di presentare e costruire un ePortfolio personale. In particolare, gli operatori sono stati accompagnati nei seguenti *step*:

- compilazione questionario di Ingresso;
- accesso alla piattaforma Mahara;
- orientamento in piattaforma;
- utilizzo della piattaforma e funzioni per la costruzione dell'ePortfolio
- presentazione e compilazione della Tavola degli Eventi;
- presentazione e compilazione dei questionari QSA, ZTPI, QAP, QPCS e QPCC offerti dalla piattaforma Competenzestrategiche.it;
- costruzione dell'eP con l'ausilio del tutor;
- costruzione delle pagine strutturate (Tavola degli Eventi; Questionari QSA, ZTPI, QAP, QPCS e QPCC);
- costruzione delle pagine libere (percorso formativo, percorso professionale, competenze).

– *Fase 6:* Formazione Studenti 3° anno Scienze della Formazione Primaria.
Il percorso di formazione degli studenti del terzo anno è stato guidato dai docenti precedentemente formati con la supervisione del tutor/ricercatore ed è analogo a quello precedentemente descritto per la formazione dei docenti:

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

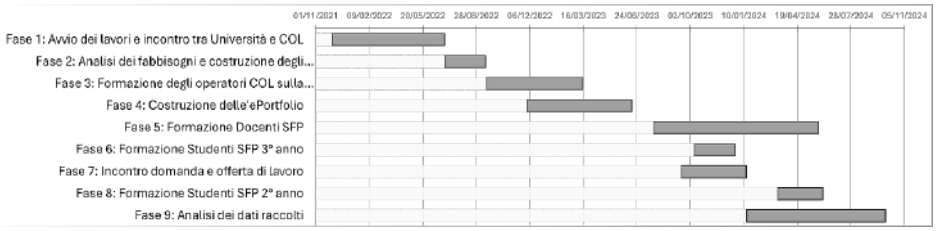
Nel periodo di affiancamento degli studenti è stato previsto un monitoraggio continuo da parte del tutor/ricercatore.

– *Fase 7*: Incontro domanda e offerta del lavoro.
Dal mese di giugno 2023 gli studenti della scuola professionale CFP, già al termine del loro percorso scolastico, ottenuto il diploma di qualifica professionale, hanno la possibilità di pubblicare gli ePortfolio e, con il sostegno dei Centri per l'Orientamento, di renderli visibili alle aziende utilizzando i vari canali a disposizione (*database* aziende; offerte di lavoro su internet; aziende con attività di tirocinio aperte ecc.).

– *Fase 8*: Formazione Studenti 2° anno Scienze della Formazione Primaria.
In questa fase è stata replicata la formazione degli studenti del terzo anno già descritta sopra.

– *Fase 9*: Analisi dei dati raccolti.
A partire dal mese di gennaio 2024, è stata avviata la raccolta e l'elaborazione dei dati ottenuti attraverso questionari, *check-list*, *focus group* e interviste ai fini della scrittura della tesi finale.
L'osservazione e la raccolta dati avviene già in itinere ai percorsi di formazione con un monitoraggio

continuo delle attività per entrambi gli studi, sia per gli operatori COL che per i docenti tutor e sia per l'affiancamento degli studenti della scuola professionale e per gli studenti iscritti a SFP.



Schema 1: Diagramma di Gantt delle fasi di ricerca

5.2 Strumenti utilizzati

La ricerca prevede l'utilizzo di questionari, *check-list* di valutazione e *focus group* (Lucisano & Salerni, 2002) per la raccolta di informazioni utile agli esiti finali e per il monitoraggio in itinere del progetto stesso. In particolare, sono stati proposti:

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

5.3 Primi esiti di Ricerca

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

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

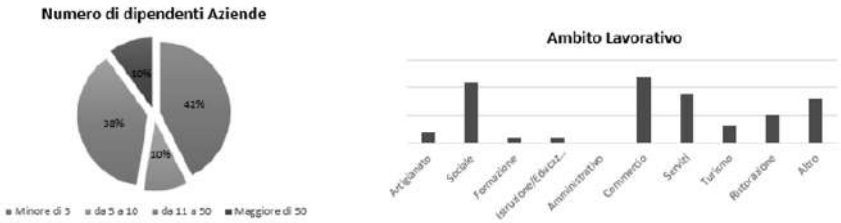


Grafico 1: Numero dipendenti azienda e ambito lavorativo

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

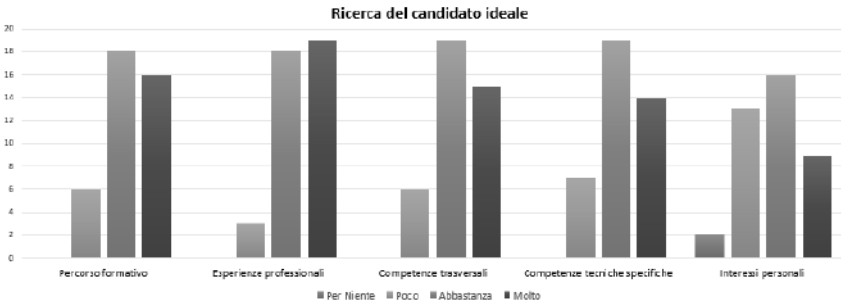


Grafico 2: Ricerca del candidato ideale

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

Le competenze ritenute necessarie tra quelle proposte sono: comunicazione in lingua madre (50% abbastanza, 45% molto); disponibilità e interesse all'apprendimento (17.5% abbastanza, 82.5% molto); competenze sociali e civiche (45% abbastanza, 47% molto); spirito di iniziativa e imprenditorialità

(45% abbastanza, 47.5% molto); capacità di lavorare in *Team* (15% abbastanza, 85% molto); *problem solving* (45% abbastanza, 47.5% molto); creatività (45% abbastanza, 30% molto); *lateral thinking* (35% abbastanza, 42.5% molto); gestione dello stress (47.5% abbastanza, 47.5% molto); proattività (55% abbastanza, 27.5% molto). Le competenze ritenute meno necessarie tra quelle proposte sono: comunicazione in lingue straniere (10% per niente, 32.5% poco); competenze logico-matematiche (12.5% per niente, 35% poco); *team management* (12.5% per niente, 35% poco) [grafico 3].

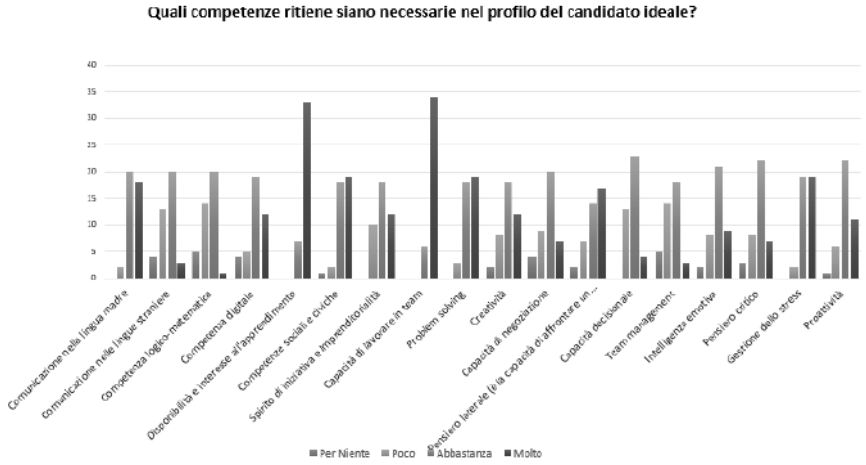


Grafico 3: Competenze necessarie nel profilo del candidato ideale

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

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

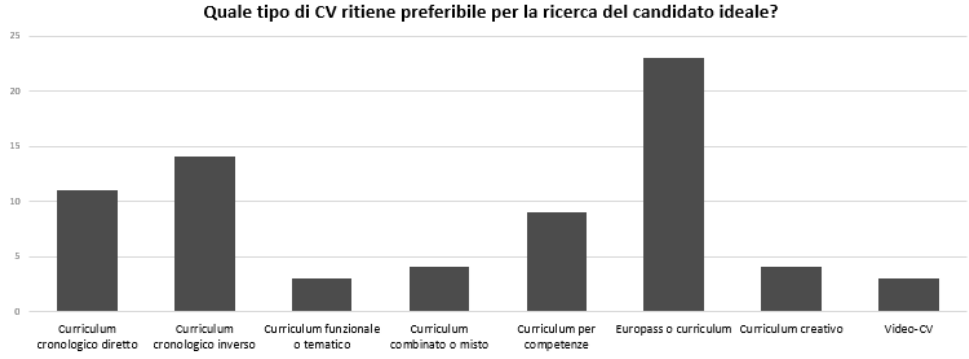


Grafico 4: CV privilegiato per la ricerca del candidato

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

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

Nei prossimi mesi si confronteranno i risultati ottenuti dalle aziende che hanno valutato alcuni ePortfolio degli studenti del CFP e si analizzeranno i focus group realizzati con gli orientatori dei COL.

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

Inoltre, è in fieri l'analisi dei dati raccolti dal secondo studio, in particolare i questionari di ingresso e uscita dei percorsi di formazione dei docenti tutor di SFP; degli studenti del secondo e del terzo anno di SFP e l'analisi qualitativa dei focus group con i docenti tutor di SFP.

Nelle due tabelle di seguito (*tabella 1; 2*) si riportano i dati raccolti nei due studi durante il progetto di ricerca.

Primo Studio	Account	Qu. Iniziale	Qu. Finale	Focus Group
Orientatori COL	29	30	9	3 (9 partecipanti)
Studenti CFP "E. Nathan"	26	20	17	Non previsto
Aziende	Non previsto	5	4	Non previsto

Tabella 1: Sintesi dati raccolti in studio 1

Secondo studio	Account	Qu. Iniziale	Qu. Finale	Focus Group
Docenti SFP	10	10	5	1 (6 partecipanti)
Studenti SFP 3°anno	263	273	132	Non previsto
Studenti SFP 2°anno	259	329	118	Non previsto

Tabella 2: Sintesi dati raccolti in studio 2

6. Punti di forza e di criticità della ricerca

Il periodo di ricerca svolto sul campo è quasi al termine e si possono riportare dei primi giudizi autovalutativi sul lavoro svolto fino ad ora. In questa esperienza, nella quale l'autore ha svolto attività di tutoring, sono stati sviluppati strumenti efficaci per la rilevazione di informazioni utili alla verifica della corretta costruzione degli ePortfolio da parte degli studenti, ed è stato individuato lo studio di caso singolo integrato (Yin, 2005) come quadro metodologico atto alla rendicontazione delle esperienze narrate attraverso lo strumento.

Un punto di forza è stato poter contare sulla disponibilità del servizio COL – Centri per l'Orientamento al Lavoro del Comune di Roma, grazie a una convenzione stipulata con il Dipartimento di Scienze della Formazione. I COL hanno dimostrato grande interesse per l'ipotesi progettuale, collaborando attivamente alla definizione delle fasi e delle procedure operative delle azioni sul territorio e nelle strutture di loro competenza. Inoltre, è stata preziosa la possibilità di svolgere il secondo studio nel corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Tra le criticità emerse, nonostante l'iniziale disponibilità e apertura verso le opportunità innovative offerte dal progetto, è stata osservata una bassa partecipazione al percorso di formazione proposto e alla costruzione dell'ePortfolio personale.

Inoltre, nelle scuole professionali (CFP) afferenti ai COL, è stato difficile seguire e supportare tutti gli studenti nella costruzione dell'ePortfolio, a causa della mancanza di strumentazione tecnica. Questa

carenza ha avuto un impatto negativo sulla motivazione personale degli studenti, dato che non erano disponibili risorse come aule informatiche attrezzate, lavagne interattive multimediali, computer e/o tablet.

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

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

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

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

Riferimenti Bibliografici

Aleandri, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Armando.

Asquini, G. (2018). *La ricerca formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Franco Angeli.

Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci.

Domenici, G., & Moretti G. (2006). *Il portfolio dell'allievo. Autonomia equità e regolazione dei processi formativi*. Anicia.

Federighi, P., Del Gobbo, G., & Frison, D. (2021). Un dispositivo di self-directed guidance per orientare alle professioni educative. *Educational Reflective Practices*. DOI: 10.3280/erpoa1-2021oa11488.

Giovannini, M. L., & Moretti, M. (2010). L'e-portfolio degli studenti universitari a supporto del loro processo di sviluppo professionale. *Quaderni di economia del lavoro, 92*, 141-163.

La Rocca, C. (2020). *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere. In epoca digitale*. RomaTre-press. DOI: 10.13134/979-12-80060-11-2.

Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.

Margottini, M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro. *Formazione & Insegnamento*, 309-322.

Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A guide to Transformative and Emancipatory Learning*. Jossey-Bass.

MIM (2022). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente,* DM n. 328 del 22-12-2022.

Miur (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, Miur 19 febbraio 2014.

Morgan, J. (2016). *Il futuro del lavoro. le persone, i manager, le imprese*. Franco Angeli.

Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2017). Youth Aspirations and the Reality of Jobs in Developing Countries: Mind the Gap, Development Centre Studies. Paris: OECD Publishing.

Pellerey, M., Margottini, M., & Ottone, E. (eds.). (2020). *Dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestartegiche.it strumenti e applicazioni*. Roma Tre-Press. DOI: 10.13134/979-12-80060-75-4

Savickas, M. L. (2014). *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Erickson.

Trinchero, R. (2022). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.

Yin, R.K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*. Armando.

II.3
Educazione alla cittadinanza digitale: percorsi per la formazione iniziale degli insegnanti
Digital Citizenship Education: Programs for Initial Teachers Training

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

Esaminare l'impatto dei media digitali e dell'intelligenza artificiale su competenze, comportamenti e responsabilità che una persona deve possedere per navigare e partecipare attivamente alla vita online è cruciale per poter formare cittadini consapevoli e responsabili nel contesto digitale contemporaneo.
Questa ricerca esplora l'importanza dell'educazione alla cittadinanza digitale, analizzando le percezioni di studenti e docenti delle proprie competenze, al fine di sviluppare interventi formativi efficaci e mirati per promuovere una cittadinanza digitale consapevole e responsabile. Così facendo, lo studio cerca di comprendere come la promozione del pensiero critico e della consapevolezza etica possa migliorare le capacità di navigare responsabilmente nel panorama digitale.
Il lavoro di ricerca ha incluso un'analisi approfondita delle metodologie, dei materiali e delle risorse necessari per la progettazione di percorsi formativi efficaci in ambito di educazione alla cittadinanza digitale, nonché lo sviluppo di strumenti di valutazione per misurare le competenze relative alla cittadinanza digitale. Inoltre, ha permesso di elaborare raccomandazioni strategiche volte a rafforzare e sostenere le iniziative di educazione alla cittadinanza digitale, tenendo conto delle sfide e delle opportunità generate dalla rapida evoluzione digitale.

Parole chiave: approccio etico; cittadinanza digitale; formazione insegnati; pensiero critico; tecnologie.

Examining the impact of digital media and artificial intelligence on the skills, behaviors, and responsibilities required to navigate and actively participate in online life is crucial for educating aware and responsible citizens in the contemporary digital context.
This research explores the importance of digital citizenship education by analyzing students' and teachers' perceptions of their own competencies, with the goal of developing effective and targeted training interventions to promote informed and responsible digital citizenship. In doing so, the study aims to understand how promoting critical thinking and ethical awareness can improve the ability to navigate responsibly in the digital landscape.
The research involved a thorough analysis of the methodologies, materials, and resources necessary for designing effective training programs in digital citizenship education, as well as the development of assessment tools to measure digital citizenship competencies. Furthermore, it led to the formulation of strategic recommendations to strengthen and support digital citizenship education initiatives, considering the challenges and opportunities generated by the rapid digital evolution.

Keywords: ethical approach; digital citizenship; teacher training; critical thinking, technology.

1. Quadro teorico di riferimento

L'ascesa dei media digitali fortemente influenzati dall'integrazione dell'Intelligenza Artificiale (IA), ha accentuato l'importanza dell'educazione alla cittadinanza digitale. Data la rilevanza del rapporto tra l'uso consapevole degli strumenti digitali e l'adozione di comportamenti online eticamente corretti, è essenziale evidenziare come la formazione alla cittadinanza digitale svolge un ruolo centrale nel promuovere una cultura della responsabilità, della consapevolezza critica e dell'etica. Diventa così fondamentale esaminare l'impatto di queste tecnologie sui processi di insegnamento-apprendimento che stanno trasformando metodologie e modelli didattici. In questo contesto, è importante esplorare l'in-

tersezione tra questi strumenti e indagare il ruolo dell'educazione alla cittadinanza digitale per la formazione di cittadini digitali responsabili (Hristovska, 2023; La Marca et al., 2024).

L'approccio alla cittadinanza digitale pone enfasi sul coinvolgimento proattivo degli individui nel mondo virtuale, contemporaneamente allo sviluppo della capacità di agire per un'integrazione di successo come cittadini in una società digitale (Ribble & Bailey, 2007). Inoltre, promuove comportamenti online rispettosi, impegno civico e giustizia sociale, oltre che le competenze digitali di base (Jones & Mitchell, 2016; Choi, 2016; Ribble 2011; Emejulu, 2019). Le ricerche e le indicazioni, nazionali e internazionali, sottolineano la necessità di avviare percorsi di educazione alla cittadinanza digitale nei diversi ordini scolastici (DigComp 2.2; Legge 92/2019; MIUR, 2018; Ribble, 2015). Poiché l'intelligenza artificiale sta diventando onnipresente nelle nostre vite, è fondamentale ripensare la cittadinanza digitale per garantire una formazione che prepari gli individui a interagire in modo consapevole, etico e responsabile con le tecnologie avanzate. Tale formazione dovrebbe sviluppare competenze critiche e strumenti per comprendere, valutare e gestire l'informazione digitale, favorendo al contempo una cultura della trasparenza, della sicurezza e della responsabilità sociale nell'uso dell'IA e dei media digitali (Gulbay et al., 2024).

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

La ricerca ha identificato le caratteristiche principali del costrutto di cittadinanza digitale per rintracciare le basi intorno alle quali progettare efficaci percorsi formativi, in relazione anche ai bisogni di docenti e studenti individuati grazie alla rilevazione delle loro percezioni e delle pratiche attuale diffuse (Falzone, 2024). Il lavoro di ricerca condotto è stato guidato dai seguenti obiettivi:

- restituire alla comunità scientifica un quadro accurato delle pratiche attualmente diffuse in materia di educazione alla cittadinanza digitale;
- individuare gli elementi e le caratteristiche fondamentali dei programmi di formazione insegnanti sulle competenze digitali, nonché le metodologie più utilizzate e i temi più affrontati;
- progettare, sperimentare e valutare interventi didattici per lo sviluppo di competenze di cittadinanza digitale di studenti universitari;
- Utilizzare strumenti di misura per cogliere le percezioni di docenti e studenti sulle competenze di cittadinanza digitale possedute e le metodologie, risorse e materiali a disposizione.

Considerando la complessità del tema la ricerca è stata condotta nel contesto della formazione iniziale degli insegnanti. Lo studio si è posto i seguenti interrogativi di ricerca:

- Quali sono le percezioni dei docenti e degli studenti futuri insegnanti relative alla propria competenza di cittadinanza digitale?
- Quali sono le caratteristiche e le metodologie per progettare un intervento formativo efficace di educazione alla cittadinanza digitale?
- Quali strumenti valutano efficacemente le competenze di cittadinanza digitale degli?

3. Scelte metodologiche e procedurali

Il percorso di ricerca si articola in cinque fasi principali:

- Nella prima fase è stata condotta una systematic review volta a rintracciare i contributi scientifici che descrivono la progettazione e implementazione di programmi formativi, per insegnanti e futuri

insegnanti, per lo sviluppo delle competenze digitali. Sono state individuate le metodologie e gli approcci didattici più efficaci nello sviluppo delle competenze digitali, includendo anche i temi e gli strumenti più utilizzati.
- Nella seconda fase è stato approfondito il legame tra il service learning e la cittadinanza digitale (La Marca & Falzone, 2023).
- Nella terza fase sono stati scelti e adattati tre strumenti:
  1. Esplorazione della Saggezza e delle Competenze Digitali: il questionario mira a rilevare la consapevolezza che gli studenti hanno riguardo le loro competenze digitali e di misurare otto fattori fondamentali dello sviluppo della saggezza. È stato somministrato ad un campione di 1173 studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo.
  2. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): per valutare la validità del framework TPACK nel contesto dei futuri insegnanti italiani, abbiamo condotto un'analisi fattoriale esplorativa (EFA) sul modello in un campione di 1723 futuri insegnanti (Mercer et al., 2024).
  3. Digital Citizenship Evaluation (DCE): il questionario mira a rilevare le competenze di cittadinanza digitale dei docenti e degli studenti. Lo strumento, composto da 72 item, è stato somministrato per una prima analisi a due campioni: 198 studenti del corso LM85bis e 1626 corsisti inscritti al corso di specializzazione per le attività di sostegno (Gulbay et al., 2023). In entrambi i campioni, lo strumento ha registrato buoni livelli di affidabilità (alfa di Cronbach). Successivamente è stata effettuata l'analisi fattoriale esplorativa dello strumento con un campione di 392 studenti universitari.
- Nella quarta fase, grazie all'analisi della letteratura condotta, è stato progettato e sperimentato uno intervento pilota per studenti universitari, futuri insegnanti, frequentati il secondo anno di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria (Falzone, 2023).
- Nella quinta fase è stata effettuata la progettazione e sperimentazione di un intervento didattico per studenti universitari iscritti al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria per sviluppare un approccio critico e responsabile all'uso dell'intelligenza artificiale (La Marca & Falzone, 2024).

Attraverso un approccio strutturato in più fasi, che va dalla revisione della letteratura alla sperimentazione di interventi formativi pilota, questo studio intende contribuire alla costruzione di una base solida di competenze digitali e di cittadinanza per i futuri insegnanti, ponendo le basi per un approccio critico, etico e responsabile nell'utilizzo delle tecnologie digitali e dell'intelligenza artificiale.

4. Discussione dei dati raccolti

L'analisi iniziale della letteratura e della normativa riguardante la cittadinanza digitale ha permesso di individuare gli elementi chiave, il costrutto, come anche le caratteristiche entro cui focalizzare gli step successivi della ricerca che di seguito verranno delineati.

4.1 Prima fase: Revisione Sistematica

La ricerca è stata condotta per analizzare le caratteristiche distintive dei programmi di formazione per insegnanti orientati allo sviluppo delle competenze digitali, con particolare attenzione alle buone pratiche documentate in letteratura che si sono dimostrate più efficaci nel favorire l'acquisizione e il consolidamento di tali competenze.

La ricerca è stata condotta nel 2022 utilizzando due database di carattere generalista: Scopus e Web of Sciences. Per garantire la massima precisione e rilevanza nella raccolta dei dati necessari, al fine di rispondere alle domande di ricerca, è stata progettata e adottata una stringa di ricerca avanzata utilizzando

gli operatori booleani (OR e AND) così da combinare i termini chiave di ricerca. La stringa di ricerca alla quale si è pervenuti è la seguente: "digital competence" OR "ICT competence" OR "digital literacy" OR "digital training" AND "teacher training" OR "teacher education" OR "teacher training program" OR "teacher development" (Falzone, 2024).

Sono stati inclusi solo gli studi open access pubblicati tra gennaio 2006 dicembre 2022 pubblicati in inglese e spagnolo. I criteri di esclusione adottati hanno riguardato, in primo luogo, l'eliminazione degli articoli non ad accesso aperto e, in secondo luogo, gli studi esclusivamente teorici. Partendo da un totale iniziale di 1207 contributi, sono stati selezionati e sottoposti ad analisi soltanto 32 studi scientifici che documentano esperienze pratiche e concrete di formazione per insegnanti.

Le poche esperienze formative rintracciate evidenziano come l'apprendimento attivo, l'uso di applicativi digitali, il lavoro collaborativo e l'impiego di esercizi pratici siano fondamentali per lo sviluppo efficace delle competenze digitali nei partecipanti. È evidente una forte concentrazione di studi in Europa, con la Spagna che rappresenta una parte significativa delle ricerche.

L'analisi delle caratteristiche descrittive degli studi inclusi ci ha permesso di rispondere alla prima domanda della presente ricerca. I percorsi formativi analizzati sono eterogenei, spaziando dall'uso di strumenti tecnologici specifici all'integrazione pratica delle tecnologie nella didattica quotidiana. Anche la durata e le modalità di erogazione dei corsi variano notevolmente, con una predominanza di corsi di breve e medio termine e una preferenza crescente per la formazione online o mista, che offre maggiore flessibilità e accessibilità. La formazione a breve e lungo termine ha dimostrato di avere effetti diversi sull'apprendimento delle competenze digitali (Leoste et al., 2022). Mentre i corsi a breve termine possono accelerare il progresso iniziale, i corsi a lungo termine sono più efficaci per sviluppare competenze avanzate e motivazione duratura. L'efficacia della formazione dipende anche dalla progettazione mirata e dalla capacità di adattarsi ai bisogni specifici dei partecipanti (Basantes-Andrade et al., 2022).

Al fine di implementare efficaci percorsi di educazione alla cittadinanza digitale, la revisione ha identificato le buone pratiche documentate in letteratura per lo sviluppo delle competenze digitali degli insegnanti (RQ2). L'analisi ha evidenziato una varietà di approcci, con un focus particolare su due dimensioni chiave: la preparazione tecnica e l'applicazione pratica nella creazione di contenuti didattici. È emerso anche che, l'efficacia dei programmi formativi risiede nella combinazione di conoscenze tecnologiche e attività pratiche che consentano ai docenti di sviluppare materiali educativi rilevanti, come wiki, blog o ambienti virtuali. Inoltre, l'adozione di metodologie partecipative, come il cooperative learning e l'apprendimento esperienziale, si è rivelata particolarmente efficace per promuovere competenze digitali applicabili a contesti reali.

Infine, tra le tematiche centrali affrontate negli interventi formativi (RQ3), l'alfabetizzazione critica ai media e la consapevolezza digitale sono tematiche ricorrenti (Botturi, 2019; Gabriele et al., 2019; Jeong, 2017) che si collegano al concetto di educazione alla cittadinanza digitale, sebbene soltanto due studi lo citino esplicitamente (Leiva Núñez et al., 2018). In questi percorsi è importante sottolineare la necessità di integrare aspetti etici e critici nell'uso delle tecnologie, come l'alfabetizzazione critica ai media, l'uso responsabile delle TIC, e la consapevolezza delle norme comportamentali e delle implicazioni etiche dell'uso delle tecnologie digitali (Amdam et al., 2022; Botturi, 2019). Molti studi riportano esperienze positive nell'uso delle tecnologie, come la gamification, l'uso di wiki e la simulazione in ambienti 3D. Tuttavia, emergono anche sfide significative, come la difficoltà di utilizzo e la necessità di una formazione specifica (Besantes-Andrade et al., 2022).

Dagli studi analizzati è emerso come è essenziale non solo formare gli insegnanti all'uso delle tecnologie, ma anche prepararli a integrarle in modo strategico nelle loro pratiche didattiche. Questa integrazione richiede una preparazione che vada oltre la semplice familiarizzazione con gli strumenti tecnologici; deve includere anche una comprensione profonda di come le tecnologie possano supportare e arricchire l'insegnamento e l'apprendimento. Gli articoli suggeriscono che i programmi di formazione iniziale dovrebbero offrire esempi concreti di come le tecnologie possano essere utilizzate per migliorare la partecipazione degli studenti e facilitare un apprendimento più personalizzato e interattivo.

In conclusione, emerge come la formazione degli insegnanti su queste competenze deve affrontare una serie di temi complessi e interconnessi per preparare i docenti ad affrontare le sfide del mondo digitale. Questi temi riflettono la necessità di una preparazione completa e continua che non solo equipaggi gli insegnanti con competenze tecniche, ma li prepari anche a utilizzare le tecnologie in modi pedagogicamente significativi e sicuri. L'efficacia delle metodologie didattiche identificate dipende dalla loro capacità di coinvolgere attivamente gli studenti e di fornire contesti di apprendimento che rispecchiano le sfide e le opportunità del mondo digitale contemporaneo. Questa revisione sistematica sottolinea l'importanza di adottare un approccio pedagogico che sia al contempo interattivo, pratico e contestualizzato, per garantire lo sviluppo completo e significativo delle competenze digitali.

4.2 Seconda fase: Service Learning e cittadinanza digitale

Il Service learning (SL) può essere uno strumento prezioso per coltivare competenze di cittadinanza digitale. Coinvolgendo gli studenti in progetti significativi basati sulla comunità, l'apprendimento tramite servizio può migliorare la loro consapevolezza del mondo digitale e dei loro ruoli e responsabilità come cittadini attivi (La Marca et al., 2022a). Attraverso il SL, gli studenti possono sviluppare una migliore comprensione delle problematiche digitali e applicare queste conoscenze a situazioni del mondo reale. Inoltre, il SL può aiutare gli studenti ad acquisire competenze essenziali per orientarsi nel mondo digitale, come il pensiero critico, la risoluzione dei problemi e la comunicazione efficace (La Marca et al., 2022b).

La formazione universitaria rappresenta un momento di transizione esistenziale cruciale, poiché comporta una serie di cambiamenti personali e accademici, richiedendo un'azione orientativa ben strutturata. In questo contesto, le attività di service learning possono svolgere un ruolo fondamentale nel supportare gli studenti in questa fase di adattamento e crescita. In questo modo, tali iniziative contribuiscono a rendere il percorso universitario un'esperienza formativa e informativa integrata, preparando gli studenti a rispondere con consapevolezza e competenza alle sfide della cittadinanza attiva in un mondo sempre più connesso.

La ricerca ha dimostrato che gli studenti, futuri insegnanti, che partecipano ad iniziative di SL dimostrano cambiamenti positivi nei loro atteggiamenti civici e mostrano una maggiore volontà di essere coinvolti in future attività civiche (Longo & Falzone, 2023). Inoltre, quando gli studenti hanno voce e capacità di azione nelle loro esperienze di apprendimento-servizio, tendono a segnalare livelli più elevati di soddisfazione e autostima, nonché un maggiore impegno politico (La Marca et al., 2022b).

Il secondo capitolo sottolinea come lo scopo principale del SL sia quello di migliorare lo sviluppo accademico e la responsabilità civica degli studenti descrivendo in che modo un docente può cercare di coinvolgere gli studenti in attività che combinano il servizio alla comunità e l'apprendimento accademico.

Il SL può così realmente favorire lo sviluppo di cittadini attivi, responsabili e con- sapevoli. Le attività di servizio devono essere progettate per incoraggiare l'assunzione di responsabilità nella comunità e la partecipazione attiva alla soluzione dei problemi sociali.

Infine, è necessario implementare un processo di valutazione continuo per monitorare l'efficacia del SL e apportare miglioramenti. Il feedback degli studenti, degli insegnanti e della comunità dovrebbe essere preso in considerazione per ottimizzare l'esperienza educativa e il servizio erogato.

4.3 Terza fase: costruzione e validazione degli strumenti

Nella terza fase il focus si è spostato verso l'identificazione e la selezione di strumenti di misura validi e affidabili per valutare il costrutto di cittadinanza digitale. Questi strumenti sono stati scelti dopo un'attenta analisi della letteratura per garantire che fossero adeguati alla valutazione delle percezioni e delle competenze relative alla cittadinanza digitale.

La letteratura offre una varietà di strumenti per misurare questo costrutto, ciascuno legato a teorie e definizioni differenti. Per questo motivo, nel corso degli anni di ricerca, sono stati tradotti, adattati e validati gli strumenti maggiormente replicati, selezionati in coerenza con la concettualizzazione di cittadinanza digitale adottata in questo studio.

4.3.1 *Esplorazione della Saggezza e delle Competenze Digitali*

Il questionario, adattato a partire dagli strumenti Wisdom Development Scale di Brown e Green (2006) e il SELFIE for Teachers, ha voluto esplorare le posizioni degli studenti e il loro grado di consapevolezza riguardo le loro competenze digitali. Nello specifico, la Wisdom Scale valuta lo sviluppo della saggezza attraverso diversi fattori psicologici e comportamentali, secondo cui la saggezza è una competenza multidimensionale che include aspetti cognitivi riflessivi ed etici. Il SELFIE for Teachers, promosso dall'Unione Europea, guida invece i docenti all'autovalutazione delle proprie competenze digitali (La Marca & Falzone, 2022). Il questionario è stato somministrato ad un campione di 1173 futuri insegnati dell'Università di Palermo, iscritti al corso LM85bis. È stato interessante esplorare la consapevolezza circa le proprie competenze digitali e riflettere, attraverso gli item della scala sulla saggezza, sulla conoscenza di sé, la gestione delle emozioni, l'altruismo, la capacità di giudizio, l'impegno ispiratore, la conoscenza della vita, le abilità della vita e la volontà di imparare (La Marca et al., 2023).

La ricerca ha dunque adottato un orientamento pedagogico, inteso come l'importanza di stimolare una riflessione intorno la complessità del sistema mediale odierno. L'obiettivo è stato quello di incoraggiare gli studenti a partecipare attivamente non solo imparando a usare le tecnologie, ma soprattutto sviluppando un atteggiamento riflessivo e responsabile durante l'uso. Si è cercato, dunque, di avviare una 'educazione che vada oltre le semplici abilità tecniche, per includere valori, sviluppo del pensiero critico e comportamenti etici.

4.3.2 *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)*

Sebbene la ricerca si sia focalizzata sull'esplorazione delle conoscenze relative alla cittadinanza digitale da parte dei futuri insegnanti, è emersa l'importanza di considerare anche le loro competenze tecnologiche e digitali come elementi fondamentali per lo sviluppo della cittadinanza digitale stessa.

Il Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK, Mishra & Koehler, 2006) è uno strumento consolidato che fornisce un quadro per comprendere tale competenza. Il TPACK valuta l'integrazione della tecnologia da parte degli insegnanti nelle loro metodologie di insegnamento, offrendo spunti sulla loro conoscenza e sicurezza nell'uso degli strumenti digitali. Per valutare la validità del quadro TPACK nel contesto degli insegnanti tirocinanti italiani, abbiamo condotto un'analisi fattoriale esplorativa (EFA) sul modello in un campione di 1723 insegnanti.

Il questionario era composto dallo strumento tradotto e adattato sviluppato e validato da Schmidt et al. (2009), che includeva le 7 diverse sezioni del modello TPACK per un totale di 49 item su scala Likert a 5 punti.

L'analisi dei dati è stata condotta utilizzando i seguenti metodi statistici:

- L'alpha di Cronbach è stata utilizzata per valutare la consistenza interna delle scale.
- È stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa su tutti i 49 item, per valutare la validità costruttiva e la struttura fattoriale sottostante delle componenti del TPACK nel contesto dei futuri insegnanti italiani, ed esplorare se i 49 item totali continuassero ad appartenere ai 7 fattori ipotizzati (TK, CK, PK, TPK, TCK, PCK, TPCK).

I risultati dello studio offrono spunti chiave sulla validità del modello TPACK come strumento efficace per valutare la competenza tecnologica tra i futuri insegnanti, in un contesto italiano. Questa competenza è fondamentale per promuovere la cittadinanza digitale (Mercer, Falzone & La Marca, 2024).

4.3.3 *Digital Citizenship Evaluation (DCE)*

Lo studio ha portato alla selezione di due scale per la misurazione della cittadinanza digitale, tradotte e adattate da un gruppo di otto ricercatori. L'analisi della letteratura ci ha permesso di definire l'educazione alla cittadinanza digitale come l'importanza di partecipare attivamente alla società digitale. Questo implica non limitarsi a usare passivamente le tecnologie, ma impegnarsi attivamente nel vivere e contribuire positivamente all'ambiente virtuale, incoraggiando lo sviluppo di comportamenti online rispettosi, la partecipazione civica e l'impegno per la giustizia sociale anche negli ambienti digitali. Partendo dalla costruzione di questa definizione, che abbraccia le teorie più rilevanti sul tema, sono stati analizzati gli strumenti di misura che meglio rispondessero alla valutazione di questi aspetti. La revisione condotta da Fernández-Prados e colleghi (2021) ci ha permesso di verificare quali siano gli strumenti più usati e replicati per la misurazione del costrutto. La Digital Citizenship Scale sviluppata da Al-Zahrani nel 2015 e la Digital Citizenship Scale creata da Choi e colleghi (2017), risultano essere gli strumenti più completi per i nostri obiettivi di ricerca.

Gli strumenti sono stati tradotti, adattati per essere validati nel contesto italiano (Gulbay et al., 2023). Il questionario emerso, *Digital Citizenship Evaluation (DCE),* è suddiviso in due parti: nella prima sono presenti gli item, su scala Likert a 5 punti, incentrati sull'uso appropriato della tecnologia e le norme di comportamento online (Al-Zahrani, 2015); la seconda sezione, invece, contiene item su scala Likert a 7 punti per misurare le capacità, le percezioni e i livelli di partecipazione e il coinvolgimento nelle società virtuali di Internet (Choi et al., 2017).

Inizialmente, sono stati condotti due studi pilota per verificarne la validità e l'affidabilità nel contesto specifico della ricerca. Questa fase ha incluso la somministrazione degli strumenti a un campione di docenti (1626) e studenti (198), al fine di raccogliere dati iniziali e valutare la coerenza delle risposte. Le analisi statistiche effettuate ci hanno permesso di determinare se esistessero relazioni significative tra le percezioni dei docenti e degli studenti riguardo alle loro competenze di cittadinanza digitale e altre variabili di interesse, come ad esempio l'età, il livello di istruzione, l'esperienza nell'uso delle tecnologie digitali, ecc.

L'analisi dei dati ha evidenziato che, se da un lato alcuni componenti della cittadinanza digitale, come le competenze tecniche e il rispetto per gli altri negli ambienti digitali, hanno ottenuto risposte più positive, dall'altro altre capacità più complesse e orientate all'azione, come l'impegno civico su internet, l'impegno comunicativo e la protezione quando si è online, risultano fattori carenti. Questi risultati hanno fornito la base per la progettazione del percorso formativo e dell'intervento didattico, fornendo indicazioni concrete sulle aree rilevanti da sviluppare per educare cittadini attivi all'interno di una comunità online condivisa (Gulbay et al., 2023).

Successivamente è stata condotta l'analisi fattoriale esplorativa per esplorare la validità del costrutto e la struttura fattoriale sottostante del DCE. Sebbene l'EFA abbia inizialmente suggerito 9 fattori, simili alle 8 dimensioni del presunto questionario, un esame più attento dei fattori di ponderazione mostra che ci sono solo 5 su 8 fattori significativi. Questi sono:

- Il fattore 1 che include la dimensione "impegno civico su internet" ICI e aggiunge ulteriori 2 item da altre dimensioni ("approccio critico" AC e "impegno comunicativo" IC).
- Il fattore 2 che ha unificato due dimensioni esistenti, "comunicazione locale/globale" CLG e "approccio critico" AC.
- Il fattore 3 è costituito prevalentemente da item della dimensione "protezione" (P), in cui sono stati aggiunti altri due item delle dimensioni "educazione" (E) e "rispetto" (R).
- Il fattore 4 è composto esclusivamente dalla dimensione "rispetto" (R), da cui sono stati però eliminati gli item 1, 3, 18, 19 e 21.
- Il fattore 5 ha mantenuto gli item originari della dimensione "competenze tecniche" (CT).

4.4 Quarta fase: progettazione e sperimentazione pilota dell'Intervento Didattico Be a Good Digital Citizen

È stato progettato e sperimentato nell'a.a. 2022/2023 un intervento formativo con 194 studenti iscritti al secondo anno del corso LM85bis, intitolato *Be a Good Digital Citizen*. L'intervento, della durata di quarantotto ore, è stato articolato in sei moduli tematici che hanno trattato gli argomenti più attuali e discussi intorno all'uso delle tecnologie in ambito didattico (come l'hate speech, la disinformazione online, l'uso dei social media, diritti e doveri digitali, ecc.) (Falzone, 2023).

Ogni incontro ha previsto l'uso di strumenti per raccogliere opinioni e feedback circa l'argomento trattato. Il filo conduttore di tutti gli incontri è stato la promozione della saggezza e della riflessione etica del nostro comportamento online, grazie anche agli studi sull'educazione del carattere (Falzone, 2023; 2024). Inoltre, il percorso formativo ha promosso lo sviluppo di conoscenze tecnologiche base attraverso l'uso di applicativi digitali, pianificazione di attività didattiche e sviluppo di abilità pedagogiche-metodologiche. Per la valutazione dell'efficacia formativa del percorso progettato è stata utilizzata la metodologia mixed methods in grado di analizzare l'evoluzione dei comportamenti degli studenti relativamente all'educazione alla cittadinanza digitale (Falzone, 2023).

Durante l'ultimo incontro, è emerso quanto le tematiche trattate abbiano arricchito la comprensione delle questioni legate alla cittadinanza digitale. In effetti, nel corso delle attività svolte, si è osservato un significativo coinvolgimento da parte degli studenti in conversazioni profonde e significative sui temi trattati. Le diverse attività proposte hanno stimolato una profonda riflessione sul proprio comportamento online, e l'approfondimento di questioni attuali ha spinto gli studenti a sviluppare una nuova prospettiva sulla competenza digitale, estendendola alla sfera della cittadinanza.

È stato previsto che, al termine del percorso, il gruppo di studenti coinvolto avrebbe registrato un aumento delle capacità di auto-riflessione sulla propria professionalità, una maggiore capacità di collaborazione di gruppo e una migliore capacità di integrare il digitale nelle metodologie e nelle pratiche educative. Questo avrebbe contribuito in modo sostanziale alla costruzione delle competenze specifiche richieste per la futura professione di insegnante.

4.5 Quinta fase: Approccio critico all'uso dell'intelligenza artificiale

Nel corso dell'anno accademico 2023/2024, è stata condotta un'indagine esplorativa con l'intento di delineare le percezioni e gli atteggiamenti degli studenti universitari, futuri insegnanti, in merito all'utilizzo dell'IA in ambito didattico, con particolare riferimento a ChatGPT.

È stato esaminato il potenziale impatto dell'IA sulle metodologie didattiche universitarie, con un'attenzione particolare alla formazione iniziale degli insegnanti. Attraverso due casi di studio si esplorerà come l'utilizzo di strumenti di IA influisca sull'acquisizione del pensiero critico, sulla risoluzione dei problemi e sulle capacità di lavoro di gruppo tra gli studenti.

Per approfondire questa analisi, vengono brevemente discussi due studi di caso condotti durante l'anno accademico 2023-2024 nel Corso di Laurea Magistrale (LM 85-bis) in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo. Questi studi esaminano in dettaglio la percezione degli studenti riguardo all'affidabilità, all'utilità e all'importanza degli strumenti di IA nel contesto accademico (Gulbay et al., 2024).

Di seguito si fornisce una panoramica degli studi di caso condotti:

1. Approccio Critico all'utilizzo dell'Intelligenza Artificiale: questo studio ha coinvolto un campione di 178 studenti iscritti al primo anno del Corso di Laurea in Formazione Primaria, sede di Palermo, durante il corso di Didattica Generale e Laboratorio che si e focalizzato sull'analisi critica dell'utilizzo dell'IA. L'obiettivo e stato quello di valutare come gli studenti percepiscano l'affidabilità e l'efficacia di tali strumenti nel migliorare la didattica.

2. Formare i futuri insegnanti sull'uso etico dell'IA: questo studio ha coinvolto un campione di 194 studenti iscritti al secondo anno del Corso di Laurea in Formazione Primaria, nelle sedi di Palermo e Agrigento durante il Laboratorio di Tecnologie Didattiche per la scuola dell'Infanzia e Primaria. L'obiettivo e stato quello di valutare l'utilità pratica degli strumenti di IA nel supportare le attività didattiche e migliorare l'interazione in classe.

L'analisi delle percezioni degli studenti, futuri insegnanti, realizzata attraverso uno strumento appositamente costruito, permette di comprendere meglio le potenzialità e le sfide legate all'adozione dell'IA, fornendo una base solida per ulteriori ricerche e applicazioni pratiche.

L'obiettivo primario è quello di esaminare le conoscenze, le convinzioni e le opinioni degli studenti circa i rischi e i benefici associati all'impiego dell'IA generativa come strumento di supporto all'apprendimento. Per la raccolta dei dati è stato adoperato un questionario strutturato su scala Likert a cinque gradi di accordo, suddiviso in due sezioni principali:

– Atteggiamenti Generali sull'IA: questa sezione, composta da 17 item adattati dallo studio di Schepman & Rodway (2023), mira a indagare le percezioni generali degli studenti in materia di IA, la loro conoscenza del campo, l'etica del suo utilizzo, le sue applicazioni e la sua integrazione nel contesto didattico.
– Percezioni sull'utilizzo di ChatGPT: questa sezione, composta da 9 item adattati dallo studio di Shoufan (2023), si concentra sull'esperienza degli studenti con ChatGPT, esplorando le loro opinioni sulla sua utilità, efficacia e potenziali problematiche.

L'analisi dei dati raccolti evidenzia un quadro articolato e complesso di atteggiamenti e percezioni degli studenti in merito all'IA e a ChatGPT.

L'intelligenza artificiale ha il potenziale per migliorare significativamente l'apprendimento universitario. Tuttavia, è importante utilizzarla in modo consapevole e responsabile, al fine di massimizzare i benefici e minimizzare i rischi. Le innovazioni dell'IA costituiscono un'occasione di crescita e sviluppo, soprattutto per le implicazioni sociali e culturali che comportano (Falzone et al., 2024).

L'indagine offre spunti interessanti per comprendere le percezioni e le aspettative dei giovani nei confronti dell'IA. I risultati evidenziano l'importanza di promuovere un uso responsabile e consapevole dell'IA nell'istruzione e nella società, tenendo conto delle potenziali sfide etiche e valorizzando al contempo le opportunità offerte da questa tecnologia per migliorare l'apprendimento e il benessere delle persone.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

La ricerca presentata ha cercato di individuare e analizzare le caratteristiche fondamentali di interventi formativi efficaci nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza digitale, un tema complesso e in continua evoluzione, caratterizzato da una molteplicità di definizioni teoriche e approcci metodologici. Nonostante le sfide intrinseche, è stato possibile identificare gli elementi essenziali da trattare nei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti, garantendo una base strutturata per la progettazione di programmi formativi mirati.

Gli studi di caso presentati offrono riferimenti significativi e concreti per guidare la progettazione di percorsi educativi che rispondano alle esigenze degli insegnanti in formazione. Tuttavia, è cruciale sottolineare l'importanza della flessibilità e dell'adattabilità di tali percorsi. Questi devono essere modellati in funzione delle specifiche caratteristiche dei destinatari, considerando al contempo la rapidità con cui le tecnologie digitali evolvono. L'approccio formativo, dunque, non può essere statico, ma deve essere concepito come dinamico, capace di integrare costantemente nuove conoscenze e competenze in risposta ai cambiamenti tecnologici e sociali.

Un esempio emblematico di questa necessità di adattamento è rappresentato dall'emergere dell'IA che durante il periodo di svolgimento di questa ricerca ha assunto una rilevanza sempre maggiore. Questo fenomeno ha richiesto una revisione dei contenuti e delle metodologie dei percorsi di educazione alla cittadinanza digitale, al fine di includere competenze specifiche legate alla comprensione critica e all'utilizzo responsabile delle applicazioni basate sull'IA. Ciò ha implicato una declinazione dell'educazione alla cittadinanza digitale che tenga conto di aspetti quali l'etica dell'IA, il riconoscimento dei bias algoritmici e le implicazioni sociali delle tecnologie intelligenti.

La scelta di utilizzare campioni non probabilistici limita la generalizzabilità dei risultati, rendendo difficile estenderli a un contesto più ampio. Le future ricerche dovrebbe ampliare il campione per rintracciare le diverse percezioni a livello nazionale e internazionale. Infine, la dipendenza da strumenti adattati al contesto italiano, benché validati, potrebbe non cogliere completamente le peculiarità culturali o normative specifiche della cittadinanza digitale, e le esigenze dei docenti potrebbero richiedere ulteriori adattamenti rispetto ai risultati emersi.

La ricerca affronta un tema cruciale per la formazione inziale degli insegnanti. Tuttavia, per migliorarne l'impatto e la rilevanza, sarebbe utile prestare maggiore attenzione alla diversificazione dei contesti e all'adattamento degli strumenti.

Riferimenti blibliografici

Al-Zahrani A. (2015). Toward digital citizenship: examining factors affecting participation and involvement in the Internet society among higher education students. *International Education Studies, 8*(12), 203-217. https://doi.org/10.5539/ies.v8n12p203

Amdam, S., Kobberstad, L. R., & Tikkanen, T. I. (2022). Professional digital competence in strategy and management: A case study of three teacher education programs in Norway. *Nordic Journal of Digital Literacy*, (1), 16-30. https://doi.org/10.18261/njdl.17.1.2

Basantes-Andrade, A., Cabezas-González, M., Casillas-Martín, S., Naranjo-Toro, M., & Benavides-Piedra, A. (2022). NANO-MOOCs to train university professors in digital competences. *Heliyon, 8*(6), e09456. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09456

Botturi, L. (2019). Digital and media literacy in pre-service teacher education: A case study from Switzerland. *Nordic Journal of Digital Literacy, 14*(3-4), 147-163. https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-05

Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory & Research in Social Education, 44*(4), 565–607. https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549

Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & education*, *107*, 100-112. https://doi.org/10.1016-/j.compedu.2017.01.002

Emejulu, A., & McGregor, C. (2019). Towards a radical digital citizenship in digital education. *Critical Studies in Education*, *60*(1), 131–147 https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1234494

Falzone, Y. (2023). Cittadinanza digitale in Università: Be a Good Digital Citizen. *Nuova Secondaria, 2*(53), 294-306. https://doi.org/10.36253/me-14309

Falzone, Y. (2024). *Cittadinanza digitale e formazione iniziale degli insegnanti.* Pensa MultiMedia.

Fernández-Prados, J.S., Lozano-Díaz, A., & Ainz-Galende, A. (2021). Measuring Digital Citizenship: A Comparative Analysis. *Informatics, 8*(1), 18. https://doi.org/ 10.3390/informatics8010018

Gabriele, L., Bertacchini, F., Tavernise, A., Vaca-Cárdenas, L., Pantano, P., & Bilotta, E. (2019). Lesson Planning by Computational Thinking Skills in Italian Pre-service Teachers. *Informatics in Education, 18*(1), 69–104. https://doi.org/10.15388/infedu.2019.04

Gulbay, E., Falzone Y., & La Marca, A. (2024). *Intelligenza artificiale e formazione de future insegnanti*. Pensa MultiMedia.

Gulbay, E., Falzone, Y., & Bonaventura, R.E. (2023). Formare gli studenti universitari alla Cittadinanza Digitale. *Media Education, 14*(1), 27-39. DOI:10.36253/me-14309

Hristovska, A. (2023). Fostering media literacy in the age of ai: examining the impact on digital citizenship and

ethical decision-making. *КАИРОС: Журнал за медиуми и комуникации, 2*(2), 39-59. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-93927-0

Jeong, K.-O. (2017). Preparing EFL student teachers with new technologies in the Korean context. *Computer Assisted Language Learning, 30*(6), 488–509. https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1321554

Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New media & society*, *18*(9), 2063-2079. https://doi.org/10.1177/1461444815577797

La Marca, A., & Falzone Y. (2024). Intelligenza artificiale e ricerca educativa: sperimentare l'uso di ChatGPT nei corsi universitari. In *Convegno Nazionale SIRD 2023. A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale* (pp. 267-277).

La Marca, A., & Falzone, Y. (2022). Sviluppo della Saggezza e Cittadinanza Digitale. In A. La Marca, A. Marzano (eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (pp. 138-152). Pensa MultiMedia.

La Marca, A., & Falzone, Y. (2023). *Service Learning in Universita. Il progetto Nessuno Resta Indietro*. Pensa Multi-Media.

La Marca, A., Falzone, Y., De Franches, G. R., & Andronico, G. (2024). Digital Citizenship: un percorso formativo in Università. *Quaderni del GLIA, 2*(2), 213-229.

La Marca, A., Gulbay, E., & Falzone, Y. (2023). Digital Wisdom Development and Self-reflection of Teacher Candidates. In G. Fulantelli, D. Burgos, G. Casalino, M. Cimitile, G. Lo Bosco, D. Taibi (eds.), *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online* (pp. 471-484). Springer [10.1007/978-3-031-29800-4_36].

La Marca, A., Martino, F., & Falzone, Y. (2022a). Life Skills e formazione iniziale dei docenti. *Pedagogia e Vita*, 80(3), 119-130.

La Marca, A., Martino, F., & Falzone, Y. (2022b). Nessuno Resta Indietro: giovani e responsabilita. *Education Sciences & Society-Open Access*, *13*(1). https://doi.org/10.3280/ess1-2022oa13571

Legge 20 agosto 2019, n. 92 - Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica (19G00105)

Leiva Núñez, J. P., Ugalde Meza, L., & Llorente-Cejudo, C. (2018). El modelo TPACK en la formación inicial de profesores: modelo Universidad de Playa Ancha (UPLA), Chile. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 53, 165-177. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.11

Leoste, J., Lavicza, Z., Fenyvesi, K., Tuul, M., & Õun, T. (2022). Enhancing Digital Skills of Early Childhood Teachers Through Online Science, Technology, Engineering, Art, Math Training Programs in Estonia. *Frontiers in Education*, 7. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.894142

Longo, L, & Falzone, Y. (2023). Il Service Learning per promuovere soft skills comunicative e di cittadinanza nei futuri insegnanti. *Form@re 23*(2), 115-129. DOI: https://doi.org/10.36253/form- 14647

Mercer, S.O., Falzone, Y., & La Marca, A. (2024). Exploratory Factor Analysis of TPACK: assessing construct validity in the context of Italian future teachers. *Formazione & Insegnamento, 22*(2), 47-55. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_06

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. https://doi.org/10.1177/016146810610800610

MIUR (2018). *Educazione civica digitale*, ecd.generazioniconnesse.it

Ribble, M. (2011). *Digital citizenship in schools* (2nd ed.). Eugene, Or: International Society for Technology in Education.

Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in school: Nine elements all students should know* (3rd ed.). International Society for Technology in Education.

Ribble, M., & Bailey, G. (2007). *Digital Citizenship in Schools*. (1st ed.). Washington DC: ISTE.

Schepman, A., & Rodway, P. (2023). The General Attitudes towards Artificial Intelligence Scale (GAAIS): Confirmatory validation and associations with personality, corporate distrust, and general trust. *International Journal of Human–Computer Interaction*, *39*(13), 2724-2741. https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2085400

Shoufan, A. (2023). Exploring students' perceptions of ChatGPT: Thematic analysis and follow-up survey. *IEEE Access*, *11*, 38805-38818. https://doi.org/10.1109/access.2023.3268224

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence Framework for Citizens*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415.

II.4
L'e-portfolio come strumento digitale per supportare la riflessività
The e-portfolio as a digital tool to support reflexivity

Ludovica Fanni
Università di Cagliari, Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia
ludovica.fanni@unica.it

L'obiettivo del presente contributo è quello di valutare come il processo di riflessione degli studenti si evolva prima e dopo un intervento didattico specifico, grazie all'integrazione della piattaforma e-portfolio Mahara. L'analisi dei testi riflessivi è stata svolta con l'ausilio della rubrica NARRA, validata in ambito accademico, e specificatamente creata per essere utilizzata nei tesi di natura riflessiva. Lo studio adotta un approccio metodologico misto, combinando l'analisi qualitativa delle narrazioni degli studenti con un'analisi quantitativa dei contenuti nei loro e-portfolio. Mahara, la piattaforma scelta, non solo consente agli studenti di archiviare le proprie esperienze educative, ma li incoraggia anche a riflettere criticamente su di esse. Le domande di ricerca esplorano come l'uso strategico degli e-portfolio possa migliorare la qualità della riflessione critica degli studenti e se esista una correlazione tra la loro percezione del miglioramento riflessivo e i dati effettivi contenuti nei loro e-portfolio. I risultati dell'indagine mostrano come l'intervento abbia avuto un impatto considerevole su diversi aspetti del percorso formativo degli studenti.

Parole chiave: dispositivi digitali; e-portfolio; professionalità; riflessività; tecnologie didattiche.

The aim of this contribution is to evaluate how students' reflective processes evolve before and after a specific educational intervention, facilitated by the integration of the Mahara e-portfolio platform. The analysis of reflective texts was conducted using the NARRA rubric, which has been validated in academic contexts and specifically designed for use with reflective writings. The study employs a mixed-methods approach, combining qualitative analysis of students' narratives with quantitative analysis of the content in their e-portfolios. Mahara, the selected platform, not only allows students to archive their educational experiences but also encourages them to critically reflect on them. The research questions investigate how the strategic use of e-portfolios can enhance the quality of students' critical reflection and whether there is a correlation between their perceived improvement in reflective skills and the actual data presented in their e-portfolios. The findings indicate that the intervention had a significant impact on various aspects of the students' educational journey.

Keywords: digital tools; e-portfolio; professionalism; reflexivity; educational technologies.

1. Introduzione

La riflessività, intesa come la capacità di esaminare e valutare criticamente i propri pensieri, azioni ed esperienze, riveste un ruolo fondamentale nella formazione di cittadini critici e consapevoli, capaci di interagire in modo responsabile con i mezzi di comunicazione. Questo concetto, riconosciuto dalla Grunwald Declaration on Media Education (1982), ha subito un'evoluzione significativa, spostandosi da una pratica individuale a una dimensione interattiva e collettiva, particolarmente rilevante con l'avvento degli ambienti virtuali (Boccia & Artieri, 2012). Nel contesto educativo contemporaneo, l'istruzione non si limita più alla semplice trasmissione di conoscenze, ma include la promozione di una comprensione critica dei media, il rispetto della libertà di espressione e la partecipazione attiva nella società dell'informazione. La riflessività, nei contesti online come blog e social media, si manifesta attraverso forme di interazione digitale, dove gli utenti non solo esprimono la propria identità, ma partecipano attivamente alla costruzione di narrazioni condivise. Questo processo è dinamico e continuo, con l'individuo che integra la propria narrazione con quelle degli altri, utilizzando il web sia come strumento di espressione personale sia come piattaforma che offre permanenza e visibilità alle proprie

storie (Paccagnella & Vellar, 2016). La rappresentazione di sé e la riflessività online sollevano questioni cruciali riguardo alla natura dell'identità digitale, evidenziando come il processo di costruzione di sé sia strettamente legato alla gestione della presenza online. La riflessività, tradizionalmente considerata un processo interiore, assume qui una dimensione comunicativa, dove la narrazione personale si intreccia con quella degli altri, e la presenza online è influenzata dalle caratteristiche tecniche dei contenuti digitali – come la persistenza e la visibilit – che mantengono accessibili le narrazioni ben oltre il momento della loro creazione (Wallace, 2000). Le comunità di pratica, sia online che offline, svolgono un ruolo fondamentale in questo processo, fungendo da spazi di aggregazione dove gli individui condividono interessi comuni e sviluppano relazioni sociali attraverso la creazione di prodotti comunicativi. Internet, in questo contesto, diventa l'infrastruttura che facilita la creazione e la diffusione di artefatti digitali che consolidano la coesione delle comunità (Paccagnella & Vellar, 2016). Questo dinamismo si riflette anche nella gestione dell'identità sociale, che viene costantemente negoziata e ridefinita all'interno delle reti sociali digitali (Riva, 2016).

Nell'ambito educativo, queste dinamiche si concretizzano attraverso strumenti come il digital storytelling (DST), che combinano la narrazione tradizionale con le tecnologie digitali per creare prodotti multimediali. Il DST, se ben guidato, offre un potente mezzo per sviluppare non solo competenze narrative e digitali, ma anche una riflessione critica su di sé e sugli altri. Tuttavia, la sua efficacia dipende dalla preparazione dei docenti, molti dei quali possono incontrare difficoltà nell'adozione di nuove tecnologie (Di et al., 2018). Nonostante le sfide, le ricerche dimostrano che il DST è efficace nello sviluppo di competenze fondamentali e nel miglioramento delle dinamiche educative, favorendo legami interpersonali e promuovendo un apprendimento inclusivo (Banzato, 2015; Falchi & Zurru, 2023).

L'e-portfolio emerge come un altro strumento cruciale in questo contesto, permettendo agli studenti di documentare e riflettere in modo continuo sulle competenze acquisite. Lungi dall'essere una semplice raccolta di materiali, l'e-portfolio facilita un apprendimento riflessivo e personalizzato, offrendo agli studenti un mezzo per pianificare e monitorare il proprio percorso formativo e professionale in un ambiente sempre più digitalizzato (Barrett, 2008; Baron, 2004). In sintesi, la riflessività, integrata con strumenti digitali come il DST e l'e-portfolio, rappresenta un elemento chiave per l'educazione contemporanea, promuovendo la consapevolezza critica, l'autovalutazione e la crescita continua in un contesto interconnesso.

2. Quadro teorico di riferimento

La riflessione, nell'ambito educativo, rappresenta una guida essenziale per orientare chi intraprende il complesso viaggio dell'apprendimento. Sebbene sia un concetto ampiamente analizzato in letteratura, la sua natura sfaccettata e complessa richiede un'esplorazione approfondita per essere compresa appieno. Nel corso del tempo, studiosi ed educatori hanno offerto diverse interpretazioni e definizioni di questo costrutto, evidenziando come la riflessione sia un'attività mentale attiva, capace di intrecciare pensiero critico ed esperienza per trasformare la conoscenza in competenze applicabili nella pratica quotidiana.

2.1 Riflessione e trasformatività

John Dewey, uno dei pensatori più influenti in questo campo, sottolinea che la riflessione non si limita a una semplice ripetizione di idee già acquisite, ma costituisce un processo attivo che richiede un costante dialogo con l'esperienza. Questo processo, infatti, non solo consente di affrontare situazioni problematiche, ma favorisce anche l'esplorazione di alternative e la ricerca di soluzioni efficaci, rafforzando così l'apprendimento esperienziale, soprattutto in un contesto sociale collaborativo, dove l'interazione e la comunicazione giocano un ruolo cruciale (Dewey, 1938). La riflessione diventa quindi un mezzo attra-

verso il quale le esperienze vissute si trasformano in conoscenza significativa, permettendo agli individui di sviluppare competenze che li rendono capaci di affrontare autonomamente le sfide quotidiane (Dewey, 1916).

Jack Mezirow, approfondendo ulteriormente questa tematica, colloca la riflessione critica al centro del suo concetto di apprendimento trasformativo. Per Mezirow (1991), la riflessione critica è fondamentale per modificare le credenze di base e i modelli di riferimento, conducendo a un cambiamento profondo nella comprensione di sé e del mondo. Questo tipo di apprendimento, articolato in sette fasi, prende avvio da un dilemma disorientante e culmina con l'integrazione di nuove prospettive nella vita quotidiana, dimostrando come la riflessione possa portare a una crescita significativa e duratura.

A confermare l'importanza della riflessione nel processo educativo è il modello proposto da Rodgers, che si ispira anch'esso a Dewey. Rodgers descrive un ciclo riflessivo articolato in quattro fasi, dove l'esperienza diretta costituisce il punto di partenza per un'analisi critica, che a sua volta guida la pianificazione di azioni future. Questo ciclo riflessivo favorisce un miglioramento continuo delle competenze, facilitando una comprensione più profonda delle proprie esperienze (Rodgers, 2002).

Donald Schön, pilastro fondamentale del tema della riflessività offre una prospettiva fondamentale su di essa, nello specifico all'interno della pratica professionale, distinguendo tra riflessione nell'azione – che avviene durante l'attività stessa e permette un adattamento immediato – e riflessione sull'azione, che si realizza a posteriori e consente una comprensione più approfondita delle proprie pratiche. Schön mette in luce l'importanza del contesto nella pratica professionale, suggerendo che l'apprendimento efficace avviene attraverso un coinvolgimento attivo e riflessivo, piuttosto che mediante l'assimilazione passiva di conoscenze astratte (Schön, 1987).

Questa visione viene ulteriormente sviluppata nella teoria dell'azione di Argyris e Schön (1978), che introduce i concetti di single-loop e double-loop learning. Il single-loop learning si concentra sulla correzione immediata delle azioni senza mettere in discussione le assunzioni di base, mentre il double-loop learning incoraggia una riflessione critica sui modelli mentali sottostanti, promuovendo un cambiamento più profondo e significativo nelle pratiche organizzative. Il double-loop learning si rivela cruciale per le organizzazioni che mirano ad adattarsi ai cambiamenti e a innovare, poiché consente di mettere in discussione lo status quo e di sviluppare nuove soluzioni creative.

Kolb e Gibbs offrono ulteriori contributi a questa visione ciclica dell'apprendimento. Kolb identifica quattro fasi – esperienza concreta, riflessione, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva – che si susseguono in un ciclo dinamico, sottolineando l'importanza della riflessione nel trasformare le esperienze in conoscenza applicabile (Kolb, 1984). Gibbs, invece, propone un ciclo riflessivo a sei fasi, che parte dalla descrizione dell'esperienza e si conclude con l'elaborazione di un piano d'azione per il futuro, evidenziando l'importanza di analizzare criticamente ogni fase del processo (Gibbs, 1988).

Nel contesto educativo, anche il modello delle 5E di Bybee et al. (2006) si dimostra particolarmente efficace nel promuovere un apprendimento profondo. Questo modello si sviluppa attraverso fasi di coinvolgimento, esplorazione, spiegazione, elaborazione e valutazione, tutte mirate a stimolare la curiosità degli studenti e a favorire la ristrutturazione delle loro conoscenze preesistenti. Parallelamente, il ciclo di apprendimento esperienziale proposto da Pfeiffer & Jones (1974) enfatizza l'importanza della riflessione critica e dell'applicazione pratica per il miglioramento continuo delle competenze.

Infine, esplorando il legame tra educazione e contesto sociale, emerge l'importanza della pedagogia sociale, che integra le dinamiche sociali nell'educazione, promuovendo l'inclusione e la giustizia sociale. In questo contesto, la riflessività diventa uno strumento cruciale per analizzare criticamente le pratiche educative, adattando le strategie didattiche alle esigenze degli studenti e creando un ambiente di apprendimento che valorizza l'esperienza personale e collettiva (Orefice, 2011; Hattie, 2010). La riflessione personale e il feedback si rivelano quindi fondamentali per lo sviluppo di competenze metacognitive e per il miglioramento continuo nel percorso educativo (Hattie & Clarke, 2018).

2.2 Riflessione e azione in educazione

La costruzione dell'identità professionale è un processo dinamico e continuo, che si confronta costantemente con l'ideale personale e la realtà quotidiana, cercando di rispondere ai bisogni di sicurezza individuali. Eventi inattesi possono destabilizzare questa identità su vari livelli, rendendo essenziali le opportunità di cambiamento. In questo contesto, immaginazione e riflessione giocano un ruolo cruciale nel delineare l'ambiente lavorativo come uno spazio di apprendimento continuo, dove la conoscenza diventa la risorsa principale. La consapevolezza del proprio percorso, la riflessione su successi e fallimenti, e l'equilibrio tra le intenzioni individuali e le risorse disponibili sono elementi fondamentali. L'azione organizzativa, sostenuta da un approccio educativo, funge da guida per il cambiamento, enfatizzando la leadership e la progettualità flessibile, necessarie per navigare i processi di trasformazione (Bochicchio & Rivoltella, 2017).

L'agire riflessivo, inteso come un costrutto liminale, attraversa diversi livelli ed è alla base dell'apprendimento e del cambiamento, sia a livello professionale che organizzativo. Esso offre un'opportunità per legittimare il valore dell'apprendimento derivato dall'esperienza, aprendo traiettorie verso apprendimenti trasformativi e una conoscenza critica. Le teorie dell'azione, inserite nel costrutto della riflessività, emergono da situazioni di incertezza e si sostanziano in un continuo scambio tra esperienza e riflessione, facilitando l'individuazione di azioni risolutive (Fabbri, 2017).

L'agire trasformativo è concepito come un'attività che modifica significativamente qualcosa o qualcuno, attraverso un processo sociale dinamico, strettamente legato al contesto in cui si svolge. Questo tipo di azione si sviluppa all'interno dell'azione sociale, dove schemi e orizzonti di significato definiscono il concetto di personalità e influenzano la percezione di sé. La trasformatività, pertanto, nasce dal soggetto coinvolto e si realizza attraverso la riflessione, promuovendo la consapevolezza e la comprensione critica delle esperienze. Per stimolare l'agire trasformativo, è necessario un approccio formativo che preveda non solo l'osservazione, ma anche la narrazione, l'analisi di casi specifici e l'uso di mappature concettuali. L'organizzazione, in questo contesto, può creare le condizioni per facilitare l'azione e promuovere l'apprendimento autodiretto (Magnoler & Rossi, 2017). La formazione professionale e organizzativa deve dunque creare opportunità per supportare i processi di crescita professionale attraverso percorsi riflessivi in contesti lavorativi. È fondamentale valorizzare la costruzione della conoscenza come una pratica contestualizzata e significativa, situata in attività partecipative e di appartenenza. La formazione viene vista come un dispositivo riflessivo e situato che supporta processi di apprendimento trasformativo e che identifica zone di indeterminatezza e pre-riflessività come opportunità per la consapevolezza e l'azione illuminata (Fabbri, 2007). All'interno delle comunità di pratica, concetti come la partecipazione periferica legittimata sono cruciali. Questo processo descrive come i neofiti iniziano a partecipare marginalmente, evolvendo verso ruoli più centrali e significativi, con l'accettazione e il supporto della comunità. Tale partecipazione, pur marginale, è essenziale per l'integrazione e lo sviluppo all'interno della comunità (Lave & Wenger, 1991). Le comunità di pratica, come sottolineato da Etienne Wenger (1998), offrono un modello per coltivare la riflessività in ambienti educativi inclusivi, evidenziando l'apprendimento come un processo sociale che emerge dall'interazione e dalla collaborazione tra i membri del gruppo. Questo approccio facilita l'inclusione e promuove una cultura di apprendimento continuo, dove la diversità è vista come una risorsa. Loretta Fabbri (2007), attraverso i suoi studi sulle comunità di pratica, sottolinea la loro importanza per l'apprendimento e lo sviluppo professionale continuo. Tali comunità non sono semplici gruppi informali, ma entità organizzative con dinamiche ben definite che facilitano la co-costruzione della conoscenza. L'impegno mutuale tra i membri è essenziale per creare fiducia e collaborazione, permettendo uno scambio aperto di idee e un apprendimento reciproco.

In questo contesto, la formazione come pratica riflessiva emerge come una prospettiva trasformativa, centrata sul pensiero critico e su una visione situata e culturale. Le comunità di pratica e i contesti organizzativi vengono quindi considerati sistemi complessi in cui i processi di trasformazione delle pratiche

lavorative si sviluppano sinergicamente tra gli attori coinvolti. La formazione promuove un pensiero orientato all'azione e si configura come un luogo di transizione, in cui il contatto riflessivo con il mondo diventa determinante per la trasformazione dell'identità professionale, che si ricostruisce all'interno di contesti pratici resi visibili ed esplicitati.

L'agire educativo del professionista pedagogico riflessivo assume un ruolo centrale nel sostenere e accompagnare l'apprendimento degli individui in contesti sia formali che informali. La riflessione, come elemento chiave, permette di esplorare e comprendere le esigenze educative, adattando strategie mirate e valutando l'efficacia delle pratiche adottate. La riflessione è cruciale per promuovere l'autoregolazione nell'apprendimento, favorendo la trasformazione della conoscenza e contribuendo allo sviluppo di una formazione completa ed efficace (Striano et al., 2018). Essa facilita la connessione tra teoria e pratica, permettendo ai professionisti di affrontare le sfide reali con flessibilità e creatività, apprendere dall'esperienza e migliorare continuamente nel tempo.

3. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

In linea con le argomentazioni finora esposte, si delinea con chiarezza il ruolo centrale che la riflessione riveste nell'analisi e nell'approfondimento di tutte le attività legate al contesto educativo (Denicolai, 2014). L'incoraggiamento alla riflessione si configura, pertanto, come un elemento cardine in ogni processo di apprendimento (Mezirow, 1991). Tra gli obiettivi principali del presente lavoro di ricerca, spicca l'intento di fornire agli studenti le competenze necessarie per condurre un'analisi critica delle proprie esperienze educative (Freire, 1996), favorendo la loro capacità di riconoscere le sfide e le opportunità insite nel proprio percorso formativo (Mortari, 2009).

Attraverso un accurato studio della letteratura di riferimento e una revisione critica e sistematica delle pratiche educative esistenti, la ricerca intende individuare strumenti e metodologie che possano guidare gli studenti in un processo di autoanalisi e autovalutazione. Durante il percorso di ricerca, saranno costruite e compilate pagine di e-portfolio che accompagneranno la riflessione su tutti i temi trattati nel corso, creando connessioni tra gli aspetti teorici e le esercitazioni più pratiche e professionali. Un ulteriore obiettivo è valutare se esista coerenza tra le dichiarazioni degli studenti riguardo al potenziale miglioramento della loro capacità riflessiva e i risultati emersi dall'analisi delle compilazioni dell'e-portfolio utilizzato durante le attività. Il progetto di ricerca mira inoltre a sensibilizzare gli studenti sull'importanza dell'identità professionale nell'ambito educativo, incoraggiandoli a esplorare le proprie convinzioni, valori e obiettivi personali in relazione alla pratica educativa. Si auspica che i risultati di questa ricerca possano contribuire alla formazione di una nuova generazione di educatori più consapevoli, impegnati e riflessivi, capaci di affrontare efficacemente le sfide in continua evoluzione nel campo dell'istruzione. Il contributo che si desidera apportare riguarda il progresso dell'educazione, fornendo agli studenti gli strumenti necessari per diventare professionisti competenti ed eticamente responsabili, in grado di promuovere e guidare un cambiamento positivo nelle comunità educative in cui operano.

I quesiti di ricerca, in linea con gli obiettivi delineati, si concentrano sui punti di seguito elencati.

1. In che modo l'utilizzo dell'e-portfolio può essere considerato uno strumento efficace nel supportare e incoraggiare il pensiero riflessivo degli studenti?
2. È possibile osservare un'evoluzione positiva nella scrittura riflessiva degli studenti tra le prime composizioni inserite nell'e-portfolio e quelle svolte al termine del corso? Se sì, in che misura si manifesta tale cambiamento?
3. Esiste una significativa coerenza tra quanto dichiarato dagli studenti riguardo al miglioramento della loro capacità riflessiva e quanto riscontrato attraverso l'analisi delle compilazioni dell'e-portfolio?

Un ulteriore scopo della ricerca è valutare il livello di apprezzamento dei feedback forniti durante l'attività, con l'intento di potenziarli in futuro, e di esplorare la percezione degli studenti riguardo alla piat-

taforma specifica di e-portfolio utilizzata. Indagare l'efficacia dell'e-portfolio nel facilitare la riflessione degli studenti e nel promuovere una valutazione critica delle loro esperienze educative è un obiettivo che si inserisce nel più ampio quadro di fornire strumenti che supportino l'autoanalisi e l'autovalutazione. Esaminare se le percezioni degli studenti riguardo alla loro crescita riflessiva siano in linea con i risultati emersi dall'analisi dell'e-portfolio è particolarmente rilevante per valutare l'efficacia dello strumento nel supportare lo sviluppo della capacità riflessiva.

Nonostante l'e-portfolio rappresenti un elemento centrale in questo lavoro di tesi, è essenziale che l'attenzione non si concentri esclusivamente sulla tecnologia in sé, ma che venga affiancato un adeguato accompagnamento da parte del docente formatore inserito nel contesto. Ogni tecnologia, infatti, per essere sfruttata al massimo delle sue potenzialità, richiede la presenza di una figura specializzata che possa regolarne l'utilizzo in modo appropriato e coerente con il contesto specifico in cui viene impiegata.

4. Scelte metodologiche e procedurali

4.1 Scelta metodologica e gruppo di riferimento

L'indagine condotta si basa sull'approccio metodologico dello studio di caso, utilizzato come strumento per l'integrazione di dati provenienti da diverse fonti (Trinchero, 2013). Data la complessità del fenomeno oggetto di studio, la comprensione approfondita richiedeva un approccio multidimensionale, capace di integrare diverse prospettive analitiche (Bassey, 1999). Di conseguenza, si è optato per un approccio misto, combinando la raccolta di dati qualitativi e quantitativi, con una particolare enfasi sui primi, al fine di ottenere una comprensione più ricca e contestualizzata del fenomeno (Lucisano & Salerni, 2011). Lo studio di caso si è rivelato non solo efficace per un'analisi approfondita dei fenomeni, ma anche propedeutico alla generazione e allo sviluppo di nuove teorie e concetti di ricerca. Questo approccio si è dimostrato particolarmente adeguato per esaminare dimensioni complesse, come la riflessione e la scrittura riflessiva, che sarebbero state difficili da esplorare con altre metodologie. Inoltre, ha permesso un'esplorazione dettagliata dei processi, dei contesti e delle relazioni in situazioni naturali, concentrandosi su casi rari o unici di particolare rilevanza, e offrendo una flessibilità adattabile alle esigenze specifiche della ricerca.

Il campione di riferimento è stato selezionato in base alla convenienza, coinvolgendo studenti del primo anno del Corso di Scienze Pedagogiche e dei Processi Formativi LM-85 presso l'Università degli Studi di Cagliari. La selezione è stata effettuata in base alla partecipazione al Corso di Educazione ai Media e con le Tecnologie, svoltosi nel secondo semestre dell'anno accademico 2022/2023. Il gruppo comprendeva 70 studenti, dei quali solo tre avevano precedentemente utilizzato un e-portfolio, sebbene non per finalità analoghe. Pertanto, per la maggior parte dei partecipanti, l'e-portfolio rappresentava uno strumento nuovo e innovativo. La scelta del campione di convenienza è stata motivata da ragioni di praticità e accessibilità, tenendo conto delle risorse e dei vincoli temporali disponibili. Inoltre, si è ritenuto necessario intervenire su una tendenza osservata negli ultimi anni: una crescente mancanza di riflessività critica nelle relazioni delle attività svolte dagli studenti, probabilmente aggravata dall'impatto della pandemia, che ha influenzato la capacità di riflessione critica su azioni educative e tematiche connesse.

Durante il Corso, gli studenti hanno svolto un'analisi approfondita dell'impatto dei media e delle tecnologie digitali sulla società contemporanea, con una riflessione critica sui cambiamenti nelle dinamiche relazionali, nei linguaggi comunicativi, nei ruoli sociali e nei valori culturali, tutti significativamente influenzati dai nuovi media. L'obiettivo principale era affrontare le sfide emergenti attraverso lo sviluppo di competenze digitali e mediali, promuovendo un uso consapevole e responsabile delle tecnologie moderne (Eugeni, 2015; Floridi, 2015; Rossi & Rivoltella, 2019). Il percorso formativo si è

concentrato su due aspetti principali: lo sviluppo delle competenze digitali e mediali, con particolare attenzione alla *media literacy* (Fornasari, 2017), e l'impiego delle tecnologie nei processi formativi, con un focus sull'uso delle tecnologie digitali in contesti educativi formali e informali (Bonaiuti, 2017).

4.2 Allestimento, compilazione e analisi degli e-portfolio e del questionario finale

Nello svolgimento dell'insegnamento, articolato in 20 lezioni, sono stati esaminati vari aspetti relativi alle tecnologie e ai media, con particolare attenzione ai loro utilizzi e consumi. Ogni lezione ha incluso una discussione di gruppo, finalizzata a promuovere riflessioni e confronti sul tema trattato. Le attività svolte in aula hanno portato alla creazione di 14 pagine all'interno della piattaforma digitale Mahara, utilizzata per la realizzazione, archiviazione e presentazione dei lavori. Le pagine si suddividono in tre tipologie, indicate nella Tabella 1:

Apertura	Questa fase comprende la creazione di una pagina iniziale da parte di ogni studente, che funge da auto-presentazione simile a un curriculum vitae. L'obiettivo era favorire la riflessione sul proprio percorso di studi, esperienze professionali e interessi personali, oltre a permettere un primo approccio con lo strumento Mahara.
Analisi riflessiva di un argomento	Queste pagine, create settimanalmente, riguardavano l'analisi di testi (libri o capitoli), strutturata in tre sezioni: sintesi, riflessione ed espansione. La sintesi richiedeva la capacità di comprendere e riassumere il testo in modo conciso, mentre la riflessione si concentrava sulle idee suscitate dalla lettura, collegando il testo a esperienze personali o questioni etiche e sociali. L'espansione, invece, esplorava le possibili applicazioni pratiche delle idee discusse, ipotizzando attività educative ispirate dal testo.
Resoconto riflessivo di attività specifiche	Questa tipologia di pagina, più libera rispetto alle precedenti, documentava il lavoro svolto in due settimane, con riflessioni e materiali prodotti dai gruppi di studenti, personalizzando maggiormente i contenuti in base alle esperienze pratiche e riflessive.

Tabella 1 - Descrizione allestimento pagine dell'e-portfolio

Gli studenti sono stati attivamente coinvolti nell'utilizzo della piattaforma Mahara, riconosciuta per la sua versatilità e capacità di adattarsi alle esigenze degli utenti, per la creazione e gestione degli e-portfolio. Un elemento chiave della metodologia è stato l'implementazione di un sistema di valutazione formativa: dopo la consegna di ciascuna attività, gli studenti ricevevano feedback finalizzati al miglioramento continuo dei loro lavori e del loro apprendimento. Al termine del corso, è stato somministrato un questionario suddiviso in due sezioni: una con 17 domande chiuse e l'altra con due domande aperte integrate nella piattaforma Mahara, per esplorare l'esperienza degli studenti con l'e-portfolio e le attività didattiche proposte.

L'analisi dei dati raccolti, consistente in un totale di 980 pagine prodotte dai 70 studenti partecipanti (14 pagine ciascuno), è stata condotta adottando un approccio pratico e mirato. Per valutare efficacemente il miglioramento delle capacità riflessive degli studenti sui temi e sulle azioni educativo-pedagogiche, si è scelto di esaminare le prime e le ultime composizioni di ogni partecipante. Questa strategia metodologica è stata pensata per fornire una rappresentazione significativa degli effetti della ricerca. I testi analizzati riguardano tutti l'uso delle tecnologie in contesti educativi e formativi.

Per l'analisi delle narrazioni riflessive prodotte dagli studenti, si è deciso di utilizzare la *Narrative Analysis Rubric for Reflective Assessment* (NARRA), uno strumento empiricamente validato in ambito accademico e particolarmente adatto all'analisi della riflessività (Alsina et al., 2019). La rubrica è stata progettata per esaminare le narrazioni riflessive e stimolare la scrittura in questo stile, articolandosi in quattro macro-elementi, ognuno dei quali contiene due o tre microelementi: esperienza, concezioni

precedenti, ricerca e trasformazione. Questi macro-elementi includono una serie di indicatori distribuiti su quattro livelli di riflessione, dal più elementare (1) al più complesso (5).

I macro-elementi della NARRA, sono suddivisi come in Tabella 2:

Dimensione 1: Comprensione del contesto, situazione, attività o esperienza che induce alla riflessione:	1.1. Contestualizzazione coerente con il focus
	1.2. Giudizi di valore e coinvolgimento emotivo
Dimensione 2: Consapevolezza delle concezioni e credenze precedenti:	2.1. Concezioni e credenze del sé
	2.2. Concezioni e credenze sul contesto
	2.3. Concezioni e credenze sulla professione/disciplina/argomento
Dimensione 3: Esplorazione e focalizzazione sul tema:	3.1. Indagine riflessiva
	3.2. Indagine sul contesto
Dimensione 4: Trasformazione:	4.1. Stabilire e motivare obiettivi
	4.2. Programmare nuove azioni future

Tabella 2 - Descrizione rubrica NARRA (Alsina et al, 2019)

Le composizioni selezionate per l'analisi, corrispondenti alle prime e ultime pagine complete degli e-portfolio di ciascuno dei 70 studenti (relative alla tipologia II: Analisi riflessiva di un argomento), sono state raccolte in un unico documento organizzato per colonne. Questo documento è stato poi inserito nel software MAXQDA, strumento per l'analisi qualitativa assistita da computer (CAQDAS). In questo modo, il lavoro di ogni studente è stato collocato su una singola riga: la prima colonna conteneva l'identificativo anonimo dello studente, la seconda il testo del suo primo e-portfolio, e l'ultima colonna il testo dell'ultimo e-portfolio. Le celle delle colonne due e tre sono state codificate attraverso il software, facilitando la codifica delle dimensioni specifiche individuate nella NARRA. Questo approccio ha permesso una valutazione più rapida, efficiente e accurata del testo, sfruttando al massimo le potenzialità di MAXQDA. Inoltre, il software ha offerto la possibilità di estrarre informazioni dettagliate e di visualizzare chiaramente i risultati ottenuti dai codici, migliorando la comprensione e l'interpretazione dei dati.

Un esempio della codifica dei dati è riportato nella Tabella 3, dove è illustrato un frammento di testo estratto dall'e-portfolio analizzato. Sebbene il processo descritto in MAXQDA sia simile a quanto illustrato nell'esempio, l'interfaccia e lo stile del software differiscono da quelli utilizzati nella tabella. Il software ha inoltre supportato l'attribuzione della valutazione sulla scala indicata nella rubrica, da 1 (punteggio minimo) a 4 (punteggio massimo), individuando parole chiave associate a ciascun livello di riflessione descritto nella rubrica e contribuendo a giustificare l'assegnazione dei punteggi. L'esempio riportato ha lo scopo di chiarire le modalità pratiche utilizzate nell'analisi del testo.

4.3 Somministrazione e analisi del questionario finale

Al termine del Corso di Educazione ai Media e con le Tecnologie e delle relative attività riflessive svolte con l'e-portfolio Mahara, è stato somministrato un questionario finale strutturato, composto da domande a risposta chiusa (a risposta multipla, singola o con scala Likert), articolato in due dimensioni. La prima parte era incentrata sulla tecnologia dell'e-portfolio, indagando la conoscenza pregressa degli studenti riguardo allo strumento utilizzato e il loro livello di abilità nell'uso delle tecnologie digitali.

Nella stessa sezione, tramite una scala Likert a cinque punti (1: valere minimo, 5: valore massimo), sono state esplorate la semplicità e l'intuitività di Mahara e le possibili implicazioni se l'e-portfolio fosse stato reso pubblico. Soprattutto, si è indagato quanto, secondo la percezione degli studenti, l'e-portfolio abbia contribuito al consolidamento degli argomenti trattati e al miglioramento di capacità comunicative, auto-valutative e critico riflessive. Infine, sono state proposte due domande aperte, mirate ad approfondire l'autopercezione e l'autovalutazione degli studenti riguardo l'utilizzo dell'e-portfolio durante le lezioni, in relazione alla riflessività e alla figura professionale del pedagogista. Le risposte raccolte sono state analizzate tematicamente (Braun & Clarke, 2022) utilizzando il software MAXQDA.

4.4 Conduzione Focus Group e analisi tematica

Nella fase conclusiva della ricerca, basandosi sui risultati del questionario e sugli artefatti prodotti durante il corso, è stato organizzato un focus group (Morgan et al., 1998) per approfondire le impressioni e i bisogni degli studenti riguardo ai processi di riflessione e sviluppo professionale. L'obiettivo era valorizzare le conoscenze e le consapevolezze acquisite attraverso l'uso dell'e-portfolio, identificando possibili prospettive, anche contraddittorie. Il focus group è stato condotto dall'autrice di questo contributo, con il supporto di una ricercatrice nel ruolo di moderatore e *note-taker*. Sei studenti (quattro studentesse e due studenti) hanno partecipato alla discussione, selezionati in modo equilibrato: tre con risultati particolarmente positivi nella compilazione dell'e-portfolio e tre con esiti meno soddisfacenti. Le domande poste hanno seguito uno schema prefissato (Benvenuto, 2022), strutturato in sezioni di apertura, transizione, centralità e conclusione, riguardanti i temi della riflessività, dell'e-portfolio e del ruolo dei feedback. La sessione è iniziata con i saluti e la spiegazione degli obiettivi e delle modalità del focus group (Krueger, 2014), con la richiesta di autorizzazione per la registrazione e l'uso dei dati per la ricerca. Sono state stabilite regole per garantire la partecipazione attiva e il rispetto delle opinioni altrui, assicurando l'anonimato delle risposte. La discussione, durata complessivamente un'ora e mezza, è stata registrata con il consenso dei partecipanti, per facilitare la trascrizione e l'analisi successiva. La fase finale della ricerca ha previsto l'elaborazione dei dati derivanti dalla trascrizione del focus group condotto con gli studenti selezionati, seguita da un'ulteriore analisi tematica, identificabile come un processo iterativo che richiede un'accurata revisione e affinamento delle fasi per una comprensione più profonda dei dati. La flessibilità e la riflessione critica sono risultate essenziali durante questa fase analitica (Fanni & Bonaiuti, 2024). Dopo la conclusione del focus group, è stata effettuata una trascrizione dettagliata della sessione, seguendo le sezioni descritte in precedenza (apertura, transizione, centralità e conclusione). Anche in questo caso, per la gestione e l'analisi dei dati riflessivi è stato utilizzato il software MAXQDA (Fanni, 2024).

5. Discussione dei dati raccolti

In questa sezione, viene esaminato il progresso e la trasformazione delle competenze riflessive degli studenti attraverso un'analisi comparativa dei loro testi, utilizzando la rubrica valutativa NARRA precedentemente descritta. Sono stati analizzati sia i primi testi riflessivi prodotti all'inizio del percorso formativo, sia quelli redatti alla fine, raccolti nell'e-portfolio Mahara. L'obiettivo principale è valutare l'entità dei cambiamenti e dei progressi nelle competenze narrativo-riflessive degli studenti.

I risultati saranno presentati in due gruppi: il primo relativo ai testi iniziali e il secondo ai testi finali.

5.1 Risultati dell'analisi dei primi testi riflessivi

I primi testi riflessivi, esaminati attraverso la rubrica NARRA, mostrano una distribuzione prevalentemente concentrata su valori intermedi nelle varie dimensioni.

Comprensione del contesto, situazione, attività o esperienza che induce alla riflessione: i testi si distribuiscono principalmente tra i valori medi della scala, suggerendo una comprensione moderata del contesto analizzato. Solo pochi testi raggiungono i valori più alti, indicando che gli studenti tendevano a rimanere su una riflessione più superficiale senza un'immersione completa nei temi trattati.

Come meglio mostrato nel Grafico 1, i primi testi riflessivi degli studenti evidenziano una riflessione limitata sulle proprie credenze e concezioni, con un'esplorazione dei temi trattati che risulta moderata e priva di analisi particolarmente profonde o innovative. Inoltre, emerge una significativa difficoltà nel tradurre le riflessioni in obiettivi concreti e azioni future, indicando una mancanza di maturità riflessiva e di capacità critica e trasformativa. Complessivamente, pur mostrando una comprensione di base dei temi, i testi iniziali riflettono una necessità di sviluppo più avanzato delle competenze riflessive e critiche.

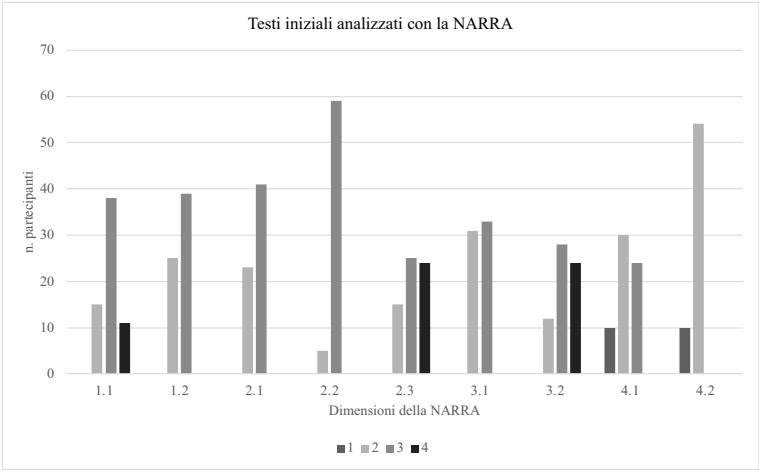


Grafico 1 - Risultati analisi primi testi riflessivi

5.2 Risultati dell'analisi degli ultimi testi riflessivi

L'analisi degli ultimi testi riflessivi (Grafico 2) rivela un significativo progresso in tutte le dimensioni esaminate. Gli studenti hanno sviluppato una comprensione più profonda e coerente dei contesti analizzati, dimostrando una maggiore riflessività e coerenza. Hanno anche migliorato la loro capacità di mettere in discussione e rielaborare criticamente le proprie credenze, mostrando una riflessione più articolata. Inoltre, sono diventati più competenti nell'analisi e nella focalizzazione dei temi, con un approccio più critico e approfondito. Il miglioramento più marcato si osserva nella capacità di trasformazione, con gli studenti ora in grado di stabilire obiettivi chiari e pianificare azioni future in modo dettagliato e strategico. Il confronto tra i risultati delle due analisi evidenzia un chiaro miglioramento delle competenze riflessive degli studenti nel tempo. I primi testi, caratterizzati da riflessioni più superficiali e una limitata capacità di trasformazione, hanno lasciato il posto a testi più maturi, con una maggiore profondità analitica e una capacità trasformativa più sviluppata. Il cambiamento è particolarmente evidente nelle dimensioni della *Consapevolezza delle concezioni e credenze precedenti* e della *Trasformazione*, con un significativo spostamento verso i valori più alti della scala. Tuttavia, si osserva un

progresso anche nelle altre dimensioni, segnalando una crescita complessiva delle competenze riflessive degli studenti.

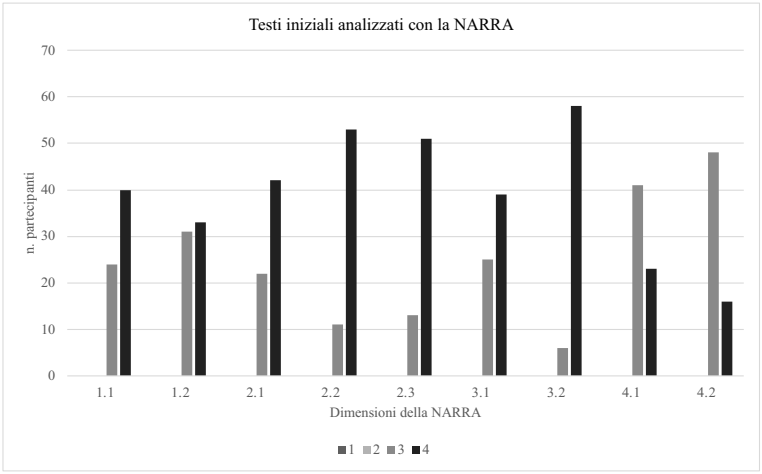


Grafico 2 - Risultati analisi ultimi testi riflessivi

6. Punti di forza e di criticità della ricerca

La ricerca ha evidenziato un significativo progresso nelle capacità riflessive e critiche degli studenti, grazie all'adozione di un sistema che ha stimolato una riflessione più profonda e articolata. Nel tempo, gli studenti hanno affinato la loro abilità di sviluppare e esprimere idee in modo coerente, beneficiando di un ambiente di apprendimento costruito attorno a una struttura organizzativa ben definita, un feedback continuo e un'autonomia crescente. Il confronto tra pari ha giocato un ruolo centrale, arricchendo il percorso formativo attraverso il dialogo e la condivisione di idee, che hanno contribuito a una crescita personale e intellettuale più completa. Questo scambio ha permesso agli studenti non solo di migliorare la loro comprensione dei temi trattati, ma anche di maturare una maggiore consapevolezza delle implicazioni professionali legate al loro campo di studio. In sintesi, l'approccio utilizzato si è rivelato efficace nel promuovere un apprendimento riflessivo e critico, confermando l'importanza di integrare strumenti innovativi nel contesto educativo. L'esperienza ha dimostrato come un processo di riflessione continua, supportato da un feedback costruttivo e da un dialogo costante tra pari, possa creare le condizioni ideali per una crescita intellettuale e personale significativa. Questo percorso ha posto le basi per ulteriori miglioramenti nelle strategie didattiche, mirati a rendere l'apprendimento ancora più coinvolgente ed efficace.

Nella presente ricerca, uno degli aspetti innovativi di maggiore rilievo risiede nell'intento di confrontare il livello di efficacia percepito dell'e-portfolio con i risultati che emergono dall'analisi del contenuto dello stesso. Questo approccio mira a offrire una comprensione più articolata e approfondita dell'efficacia di tale strumento nel contesto educativo. L'e-portfolio, infatti, rappresenta un potente strumento di potenziamento della capacità riflessiva e di costruzione dell'identità professionale. Tra i suoi benefici più rilevanti si evidenzia il miglioramento della riflessione critica, che risulta strettamente connessa alla maturazione dell'identità professionale. L'utilizzo dell'e-portfolio consente agli studenti di esaminare in modo approfondito le proprie esperienze, valutare le proprie convinzioni professionali e integrare le conoscenze acquisite in diversi contesti formativi. Questo strumento digitale facilita la raccolta e la sintesi di prove relative alle esperienze educative e professionali, contribuendo alla formazione

di una visione coesa dell'identità professionale e favorendo la crescita dell'autoefficacia. Inoltre, l'e-portfolio offre agli studenti l'opportunità di impegnarsi in un rigoroso processo di autovalutazione. Questo processo spinge gli studenti a riflettere criticamente sulle proprie prestazioni, a identificare punti di forza e aree di miglioramento, e a sviluppare competenze metacognitive essenziali per il loro sviluppo professionale continuo. L'autovalutazione è ulteriormente arricchita dai feedback mirati, che aiutano gli studenti a perfezionare le loro competenze e conoscenze. Un ulteriore beneficio dell'e-portfolio è rappresentato dalla sua funzione di strumento di comunicazione e condivisione all'interno delle comunità di apprendimento. Questa dimensione sociale dell'apprendimento contribuisce ad arricchire l'identità professionale degli studenti, attraverso l'interazione con i loro pari e con esperti del settore. In più, l'utilizzo dell'e-portfolio prepara gli studenti ad operare efficacemente in ambienti digitali, migliorando le loro competenze tecniche, sempre più rilevanti nell'attuale panorama professionale e trasferibili in numerosi contesti lavorativi.

Tuttavia, nonostante i numerosi aspetti positivi emersi, è necessario riconoscere alcune criticità legate all'uso dell'e-portfolio, in particolare nel contesto della presente ricerca. Essendo uno studio di caso, caratterizzato da un campione limitato, i risultati ottenuti non possono essere generalizzati a una popolazione più ampia. Questo limita la possibilità di estendere le conclusioni e di compiere generalizzazioni statistiche. Per ovviare a tale limitazione, si è scelto di utilizzare una combinazione di strumenti di raccolta dati qualitativi e quantitativi, seppur con una predominanza dei primi, al fine di ottenere una visione più integrata del fenomeno studiato. Inoltre, la gestione dei dati generati dagli e-portfolio pone sfide significative sia dal punto di vista etico sia organizzativo. È fondamentale creare repository sicuri e ben strutturati per la conservazione delle informazioni professionali, garantendo non solo l'accessibilità a lungo termine, ma anche la conformità alle normative vigenti. Questi aspetti, se non adeguatamente affrontati, possono influire negativamente sull'efficacia complessiva dell'e-portfolio come strumento educativo. Nonostante queste sfide, i dati preliminari suggeriscono che l'e-portfolio stia contribuendo in modo significativo al miglioramento dell'apprendimento e allo sviluppo professionale degli studenti coinvolti, specialmente nel contesto della formazione di educatori e futuri pedagogisti.

7. Conclusioni

Il presente contributo ha esaminato l'efficacia dell'e-portfolio come strumento per facilitare la riflessione critica degli studenti nell'ambito dell'Educazione ai Media e con le Tecnologie. I risultati indicano un miglioramento significativo delle capacità riflessive degli studenti durante il semestre, evidenziando il potenziale dell'e-portfolio nel promuovere la consapevolezza professionale e l'analisi critica, elementi essenziali per la formazione di educatori e pedagogisti. Un aspetto centrale dello studio riguarda la relazione tra il miglioramento percepito dagli studenti e i dati effettivi raccolti. Sebbene i partecipanti abbiano riportato una maggiore consapevolezza critica e una crescita nelle competenze riflessive, i dati analizzati mostrano variazioni nella forza di questa correlazione. In alcuni casi, gli studenti hanno percepito un progresso superiore rispetto a quello effettivamente misurato, mentre in altri casi la percezione è risultata più cauta rispetto ai miglioramenti riscontrati nei dati oggettivi. Questa discrepanza evidenzia la necessità di approfondire le dinamiche che influenzano la percezione soggettiva dell'apprendimento, come il livello di autovalutazione critica, la qualità del feedback ricevuto e il grado di coinvolgimento attivo nell'uso dell'e-portfolio. Per valorizzare appieno l'efficacia dello strumento e garantire un monitoraggio accurato dei progressi, si suggerisce un'analisi più dettagliata della significatività statistica della correlazione tra miglioramento percepito ed effettivo. Approfondire questo aspetto consentirebbe di comprendere meglio il reale impatto dell'e-portfolio sullo sviluppo delle competenze riflessive e di identificare eventuali strategie per allineare la percezione soggettiva con i dati oggettivi.

Inoltre, lo studio sottolinea l'importanza di adottare strategie educative innovative, come un sistema di feedback regolare e personalizzato, metodologie collaborative e l'integrazione di tecnologie avanzate

per personalizzare l'apprendimento. È essenziale che i curricula siano progettati con flessibilità per rispondere alle diverse esigenze degli studenti e che il corpo docente abbia accesso a programmi di sviluppo professionale continuo.

In conclusione, l'integrazione sistematica dell'e-portfolio nella didattica universitaria può favorire una riflessione critica continua e un apprendimento duraturo. Tuttavia, per massimizzare il suo potenziale, è fondamentale comprendere meglio il rapporto tra percezione e progresso effettivo, affinando gli strumenti di misurazione e implementando strategie che aiutino gli studenti a sviluppare una consapevolezza più accurata del proprio percorso di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

Alsina, Á., Ayllón, S., & Colomer, J. (2019). Validating the Narrative Reflection Assessment Rubric (NARRA) for reflective narratives in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 155-168. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1486391

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley (Trad. it. *Apprendimento organizzativo: Teoria, metodo e pratiche*, Guerini, 1998).

Banzato, M. (2015). Digital storytelling nella formazione iniziale dei docenti. Potenzialità e limiti nella pratica educativa. *Formazione & Insegnamento*, 12(3), 165–180. https://doi.org/107346/-fei-XII-03-14_14

Barrett, H. (2008). Multiple Purposes of Digital Stories in ePortfolios. In K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2008—Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 880-882). Las Vegas, Nevada, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press.

Benvenuto, G. (2022). *Stili e metodi della ricerca educa*tiva. Carocci.

Boccia Artieri, G. (2012). *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society*. FrancoAngeli.

Bochicchio, F., & Rivoltella, P. C. (2017). *L'agire organizzativo: Manuale per i professionisti della formazione*. ELS La scuola/Morcelliana.

Bonaiuti, G. (2017). *Le tecnologie educative: Criteri per una scelta basata su evidenze*. Carocci.

Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners.* SAGE.

Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness*. Co: BSCS.

Denicolai, L. (2014). Riflessioni del sé. Esistenza, identità e social network. *Media Education*, 5(2), 164-181.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi (Trad it. a cura di F. Cappa, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, 2014).

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company. (Trad. it. a cura di G. Spadafora, *Democrazia e educazione: Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Anicia, 2020).

Di, N., Fabbri, M., & Ferrari, L. (2018). Italian teachers and Technology-Knowledge training I docenti italiani e la formazione alle competenze tecnologiche. *Form@re-Open Journ*al, 18(2), 33-47.

Eugeni, R. (2015). *La condizione postmediale. Media, linguaggi e narrazioni*. La Scuola.

Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Carocci.

Fabbri, L. (2017). L'agire riflessivo. In *L'agire organizzativo* (pp. 147-162). Morcelliana.

Falchi, S., & Zurru, A. L. (2023). Barriere epistemiche e «mutuo appoggio»: Quale accessibilità? *L'Integrazione scolastica e sociale*, 77. https://doi.org/10.14605/ISS2242305

Fanni, L., (2024). Dispositivi digitali a supporto della riflessività professionale: il caso dell'e-portfolio. In *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia-SIRD-Quaderni del Dottorato*, 23 (7), 209-224.

Fanni, L., & Bonaiuti, G. (2024). Al di là delle parole: Analisi tematica nella didattica universitaria per una formazione significativa. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, (pp. 29-43) . https://doi.org/10.6092/ISSN.1970-2221/18555

Floridi, L. (ed.). (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6_2

Fornasari, A. (2017). Social Privacy. Informare, comunicare, educare ai tempi del web 3.0. *Mondo Digitale*, 6(71), 1-13. http://hdl.handle.net/11586/211968
Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. FEU.
Hattie, J. (2010). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
Hattie, J., & Clarke, S. (2018). *Visible learning: Feedback*. Routledge.
Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.
Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355
Lucisano, P., & Salerni, A. (2011). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
Magnoler, P., & Rossi, V. (2017). L'agire trasformativo. In *L'agire organizzativo* (pp. 199-216). La Scuola.
Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
Morgan, D. L., Krueger, R. A., & King, J. A. (1998). *The focus group guidebook*. Sage.
Mortari, L. (2009). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, *12*(1/2), 33-46. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-8583
Orefice, P. (2011). *Pedagogia sociale: L'educazione tra saperi e società*. Mondadori.
Paccagnella, L., & Vellar, A. (2016). *Vivere online: Identità, relazioni, conoscenza.* Il Mulino.
Riva, G. (2016). *I social network*. Il Mulino.
Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 104(4), 842–866. https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181
Rossi, P. G., & Rivoltella, P. C. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Pearson.
Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione: Prospettive, modelli, pratiche*. Scholé.
Trinchero, R. (2013). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.
Wallace, P. M. (2000). *La psicologia di Internet*. Raffaello Cortina.
Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

II.5
"Piani educativi pandemici": politiche di accesso, curriculum, e formazione iniziale insegnanti (1996-2024)
"Educational pandemic plans": access, curriculum, and initial teacher training policies (1996-2024)

Astrid Favella
Università Sapienza di Roma, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione
astrid.favella@uniroma1.it

La *politica* delle *politiche* dell'educazione si colloca all'intersezione tra la ricerca educativa e l'economia politica comparata (CPE). Il presente articolo riassume i contributi teorici ed empirici della ricerca di dottorato, sottesa dalla seguente domanda di ricerca generale: "Quali meccanismi determinano gli interventi legislativi sul sistema scolastico italiano, riguardanti le dimensioni di policy di accesso, curriculum e formazione iniziale insegnanti?". L'origine è duplice: da un lato, la scarsità di ricerche empiriche sui meccanismi che determinano i contenuti delle riforme nei tre ambiti indagati, dall'altro, la presenza di "puzzles" o "patchworks" che rimandano, come già sottolineato da commentatori precedenti, alla (apparente) immutabilità delle direttrici fondamentali che caratterizzano il nostro sistema educativo, sostanzialmente tripartito in tre canali e fasato su un'età dell'obbligo fissa dal 2006, a 16 anni.
Tuttavia, adottando lenti analitiche rifinite di accesso, curriculum e formazione iniziale insegnanti, sosteniamo che il sistema scolastico italiano abbia visto trasformazioni incrementali che hanno portato, da ultimo, alla sperimentazione della filiera tecnologico professionale: se portata a sistema, determinerebbe invece una frattura con la struttura del sistema preesistente ed una decisa evoluzione verso il vertice "selettivo" del continuum tra sistemi scolastici comprensivi e selettivi.
Applichiamo la metodologia dell'analisi storica comparata che, nella sua componente esplicativa, applica il *process tracing* tramite interviste élite e analisi di documenti, tra cui documenti legislativi, di policy, personal memoires e comunicati stampa. Quattro sotto-domande di ricerca danno origine a quattro studi, due a livello nazionale (casi studio singoli) e due a livello regionale (casi studio multipli) di Emilia-Romagna, Lazio e Campania.

Parole chiave: formazione di competenze; opportunità educative; PNRR; politica delle politiche educative; riforme scolastiche.

The politics of education policy is set at the intersection of educational research and comparative political economy (CPE). This contribution summarizes theoretical and empirical contribution of the doctoral research, underlined by the following research question: "What mechanisms determine legislative interventions on the Italian secondary school system, concerning the policy dimensions of access, curriculum and initial teacher training?". The research origin is twofold. Firstly, there is a scarcity of empirical researches concerning mechanisms determining the contents of reform in the three areas of interest. Secondly, the presence of "puzzles" or, better, "patchworks" that point at the (apparent) immobility of the tripartite Italian secondary school system, with mandatory schooling age set at 16 years old since 2006, as highlighted by previous commentators. Nevertheless, adopting refined theoretical lenses to study access, curriculum and initial teacher training, we highlight that the Italian secondary school system has undergone incremental transformations among which the latest development has been the reform of the experimentation of VET education. If the reform were to be extended to the whole system level, it would determine a fracture with the pre-existing system structure and bring it closer to the selective end of the continuum between selective and comprehensive systems.
We apply the methodology of comparative historical analysis which, in its explanatory component, enacts *process tracing* through élite interviews and document analysis, including legislative and policy documents, personal memoires, and press releases. Four studies descend from four sub-research questions, two at national level (single case studies) and two at regional level (multiple case studies) of Emilia-Romagna, Lazio and Campania.

Keywords: skill formation; educational opportunities; NRRP; politics of education policy; school reforms.

1. Quadro teorico di riferimento

"Quali meccanismi determinano gli interventi legislativi sul sistema scolastico italiano, riguardanti le dimensioni di policy di accesso, curriculum e formazione iniziale insegnanti?". La domanda di ricerca prende le mosse da due ratio principali. La prima: la necessità di approfondire il campo della *politics of education policy* specialmente nel contesto italiano, ovvero, lo studio di quei meccanismi che stanno dietro la formulazione dei contenuti delle riforme (Moe & Wiborg, 2016). Dall'altro, la presenza di "puzzles" o meglio "patchworks", che verranno considerati nelle sotto-domande di ricerca, tutti riconducibili allo stesso paradosso messo in evidenza da Bertagna (2022) e Durazzi et al. (2023) circa l'immutabilità delle direttrici fondamentali del sistema scolastico italiano e, aggiungiamo noi, di una apparente de-politicizzazione di alcuni aspetti delle politiche educative. Il fenomeno della de-politicizzazione è definito da de-Wilde et al. (2016) come dato dall'assenza di polarizzazione sull'argomento, dalla diminuzione degli stakeholders coinvolti e dall'assenza di copertura del tema nella discussione pubblica: in particolare ci riferiremo, nel paragrafo 4 che riassume i risultati della ricerca, ai primi due aspetti del fenomeno.

Circa i fattori che impattano la definizione degli interventi legislativi, possiamo riassumere i contributi dei campi di studio della ricerca educativa e dell'economia politica comparata come appartenenti a tre filoni: studi che fanno riferimento all'impatto dei fattori strutturali, dei fattori agenziali e dei fattori misti. Circa i fattori strutturali, studi precedenti hanno evidenziato come le politiche scolastiche, in particolare quelle relative alla formazione di competenze, siano riferibili ai diversi profili produttivi caratteristici dei paesi o alle varietà di capitalismo da essi sottesi (Hall & Soskice, 2001) ma l'approccio tende ad essere superato dai contributi che illustriamo nei fattori misti. Altri studi a livello strutturale, circa le politiche di accesso, hanno messo in evidenza la presenza di un legame tra le disposizioni sull'accesso ed il sistema di welfare del paese (Esping-Andersen, 1990; Willemse & de-Beer, 2012). I fattori agenziali sono stati messi in evidenza da Moe & Wiborg (2016) & Giudici (2021), relativamente al ruolo determinante dei sindacati degli insegnanti nella definizione delle politiche; e da Klemen i (2014) circa il ruolo delle unioni studentesche. La maggior parte degli studi, e tra questi si colloca il nostro contributo, si concentra su fattori misti. In particolare, nella letteratura della formazione delle competenze Busemeyer & Trampusch (2012) hanno classificato i sistemi tra colletivisti e statalisti: l'Italia viene annoverata tra questi ultimi, dato il ruolo centrale dello Stato nella definizione dei curricola. I sistemi collettivisti sono caratterizzati invece da un alto coinvolgimento delle aziende nella definizione e dei curricola, gestione e finanziamento dei corsi, da elementi del sistema duale, dal rilascio di titoli in uscita e dal coinvolgimento sistematico delle unioni degli insegnanti se si avviano processi di riforma del sistema. Un recente studio di Durazzi et al. (2023) ha messo in evidenza, studiando il caso italiano, il ruolo determinante delle associazioni imprenditoriali e unioni degli insegnanti in coalizioni cross-partitiche, evidenziando una chiara tendenza dei partiti di destra a stratificare (ovvero diminuire età dell'obbligo o periodo di permanenza nello stesso track) e di quelli di sinistra ad agire nella direzione opposta. Durazzi et al. (2023) identificano le politiche educative come multidimensionali: l'educazione viene intesa come rispondente a tre funzioni principali, ovvero, la distribuzione di opportunità educative (1), la formazione di competenze (2), e la costituzione di un settore di pubblico impiego (3). A partire da questa concettualizzazione e seguendo la metodologia dell'analisi storica comparata, riconcettualizziamo le politiche di accesso (distribuzione di opportunità educative) e politiche di curriculum (formazione di competenze) (Pellerey, 2010) come segue nelle tabelle 1 e 2, che illustrano il framework concettuale per le politiche di accesso e curriculum a livello nazionale e regionale.

In conclusione, la letteratura sui fattori misti segnala la presenza di un trade-off tra la capacità di un sistema di de-stratificare, mantenendo gli alunni nello stesso track più a lungo o innalzando l'età dell'obbligo, e la capacità di fornire competenze altamente professionalizzanti (Durazzi et al., 2023; Bol & Van De Werfhorst, 2013). Il presente excursus e la scarsità di ricerche in ambito italiano portano alla domanda di ricerca generale che ha aperto il paragrafo.

Accesso (PD1)	
Livello nazionale	**Livello regionale**
Età dell'obbligo	Implementazione delle norme sul dimensionamento scolastico
Età della canalizzazione	Organizzazione della formazione IeFP in centri di formazione (IF) o scuole (IS) (Emmenegger et al., 2019)
Rigidità della canalizzazione	
Orientamento	

Tabella 1: Concettualizzazione delle politiche di accesso

Curriculum (PD2)	
Livello nazionale	**Livello regionale**
Indirizzi	Programmazione dell'offerta formativa
Curricola (contenuti)	Offerta formativa IeFP (profili professionali/curricola) (Emmenegger et al., 2019)
Elementi del sistema duale (alternanza)	

Tabella 2: Concettualizzazione delle politiche di curriculum

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

Sulla base della revisione della letteratura e del puzzle sopra esposto, la domanda di ricerca generale viene declinata in quattro sotto-domande di ricerca (Kreuzer, 2023). Ognuna di queste dà origine ad uno studio, a cui è dedicato uno spazio al paragrafo 4: gli studi sono quindi separati ma complementari, e afferenti alla stessa domanda di ricerca generale di partenza (White, 2009). Riportiamo quindi le sotto-domande di ricerca, derivate dall'analisi descrittiva della legislazione e degli eventi negli ambiti di accesso, curriculum e formazione iniziale insegnanti (Lucisano, 2016) così come concettualizzati nel paragrafo precedente.

Il primo studio a livello nazionale risponde alla seguente domanda: "Quali meccanismi spiegano il mismatch-disallineamento tra le politiche di accesso e di curriculum?".

Il secondo studio a livello nazionale muove dal seguente interrogativo: "Quali meccanismi spiegano la trasformazione delle politiche di formazione iniziale insegnanti tramite continui *displacements*-sostituzioni di misure?".

Il terzo studio, a livello regionale, indaga accesso e curriculum con diverse accezioni: "Quali meccanismi spiegano le norme di accentramento sul dimensionamento scolastico con diversa implementazione in Emilia-Romagna, Lazio e Campania?".

Il quarto studio concerne accesso e curriculum in riferimento ai sistemi IeFP: "Quali meccanismi spiegano il diverso assetto dei sistemi IeFP in Emilia-Romagna, Lazio e Campania?".

Chiariti gli obiettivi della ricerca, nel prossimo paragrafo illustriamo quali disegni di ricerca permettono di rispondere agli obiettivi prefissati (Cohen et al., 2018).

3. Scelte metodologiche e procedurali

La metodologia adottata in ciascuno degli studi è quella dell'analisi storica comparata, che per sua natura si compone di una parte descrittiva e di una fase esplicativa: mentre la fase descrittiva di analisi della legislazione e degli eventi (Kreuzer, 2023) è quella che ha dato origine alle sotto-domande di ricerca sopra riportate, nella fase esplicativa si applica il metodo del *process tracing*, componente costitutiva di una

versione dell'analisi storica che si occupa di spiegare trasformazioni sistemiche (Kreuzer, 2023; Beach & Pedersen, 2019).

Circa il disegno di ricerca, a livello nazionale impostiamo due studi di caso singoli (Yin, 2014), che indagano rispettivamente la trasformazione di un *mismatch* tra le politiche di accesso e di curriculum (studio 1 livello nazionale, paragrafo 4.1) e la formazione iniziale insegnanti (studio 2 livello nazionale, paragrafo 4.2). A livello regionale, impostiamo invece due studi di caso multiplo con unità sub-nazionali studiando comparativamente Emilia-Romagna, Lazio e Campania (Hanckè, 2009; Yin, 2019). Il primo studio a livello regionale (paragrafo 4.3) riguarda la politica del dimensionamento scolastico e programmazione dell'offerta formativa territoriale; mentre il secondo studio a livello regionale riguarda la costruzione e trasformazione dei sistemi di istruzione e formazione professionale (IeFP). In particolare, Lucisano & Salerni (2001) sottolineano come nell'analisi storica in ambito educativo sia cruciale un'attenta analisi e combinazione delle fonti.

La raccolta dati nella fase descrittiva ha riguardato l'analisi della legislazione di tipo primario e secondario (circolari ministeriali) consultate presso l'archivio fisico e online del Ministero dell'Istruzione e del Merito. Successivamente, la raccolta dati nella fase esplicativa si è basata sull'analisi di documenti come riviste di policy (ad esempio gli Annali dell'Istruzione *le Monnier*), comunicati stampa, personal memoires. Successivamente all'analisi dei documenti sono state svolte 40 interviste élite semi-strutturate con testimoni privilegiati, gli attori coinvolti nei processi di riforma ovvero membri dei governi nazionali e regionali, politici delle opposizioni, rappresentanti e funzionari ministeriali, gruppi sindacali e datoriali (Cohen et al., 2018). Circa lo strumento, le domande sono state elaborate a partire da una base comune circa i meccanismi di coinvolgimento nei processi storico-politici indagati, adattate poi ad ogni interlocutore e formulate in riferimento alle "attività" ed alle "motivazioni" per integrare il paragrafo esplicativo dei processi come previsto dal metodo di *process tracing* (Beach & Pedersen, 2019).

4. Discussione dei dati raccolti

4.1 Livello nazionale studio 1: il mismatch disfunzionale

Il primo studio a livello nazionale considera il fenomeno della costituzione di un "disallineamento", uno "sfasamento" tra le politiche di accesso e di curriculum a livello nazionale.

Nominiamo tale sfasamento "mismatch" e, a seguito dell'analisi descrittiva dello sviluppo della legislazione e degli eventi (Kreuzer, 2023) concettualizziamo le dimensioni costituenti del mismatch come segue in tabella 3:

Concettualizzazione del mismatch disfunzionale	
Dimensione 1	Età obbligo *coincide con* curriculum comprensivo
Dimensione 2	Età obbligo *coincide con* titolo di studio rilasciato
Dimensione 3	Età obbligo *coincide con* curriculum unitario

Tabella 3: Concettualizzazione del mismatch disfunzionale

La prima dimensione (tabella 3) ci permette di valutare se, al termine di un periodo di riforma, l'età dell'obbligo coincida o meno con un curriculum "comprensivo", che ha ovvero una sua "interezza", non risultando dunque "interrotto". Per valutare la condizione, consideriamo come indicatore di riferimento i contenuti curricolari della disciplina storica (Pellerey, 2010). Nella maggior parte dei casi troveremo che questa condizione non è soddisfatta in quanto, indipendentemente dal percorso scelto, i contenuti tendono ad interrompersi in corrispondenza della società feudale; come risulta dall'analisi

delle rispettive disposizioni legislative inerenti negli anni programmi, linee guida e indicazioni nazionali.

La seconda dimensione (tabella 3) permette di valutare se in corrispondenza dell'età dell'obbligo venga rilasciata una qualifica/titolo di studio: nella maggior parte dei periodi la condizione non è soddisfatta e si trova invece solamente una certificazione delle competenze relative all'obbligo d'istruzione.

La terza dimensione (tabella 3) viene considerata nel caso in cui i governi che adottano le riforme dichiarino l'intenzione di inserire provvedimenti nella direzione della de-stratificazione (Durazzi et al., 2023) e, ad esempio come nel caso delle politiche di Berlinguer, la condizione è risultata soddisfatta perché in corrispondenza dell'età dell'obbligo scolastico (allora fissato a 15 anni con la legge n.144/1999) si trovava anche, nella dimensione del curriculum, un percorso unitario.

La trasformazione qualitativa del mismatch è illustrata nella periodizzazione seguente, elaborata a partire dall'eventful analysis (Kreuzer, 2023) illustrata nell'elaborato presentato nella precedente edizione dei quaderni di dottorato SIRD.

– (1996-2001) Instaurazione del mismatch: un "colpo mancato";
– (2001-2006) Assenza del mismatch? L'obbligo riferito alla scuola secondaria inferiore;
– (2006-2013) Diminuzione del mismatch: la *via media* dello zoccolo comune;
– (2013-2020) Stasi apparente del mismatch: riduzione dell'unitarietà tra altri canali e istituti professionali;
– (2020-2024) Stasi apparente del mismatch: dall'unitarietà dei tecnici-licei al campus in potenza.

In ognuno dei periodi, il mismatch aumenta o diminuisce a seconda del numero delle condizioni soddisfatte, costituite dalle dimensioni sopra-riportate. Seguendo il metodo di process tracing, ognuna delle teorie di processo che spiegano le trasformazioni istituzionali del periodo (Kreuzer, 2023; Beach & Pedersen, 2019) è costituita dalle 4 alle 6 fasi, parte da diversi input, generalmente nuove elezioni, e termina con gli *outcomes* delle diverse configurazioni del mismatch. Abbiamo dunque uno studio costituito da cinque teorie di processo (Beach & Pedersen, 2019).

Oltre ai singoli risultati costituiti dalle teorie di processo per cui rimandiamo alla tesi completa per ragioni di spazio disponibile, riportiamo qui i risultati in termini di meccanismi esplicativi comuni a tutti i periodi, che abbiamo derivato dai singoli. Questi si classificano come eventi strutturali, agenziali, e misti e spiegano la permanenza del mismatch.

I fattori strutturali rilevati riguardano diversi *loci* istituzionali di policy-making relativi all'elaborazione delle politiche di accesso e di curriculum. Questo fattore è efficacemente cristallizzato nella testimonianza dell'intervista n.30 con un ex dirigente ministeriale:

> Il "non-allineamento" e la "non-sincronia" tra modifiche di opzioni e di percorsi e strategie curricolari deriva dalla realtà di due aree di policy, adiacenti ma relativamente indipendenti, anche strutturalmente. La modifica dei curriculi o la loro ristrutturazione richiedono un processo, da tradizione laborioso con gruppi di lavoro, commissioni nazionali, consultazione e lavoro redazionale (Direzioni generali). Al contrario le norme sull'accesso seguono un percorso politico-parlamentare, spesso in applicazione di principi generali o di impegni elettorali.
> Nell'insieme, comunque, le decisioni sulla durata dell'obbligo scolastico e dell'obbligo formativo non sono inserite in una strategia complessiva di ristrutturazione: vengono calate sull'esistente con semplici indicazioni di adeguamento dettate dal buon senso e da ottimistiche funzionalità (ad esempio la certificazione delle competenze). L'assetto rimane stabile pur con regole diverse.

I fattori agenziali comuni a tutti e sei i processi esplicativi hanno visto due trasformazioni principali, nella fattispecie un cambio di ruolo di due stakeholders dei processi di elaborazione delle politiche scolastiche. Il primo, l'ufficio legislativo ministeriale: mentre nei ministeri di Berlinguer e De Mauro (processo 1) l'attore aveva un ruolo proattivo, questo aspetto non è stato rilevato nei periodi successivi. Il secondo, le associazioni imprenditoriali come Confindustria hanno visto durante il ministero di Moratti

un'opposizione all'uniformazione dell'istruzione tecnica a quella professionale tramite passaggio degli istituti tecnici alle regioni (Durazzi et al., 2023) mentre lo stakeholder è attualmente promotore della linea di riforma della sperimentazione della filiera tecnologico professionale, che vede insieme una riduzione della durata degli istituti tecnici e degli istituti professionali statali. Il terzo, la presenza in tutti i periodi di una forte contrapposizione alla modifica dell'ordinamento liceale, in particolare del liceo classico. Come evidenziato tramite analisi dei documenti e interviste, l'opposizione di una coalizione costituita da esponenti di partiti sia di destra che sinistra ha determinato almeno fino al 2020 l'assenza di interventi radicali, ad esempio, sull'introduzione di elementi che avrebbero determinato lo spostamento del sistema verso un modello più comprensivo. Primario esempio fu l'impossibilità, durante il ministero di Berlinguer, di procedere contemporaneamente all'innalzamento dell'obbligo a 16 anni (si approdò a 15 anni come compromesso) che alla riforma dei cicli, poi completata ma mai avviata. Come sottolineato dal documento che riporta la testimonianza di De Mauro (2004, p. 155):

> Inimmaginabile sarebbe stato un taglio alla media superiore [secondaria superiore], che parte dell'establishment culturale e giornalistico avrebbe letto come una penalizzazione dei licei, che sono percepiti come la scuola per eccellenza, l'unica di cui valga la pena occuparsi. Quindi Berlinguer pensò di accogliere una richiesta di pedagogisti, anche questa maturata in sede internazionale, di superare la frattura tra scuola elementare e scuola media obbligatoria, che era ed è il retaggio di un'epoca in cui raggiungere la licenza era tetto massimo cui il 90 per cento della popolazione italiana poteva aspirare...

Lo stesso problema bloccò un più radicale cambiamento dell'assetto dei cicli anche durante la riforma Moratti, nel periodo successivo.

Infine, i fattori misti sono fattori di de-politicizzazione: nella definizione di de-Wilde et al. (2016), si fa riferimento ad un argomento come depoliticizzato se, in primis, non vi è una polarizzazione di partiti e gruppi d'interesse sul tema.

In ogni periodo, si sono rilevati fattori che hanno contribuito alla permanenza di ognuna delle condizioni costitutive del mismatch. In particolare, rispetto alla prima condizione, ovvero, l'assenza di allineamento tra età dell'obbligo e comprensività/interezza del curriculum, segnaliamo come questo sia dovuto ad una depoliticizzazione del tema della formazione culturale di base, in particolare, riferita alle conoscenze umanistiche e classiche così come intese da Nussbaum (2011). Infatti, con un'eccezione per la riforma dell'istruzione tecnica portata avanti dal governo Draghi che vedrà nei decreti attuativi un potenziamento delle materie storiche, nei periodi precedenti il tema è risultato generalmente de-politicizzato: come conseguenza vediamo che in corrispondenza dell'età dell'obbligo i contenuti previsti dalle linee guida per tecnici e professionali e le "Indicazioni nazionali per i Licei" vedono i contenuti "spezzarsi" interrompendo bruscamente il percorso curricolare.

In ottica di discussione dei risultati, in chiusura di paragrafo sottolineiamo come, unitamente ai contributi empirici, questo studio vuole offrire anche un contributo di carattere teorico (Punch & Oancea, 2014), ovvero, l'elaborazione stessa del concetto di mismatch tra le politiche di accesso e quelle di curriculum, che estende e specifica il concetto di policy-decoupling elaborato da Trein (2017) poiché quello invece da noi proposto si applica allo stesso sotto-settore di policy in cui, come indicato dall'autore stesso, sono carenti gli strumenti concettuali per valutarne l'efficacia. Inoltre, proponiamo di riformulare l'analisi di immobilità del sistema (Bertagna, 2022): tramite una riconcettualizzazione della de-stratificazione operando sul curriculum, sosteniamo che il sistema ha visto delle trasformazioni, ma che esse sono state "silenti" (Inglehart, 1971). Infatti, sottolineiamo come si possa intervenire sul curriculum a più livelli: dal "macro" con la creazione di un ciclo unitario, fino al micro, con l'aumento dello studio delle materie condivise e/o l'aumento dei nuclei condivisi. Nella fattispecie, nei trent'anni analizzati un cambiamento silente è stato il lento mutamento dell'impianto pedagogico degli istituti professionali, in linea con quanto segnalato da Salatin (2009), sviluppatosi con la Buona Scuola nel d.lgs. n.61/2017 e nel DM n.92, 24 maggio 2018, e culminato con la riforma sulla sperimentazione della filiera tecnologico professionale (legge 8 agosto 2024, n.121).

4.2 Livello nazionale studio 2: la formazione iniziale insegnanti

Il secondo studio a livello nazionale considera il fenomeno della trasformazione del regime di formazione iniziale insegnanti e, in quanto tale, entra anche nel campo delle politiche di educazione terziaria trattandosi di politiche elaborate per il settore universitario.

Il processo di trasformazione dei regimi di formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria è illustrato da una teoria di processo (Beach & Pedersen, 2019) costituita da cinque fasi e vede come *input* il progetto complessivo di riforma del sistema scolastico del mosaico di Berlinguer che avvia le SSIS ("scuole di specializzazione all'insegnamento secondario") nel 1999; e come *outcome* l'attuale regime dei 60 CFU. Illustriamo brevemente le cinque fasi.

Nella fase 1 "Avviare le SSIS: il concerto dei ministeri dell'Istruzione e dell'Università" mostriamo attraverso le evidenze (Beach & Pedersen, 2019) provenienti dalle interviste e dall'analisi dei documenti come l'unificazione del ministero dell'istruzione e dell'università si sia potuto avviare per la prima volta un regime sistemico di formazione iniziale insegnanti. Riportiamo una sola evidenza per trasmettere la ratio del meccanismo esplicativo, come sottolineato dall'allora ministro De Mauro (2004, p. 156):

> Varate tra il 1989 e 1990, le SSIS sono restate per quasi dieci anni lettera morta. La legge prevedeva che l'attuazione dipendesse dal "concerto", come si dice nei testi di legge, dei due diversi ministri dell'Università e dell'Istruzione. Il 'concerto' si rivelò impossibile fino all'arrivo di Berlinguer, che fu nominato ministro in utroque, come avrebbero detto i latini e, da titolare sia dell'istruzione che dell'Università e concertandosi da sé solo, avviò le SSIS.

Il declino delle stesse emerge invece come un'opposizione di ambienti conservatori alla durata della specializzazione dopo la riforma delle classi di laurea di Berlinguer. Vennero infatti giudicate inadeguate a preparare gli studenti, in particolare gli studenti del liceo classico (Canfora, 2001).

Nella fase 2, con la riforma Moratti, le SSIS vengono soppresse per essere sostituite dalle "lauree specialistiche per l'insegnamento", pensate per superare le criticità sulla durata della specializzazione. Nella fase 3 illustriamo l'adozione del regime del TFA come unica appendice realizzabile del precedente disegno (Lucisano, 2016) ed il passaggio al FIT durante la Buona Scuola nel contesto più ampio di un generalizzato piano assunzionale. Nella fase 4: "Introdurre i 60 CFU: l'ideazione nella cornice del PNRR" si analizza la formulazione delle direttrici del nuovo regime durante il governo Draghi, con un aumento del peso curricolare a 60 CFU in ottemperanza delle richieste delle società pedagogiche, ma con una stretta finestra temporale per l'approvazione della riforma, dettata dalle deadlines del PNRR. Infine, nella fase 5 con il cambio di governo, per differente impostazione ideazionale (Carstensen & Schmidt, 2016) sono stati definiti i contenuti specifici del nuovo regime, illustrati nel DPCM 4 agosto 2023.

In ottica di discussione dei risultati sottolineiamo, in chiusura dello studio, la presenza di un meccanismo esplicativo comune a quelli rilevati nel primo studio a livello nazionale: il mantenimento della struttura intatta del liceo classico. In discontinuità con quanto rilevato sull'impatto delle manifestazioni studentesche (Klemen i , 2014), nel caso italiano sul tema della formazione iniziale degli insegnanti, questo attore non è apparso rilevante nel tracciamento dei processi.

4.3 Livello regionale studio 3: il dimensionamento scolastico e la programmazione dell'offerta formativa in Emilia-Romagna, Lazio & Campania

Il primo studio a livello regionale, terzo studio della ricerca di dottorato, considera il fenomeno della trasformazione della normativa in merito al dimensionamento scolastico (accesso) e programmazione dell'offerta formativa (curriculum).

L'*input* del processo è dato dalla legge sull'autonomia n. 59/1997, art. 21 a cui segue il regime di

dimensionamento scolastico istituito dal d.lgs. 112/1998 ed il regolamento attuativo dello stesso, il DPR 18 giugno 1998, n. 233. Nel decreto legislativo n.112/1998 "Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle Regioni ed agli enti locali in attuazione del Capo I della legge 15 marzo 1997", si chiariscono le rispettive prerogative di Stato e Regioni." L'output differenziato è dato, visto l'ultimo regime di dimensionamento scolastico istituito con la legge n.197/2022, Art.1 ed il DM 127/2023, stabilendo il parametro di media dei 900 alunni per istituto, da una stasi attuativa in Emilia-Romagna; una politica di allineamento nel Lazio ed un'attuazione tramite parametri derogati in Campania.

Tramite interviste e analisi dei documenti evidenziamo come i diversi output differenziati si raggiungono tramite il seguente meccanismo esplicativo. Dapprima la teoria di processo (fase 1) evidenzia un forte allineamento, ad inizio millennio, tra l'operato dello Stato e delle regioni che costruiscono un'alleanza "dal basso", dove il dimensionamento viene inteso come strumento per coadiuvare l'autonomia scolastica (Trainito, 2011); successivamente le tre regioni prese in esame implementano i primi piani di dimensionamento a tre velocità diverse (fase 2).

I parametri di dimensionamento (fase 3), uniti alla relativa programmazione dell'offerta formativa territoriale cambiano in corrispondenza delle crisi sistemiche (crisi economico finanziaria del 2008, crisi pandemica nel 2020); ed un profondo sgretolamento dell'alleanza Stato-regioni verso l'alto, con l'opposizione delle regioni e dei sindacati alla riduzione dei parametri (fase 4). Circa l'implementazione differenziata (fase 5) sono emersi come elementi discriminanti la coincidenza del colore politico del governo nazionale e regionale, e la prossimità alle elezioni locali e regionali.

Discutendo i risultati ottenuti, sottolineiamo come vista l'assenza di ricerche precedenti sulla politica delle politiche di dimensionamento (Moe & Wiborg, 2016) e la prospettiva del calo demografico nel paese, sia necessario tenere il tema sotto continuo scrutinio.

4.4 Livello regionale studio 4: la costruzione dei sistemi IeFP in Emilia-Romagna, Lazio & Campania

Il secondo studio a livello regionale considera lo sviluppo e trasformazione dei sistemi di IeFP, in merito alle politiche di accesso (Emmenegger et al., 2019), intese come modalità di frequenza in sussidiarietà in istituto scolastico professionale, o "IeFP integrale", con frequenza nei centri di formazione professionale; e di curriculum, intese come offerta formativa e specializzazioni regionali.

Il caso studio multiplo con unità subnazionali mette in evidenza tre differenti traiettorie di sviluppo, in cui emergono due modelli, per il quale il fattore discriminante emerge essere una radicata impostazione politica (Carstensen & Schmidt, 2016).

Infatti, l'Emilia-Romagna presenta un modello singolare che ha preso le mosse con la legge regionale n.5/2011 e vede la frequenza del primo anno IeFP in un'istituzione scolastica, scelta di stampo socialdemocratico che punta sull'aumentare delle opportunità educative (Durazzi et al., 2023) degli alunni mantenendoli il più possibile nello stesso canale scolastico professionale. L'Emilia-Romagna riporta inoltre le caratteristiche di un sistema collettivista di formazione di competenze (Emmenegger et al., 2019). La Campania, pur essendo della stessa matrice politica ha visto un avvio dei corsi senza applicare la suddetta modalità di accesso e ha potenziato i corsi IeFP a partire dall'ultima amministrazione, potendo contare sui finanziamenti del PNRR. Il Lazio esprime un diverso modello, in cui il primo anno può essere frequentato nei centri di formazione professionale, puntando infatti incrementalmente negli anni sul modello della IeFP integrale (Zagardo, 2024). Lo studio di caso multiplo mette in evidenza, in particolare, come uno dei temi ricorrenti su cui i decisori politici si trovano a dover intervenire sia la necessità di garantire, sia che si segua l'impostazione emiliana che quella laziale/campana, la fruizione delle competenze di base e di quelle professionalizzanti: questo nodo è inoltre un significativo punto di contatto con il primo studio a livello nazionale. Lo studio evidenzia inoltre come lo stesso colore politico possa determinare dunque diverse impostazioni circa le modalità di accesso ai corsi.

Discutendo i risultati ottenuti, segnaliamo come la tesi culmini con questo studio in coincidenza con quella che è una delle possibili piste per la prosecuzione delle ricerche: in che misura si differenzia invece l'approccio delle altre regioni italiane nella costruzione dei propri sistemi IeFP? In che misura la riforma della filiera tecnologico-professionale andrà ad intaccare i diversi sistemi IeFP a livello regionale? La rilevanza del tema è sottolineata dall'estratto dell'intervista con un funzionario ministeriale:

> Noi andiamo verso un regionalismo differenziato (…) politicamente e questa la strada ma bisogna far tesoro di effetti negativi del regionalismo attuale: quindi tutti questi meccanismi non funzionano se non c'e una regia comunque centrale... la politica vuole farlo quindi ci mancherebbe... si possono delegare funzioni si possono delegare strutture alle regioni pero voglio dire io credo ci siano sufficienti elementi per dire che il sistema dell'istruzione deve avere una guida centralizzata perche parla per categorie che sono difficilmente diversificabili.

5. Punti di forza e di criticita della ricerca

I risultati dei quattro studi proposti integrano quanto trovato gli studi precedenti sul tema (Durazzi et al, 2023; Bol & Van De Werfhorst, 2013). In particolare, il trade-off tra la capacità de-stratificante di un sistema e la capacità di fornire competenze professionalizzanti non viene rilevato negli ultimi sviluppi dello studio n.1 a livello nazionale, confermiamo dunque l'ipotesi di Durazzi et al. (2023) che ne considerava una potenziale perdita di pregnanza all'interno dell'economia della conoscenza, in cui a tutti è richiesto un medesimo livello di conoscenze e competenze culturali di base.

Peculiare aspetto messo in evidenza dal nostro studio, oltre al trade-off, è il *mismatch*, che segnaliamo come contributo teorico che risponde alla chiamata di Trein (2016) circa la necessità di approfondire e rifinire gli strumenti concettuali per rilevare l'assenza di coordinamento tra le politiche pubbliche, anche all'interno dello stesso settore, come quello educativo. Uno dei principali risultati che si discostano dai precedenti studi riguarda l'assenza di politicizzazione dei contenuti culturali di base (Pellerey, 2010) e standardizzazione (Dutto, 2019) in riferimento all'ambito umanistico: successive ricerche potrebbero prendere le mosse da questo punto di arrivo, indagando l'implementazione degli obiettivi formativi negli istituti professionali e nella IeFP in merito a questo ambito, dato il progressivo e graduale allontanamento dell'istruzione professionale statale dagli altri indirizzi, tema oggetto del primo studio.

Circa le limitazioni dello studio, evidenziamo come il lasso temporale abbia coperto solo le trasformazioni più recenti, degli ultimi 30 anni, a partire dal 1996 quando iniziarono le discussioni sull'autonomia scolastica e organizzativa: tuttavia, lo studio parte da questo anno perché considerato uno spartiacque che ha condotto alla legge n.59/1997, art. 21. Inoltre, precisiamo che la nozione di meccanismi "esplicativi" viene intesa, in linea con la metodologia dell'analisi storica comparata e del *process tracing*, come quella di contributi esplicativi ai processi che portano degli *input* agli *outcome*.

Concludendo facendo riferimento al titolo dello studio, "piani educativi pandemici", un piano pandemico è un piano di intervento preparato per intervenire su una situazione di crisi prima che essa si presenti o degeneri. Dunque, la comprensione dei meccanismi collocati alla base della definizione delle politiche, è la *conditio sine qua non* per intervenire sul sistema che è evoluto negli anni tramite meccanismi graduali. Permane infatti l'obiettivo programmatico, a livello di sistema (Barr, 2012), di un sistema formativo integrato, in cui la frequenza di diversi canali non determini in automatico diverse competenze e abilità di base (Lucisano, 2008).

Riferimenti bibliografici

Barr, N. A. (2012). *Economics of the welfare state*. Oxford University Press.

Beach, D., & Pedersen, R. B. (2019). *Process-tracing methods: Foundations and guidelines*. University of Michigan Press.

Bertagna, G., & Magni, F. (2022). Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro. *Studium*.

Bol, T., & Van De Werfhorst, H. G. (2013). Educational Systems and the Trade-Off between Labor Market Allocation and Equality of Educational Opportunity. *Comparative Education Review*, 57(2), 285-308. https://doi.org/10.1086/669122

Busemeyer, M. R., & Trampusch, C. (2012). *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford University Press USA.

Canfora, L. (2004, 17 giugno). L'università che non c'è. *La Repubblica*. https://www.flcgil.it/rassegna- stampa/nazionale/repubblica-l- universita-che-non-c- e.flc?__no_mobile=1

Carstensen, M. B., & Schmidt, V. A. (2016). Power through, over and in ideas: Conceptualizing ideational power in discursive institutionalism. *Journal of European Public Policy*, 23(3), 318–337. https://doi.org/10.1080/13501763.2015.1115534

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.

De Mauro, T. (2004). *La cultura degli italiani*. Laterza.

De Wilde, P., Leupold, A., & Schmidtke, H. (2016). Introduction: The differentiated politicisation of European governance. *West European Politics*, 39(1), 3–22. https://doi.org/10.1080/01402382.2015.1081505

Durazzi, N., Pavolini, E., & Battaglia, F. (2023). The multi-dimensional politics of education policy in the knowledge economy: The case of Italy (1996–2008). *Social Policy & Administration*, 57(2), 144–157. https://doi.org/10.1111/spol.12884

Dutto, M. G. (2019). *L'autonomia delle scuole in Europa e altrove: Al vaglio trent'anni di esperienze*. Tecnodid.

Emmenegger, P., Graf, L., & Trampusch, C. (2019). The governance of decentralised cooperation in collective training systems: A review and conceptualisation. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(1), 21-45. https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1498906

Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Polity Press.

Giudici, A. (2021). Teacher politics bottom-up: Theorising the impact of micro-politics on policy generation. *Journal of Education Policy*, 36(6), 801-821. https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1730976

Hall, P. A., & Soskice, D. (2001). *Varieties of Capitalism. The institutional foundations of comparative advantage*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/0199247757.001.0001

Hanckè, B. (2009). *Intelligent Research Design: A guide for beginning researchers in the social sciences*. Oxford University Press.

Inglehart, R. (1971). The Silent Revolution in Europe: Intergenerational Change in Post-Industrial Societies. *American Political Science Review*, 65(4), 991-1017. https://doi.org/10.2307/1953494

Klemen i , M. (2014). Student Power in a Global Perspective and Contemporary Trends in Student Organising. *Studies in Higher Education*. 39(3), 396-411. doi:10.1080/03075079.2014.896177.

Kreuzer, M. (2023). *The Grammar of Time: A Toolbox for Comparative Historical Analysis*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108652728

Lucisano, P. (2008). La riforma dell'istruzione tecnica e professionale. *I quaderni di italianieuropei*, 148–154.

Lucisano, P. (2016). *I bisogni formativi dei futuri insegnanti*. Aracne.

Lucisano, P., & Salerni, A. (2001). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carrocci.

Moe, T., & Wiborg, S. (Eds). (2016). *The Comparative Politics of Education: Teachers Unions and Education Systems around the World*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/978131671765

Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.

Pellerey, M. (2010). *Competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Tecnodid.

Punch, K. F., & Oancea, A. (2014). *Introduction to research methods in education*. SAGE.

Salatin, A. (2009). Le prospettive di evoluzione dell'istruzione tecnica e professionale in Italia alla luce dei nuovi Regolamenti governativi e il futuro dell'istruzione e formazione professionale regionale. *Rassegna CNOS 3* settembre-dicembre 2009, pp. 115–125, CNOS-Fap.

Trainito, G. (2011). Il sistema educativo italiano rispetto alle trasformazioni della società e del mondo del lavoro. In V. Campione, F. Bassanini (Eds.), *Istruzione bene comune. Idee per la scuola di domani*. Fondazione ASTRID. Passigli Editori.

Trein, P. (2017). A New Way to Compare Horizontal Connections of Pol- icy Sectors: "Coupling" of Actors, Institutions and Policies. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, *19*(5), 419-434. https://doi.org/10.1080/13876988.2016.1225342

Willemse, N., & de Beer, P. (2012). Three worlds of educational welfare states? A comparative study of higher education systems across welfare states. *Journal of European Social Policy*, *22*(2), 105–117. https://doi.org/10.1177/0958928711433656

Yin, R.K. (2014). *Case study research: design and methods*. SAGE.

Zagardo, G. (2024). *La IeFP nelle Regioni e nelle Province Autonome. Alla ricerca della stabilità*. CNOS-FAP/MLPS.

II.6

Il ruolo della *leadership* nella costruzione di ambienti democratici di apprendimento. I casi di Italia e Portogallo

The role of leadership in the construction of democratic learning environments. The cases of Italy and Portugal

Francesca Fioretti
Università LUMSA, Dipartimento di Scienze Umane
Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional do Porto, Faculdade de Educação e Psicologia
f.fioretti@lumsa.it

La scuola come ambiente democratico di apprendimento svolge un ruolo cruciale nell'implementazione di un'educazione civica e alla cittadinanza multidisciplinare e integrata, unificando conoscenze ed esperienze in grado di promuovere lo sviluppo delle competenze di cittadinanza degli studenti. A tal fine, lo *Whole-School Approach* è stato identificato dal Consiglio d'Europa (2018) come l'orientamento organizzativo più idoneo nell'integrazione dei valori democratici nel processo di insegnamento e apprendimento, nella cooperazione con la comunità locale e nella *governance* scolastica, la quale trova espressione in una *leadership* che incoraggia partecipazione e collaborazione. Sebbene Italia e Portogallo condividano il medesimo approccio trasversale all'educazione civica e alla cittadinanza introdotto rispettivamente con la Legge 92/2019 e con l'*Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (2017), esse differiscono nei modelli di gestione della scuola. Se difatti la normativa italiana delinea un modello di *leadership* maggiormente partecipativa, la normativa portoghese sostiene un modello di gestione unipersonale, in cui il ruolo del *director de escola* è principalmente incentrato sulle funzioni amministrative. Questa ricerca analizza come la *leadership* viene implementata nei differenti contesti scolastici e quali riflessi potrebbe avere sulla costruzione di ambienti democratici di apprendimento riconducibili allo *Whole-School Approach*. A tal fine, è stato strutturato uno studio di caso su casi multipli a metodo misto simultaneo con finalità esplorative in quattro istituti comprensivi di Roma (IT) e quattro *agrupamentos de escolas* di Porto (PT). Vengono qui presentati i profili dei dirigenti scolastici e dei *directores de escolas* in termini di stili di *leadership* emersi dai profili delle scuole.

Parole chiave: dirigente scolastico; educazione civica e alla cittadinanza; governance; leadership; whole-school approach.

The school as a democratic learning environment plays a crucial role in implementing multidisciplinary and integrated civic and citizenship education, unifying knowledge and experiences that can promote the development of students' citizenship competences. To this end, the Council of Europe (2018) identified the Whole-School Approach as the most appropriate organizational orientation for integrating democratic values into the teaching and learning process, cooperation with the local community, and school governance, which finds expression in leadership that encourages participation and collaboration. Although Italy and Portugal share the same cross-curricular approach to civic and citizenship education introduced by Law No. 92/2019 and the *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (2017), respectively, they differ in their school governance models. If indeed the Italian legislation outlines a more participatory leadership model, the Portuguese legislation advocates a unipersonal governance in which the *director de escola* focuses mainly on administrative functions. This research examines the implementation of leadership in various school contexts and its potential impact on the development of democratic learning environments that align with the Whole-School Approach. To this end, we structured an embedded multiple-case study with exploratory purposes adopting a simultaneous mixed-method approach in four *istituti comprensivi* in Rome (IT) and four *agrupamentos de escolas* in Porto (PT). Therefore, we present the profiles of school principals in terms of leadership styles that emerged from the school profiles.

Keywords: civic and citizenship education; governance; leadership; principal; whole-school approach.

1. Quadro teorico di riferimento

Già alla fine del XIX secolo, John Dewey, massimo esponente nel panorama internazionale dell'Attivismo Pedagogico e del Progressismo, nel suo testo *The school and society* – la cui prima edizione risale al 1899 – invitava a rifiutare la concezione della scuola come puro luogo di apprendimento di nozioni, che hanno solo un lontano legame con la possibile vita futura, riaffermando la necessità di trasformare ogni scuola in una *comunità in miniatura* (Dewey, 1915) in stretto rapporto con la società stessa.

Il pensiero di Dewey è profondamente interconnesso con la natura intrinseca dell'educazione civica e alla cittadinanza (ECC), il cui ruolo primario è quello di preparare gli studenti a diventare cittadini attivi e consapevoli in una società globalizzata in continua evoluzione promuovendo lo sviluppo di conoscenze, atteggiamenti e valori mediante un esercizio quotidiano attivo e consapevole. Il *civic learning* non si limita solo alla scuola, ma si estende ai contesti di apprendimento formali, non formali e informali all'interno dei quali lo studente sperimenta e interagisce con gli agenti di socializzazione (Torney-Purta et al., 2001), dalla famiglia alla società in cui vive (Torney-Purta et al., 2001; Schulz et al., 2023).

Le scuole, in quanto ambienti di apprendimento democratici, svolgono un ruolo primario nell'implementazione di una ECC multidisciplinare e integrata, unificando conoscenze ed esperienze che possono promuovere l'apprendimento civico e lo sviluppo delle competenze di cittadinanza degli studenti. A tal fine, il Consiglio d'Europa (2018) ha individuato lo *Whole-School Approach* (WSA) come l'orientamento organizzativo che permette di costruire una scuola come ambiente democratico di apprendimento attraverso un cambiamento sistemico della scuola stessa incentrato sull'incorporazione dei valori e dei principi della democrazia nel processo di insegnamento e apprendimento, nella cooperazione con la comunità locale e nella *governance* scolastica. Il cambiamento in una delle tre componenti porta al cambiamento delle altre grazie alla loro reciproca interconnessione (Consiglio d'Europa, 2018).

In questo approccio organizzativo, la *governance* deriva dal coinvolgimento della comunità scolastica nel suo complesso e dalla distribuzione di compiti e responsabilità. Il Consiglio d'Europa (2018) elenca quattro caratteristiche della *governance* scolastica democratica: una *leadership* educativa basata su principi democratici, equità e responsabilità individuale; un processo decisionale partecipativo; una politica educativa che promuova l'inclusione e l'uguaglianza; il coinvolgimento degli studenti nella vita scolastica. Dunque, nella *governance* scolastica democratica, la *leadership* non deriva dall'esercizio *top-down* dell'autorità del preside, ma richiede di essere condivisa tra i membri della comunità scolastica, abbracciando così una prospettiva di *leadership* distribuita (Spillane et al., 2001; Spillane, 2005; Hallinger & Heck, 2010; Harris, 2013; Phillips et al., 2023).

In letteratura si desumono sei stili di *leadership* principali che possono manifestarsi nelle organizzazioni:

- lo stile autoritario, che si caratterizza per una forte centralizzazione del potere nelle mani del *leader*, con limitata autonomia per i membri del *team* (Chiang et al., 2021);
- lo stile burocratico, caratterizzato prioritariamente dall'osservanza rigorosa di regole, procedure e strutture gerarchiche, limitando fortemente la flessibilità, la creatività e l'adattabilità al cambiamento (Santrock, 2007);
- lo stile democratico o partecipativo, che promuove il coinvolgimento attivo dei membri del *team* nei processi decisionali ed è associato a livelli maggiori di motivazione, collaborazione e professionalità (Caillier, 2020);
- lo stile carismatico, che si basa sulla capacità del *leader* di ispirare e motivare attraverso una visione condivisa (Amanchukwu et al., 2015). Si manifesta nei contesti di cambiamento in cui il *leader* agisce come catalizzatore per la trasformazione (Banks et al., 2017);
- lo stile *laissez-faire*, un approccio fortemente decentrato, in cui il *leader* rinuncia alla guida diretta, lasciando massima autonomia al *team* (Zhang et al., 2023);
- lo stile transazionale, che pone enfasi su *performance* e risultati e si basa su un rapporto di scambio

tra *leader* e collaboratori, in cui l'obbedienza è ricompensata attraverso premi e riconoscimenti (McCleskey, 2014).

La *leadership* ha un impatto significativo sulle caratteristiche organizzative della scuola, che a loro volta influenzano il benessere e la motivazione degli insegnanti (Leithwood & Jantzi, 2006; Robinson et al., 2008; Louis et al., 2010; Supovitz et al., 2010; Sebastian & Allensworth, 2012; Heck & Hallinger, 2014). In particolare, una *leadership* efficace sostiene attivamente la partecipazione al processo decisionale (Bogler & Somech, 2005; Somech, 2010), promuove il coinvolgimento degli *stakeholders* e dei genitori (Auerbach, 2012), favorisce il coinvolgimento degli studenti (Maslowski et al., 2009) e contribuisce all'apprendimento organizzativo (Mulford & Silins, 2003), incentivando così l'emergere di diversi punti di vista per la costruzione di significati condivisi. A sua volta, la creazione di un clima scolastico inclusivo, partecipativo e collaborativo è fondamentale per creare le condizioni di lavoro ideali che sostengano il lavoro degli insegnanti, consentendo loro di svolgere al meglio le proprie funzioni didattiche. Pertanto, il contributo della *leadership* scolastica all'apprendimento degli studenti risiede nella sua capacità di migliorare l'ambiente organizzativo della scuola, promuovendo una cultura di collaborazione e partecipazione e supportando i docenti nel loro lavoro, che a sua volta influenza positivamente i risultati degli studenti (Heck & Hallinger, 2009; Hallinger, 2011; Leithwood et al., 2020).

Nonostante la presenza di un'ampia letteratura sull'influenza indiretta o mediata della *leadership* sui risultati di apprendimento degli studenti ad ampio spettro, l'analisi della sua potenziale influenza sullo specifico aspetto dell'apprendimento informale degli studenti nell'ECC conta contributi a oggi limitati.

La letteratura si intreccia con le attuali normative nazionali che rappresentano, allo stesso tempo, un'opportunità e un limite per i percorsi di ECC. In questo studio, sono presi come riferimento le normative di Italia e Portogallo che, se da una parte condividono il medesimo insegnamento trasversale dell'ECC, dall'altra si differenziano per le caratteristiche della *governance* della scuola.

In Italia, la Legge n. 92/2019 e le Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica (2020) hanno introdotto l'insegnamento trasversale dell'educazione civica nel primo ciclo di istruzione, per un monte ore annuale minimo di 33 ore e contitolarità dell'insegnamento tra docenti. L'insegnamento trasversale è declinato su tre nuclei tematici: Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà; sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio; cittadinanza digitale. La Legge ha anche previsto tre anni di sperimentazione prima della pubblicazione delle Linee Guida definitive, entrate in vigore nel Settembre 2024. L'azione di monitoraggio sinergica al processo di sperimentazione si è svolta durante l'emergenza pandemica da Covid-19 negli anni scolastici 2020/2021 e 2021/2022, secondo la Nota Prot. N. 16706 del 27 giugno 2022. Tuttavia, secondo il Parere del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione sulle nuove Linee Guida, sarebbe stato necessario conoscere le azioni intraprese dalle scuole per l'educazione civica prima dell'emanazione delle nuove Linee Guida, poiché i risultati del monitoraggio non sono ancora stati diffusi. Inoltre, come richiesto dall'Art. 9 della Legge n. 92/2019, tale azione di monitoraggio permetterebbe di identificare le pratiche organizzative e didattiche efficaci da inserire in un *Albo delle Buone Pratiche di Educazione Civica*.

In Portogallo, l'*Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC) (2017) sottolinea che la scuola deve operare sulla base di principi di cittadinanza e deve affrontare temi quali i diritti umani, sostenibilità ambientale, uguaglianza di genere, salute e benessere, riflettendo l'importanza dell'impegno attivo dei giovani nella società. Il documento sottolinea che tutte le discipline contribuiscono all'ECC, rendendo necessario un approccio interdisciplinare. Sono inoltre delineati tre diversi approcci all'ECC: come insegnamento trasversale nell'istruzione primaria; come materia separata, quale *Cidadania e Desenvolvimento,* nei gradi dal 5 al 9 (istruzione primaria superiore e secondaria inferiore); come componente trasversale nei gradi da 10 a 12 (istruzione secondaria superiore). A differenza dell'Italia, in Portogallo il Ministero dell'Educazione ha stabilito quali domini di contenuto definiscono l'ECC, di-

videndoli in domini obbligatori per tutti i livelli, domini per due dei tre cicli scolastici di base (dal grado 1 al grado 9) e domini facoltativi; spetta alle scuole scegliere come distribuire questi contenuti nei gradi scolastici.

In entrambi i Paesi, la promozione della cittadinanza a livello scolastico richiede il coinvolgimento attivo di tutta la comunità scolastica. Sebbene non vi siano riferimenti normativi che facciano esplicito riferimento allo WSA, in Italia la Legge n. 107/2015 (*La Buona Scuola*) ha introdotto un approccio globale che enfatizza la collaborazione con le famiglie e la comunità locale nello sviluppo delle competenze sociali e civiche. In Portogallo, l'ENEC (2017) individua lo WSA come approccio organizzativo in grado di promuovere i principi di cittadinanza quali l'uguaglianza nelle relazioni interpersonali, il rispetto dei diritti umani e la democrazia.

Sebbene vi sia una certa convergenza nelle due normative nazionali per quanto riguarda le caratteristiche generali del curricolo per l'ECC e la sua attuazione, nonostante alcune differenze, i quadri normativi relativi al ruolo del dirigente scolastico (DS) e del *director de escola* delineano un approccio diverso alla *governance* scolastica.

In Italia, nell'ambito del processo di decentramento amministrativo derivante dalla normativa sull'autonomia scolastica, il DS assume un ruolo poliedrico, svolgendo funzioni didattiche, di gestione e amministrative, operando nelle aree di coordinamento, valorizzazione delle risorse, collaborazione con il territorio e promozione della crescita professionale dei docenti, favorendo il perseguimento di una visione comune (Toni, 2005; Bezzina & Paletta, 2022). In Portogallo, invece, la figura del *director de escola*, pur avendo analoghe funzioni didattiche, di gestione e amministrative, è stata istituita per garantire un responsabile primario del funzionamento della scuola (*Diploma* del Decreto Legge 75/2008), riflettendo un modello di *governance* unipersonale (Silva & Sá, 2017) in cui egli appare come *leader* formale ed esecutore di quanto stabilito dalla legislazione (Lima, 2011).

Si potrebbe quindi concludere che, mentre in Italia viene promosso un approccio di *leadership* più partecipativo, che favorisce la collaborazione e l'interazione tra i vari *stakeholders* della scuola, in Portogallo prevale uno stile più burocratico, in cui il *director* svolge un ruolo maggiormente incentrato sulle funzioni amministrativo-gestionali nel rispetto della normativa, rischiando di tralasciare la sua funzione pedagogica (Carvalho, 2012).

Considerando, dunque, che Italia e Portogallo condividono l'idea di un approccio trasversale all'ECC che coinvolge la comunità scolastica nella sua complessità ma si differenziano nelle soluzioni operative riguardanti la *leadership* e la *governance*, è utile analizzare come e in che misura le scuole dei due Paesi promuovano ambienti democratici di apprendimento. Lo sviluppo dello WSA richiede una profonda riflessione sugli obiettivi educativi e su come perseguirli attraverso interventi in classe e a scuola; essi devono concentrarsi sulle caratteristiche dell'istituto, sul contesto e sulla sua missione. In questo scenario, se la legislazione prefigura stili di *leadership* più partecipativi in Italia e più burocratici in Portogallo, è importante osservare la loro attuazione in contesti scolastici specifici e gli eventuali riflessi sullo sviluppo di ambienti democratici di apprendimento e di percorsi di ECC efficaci.

2. Obiettivi e interrogativi della ricerca

La ricerca presentata si propone di descrivere l'organizzazione didattico-curricolare per l'ECC e la struttura di *governance* realizzata nelle scuole italiane e portoghesi, identificando possibili configurazioni organizzative vicine allo WSA. Attraverso un'analisi esplorativa dei contesti, lo studio mira a delineare i profili dei DS italiani e dei *directores de escolas* portoghesi, identificando gli stili di *leadership*, così come emergono dalle descrizioni delle scuole, e i loro eventuali riflessi sulla creazione di ambienti democratici di apprendimento.

Per rispondere allo scopo della ricerca, si propone innanzitutto di descrivere le pratiche organizzative e didattiche messe in atto dalle scuole per l'insegnamento trasversale dell'ECC in conformità con la legislazione vigente in Italia e Portogallo. Questo obiettivo deriva dalle seguenti domande di ricerca:

– RQ1: quale organizzazione curricolare e quali attività didattiche per l'educazione civica sono state implementate dalle scuole di Roma a seguito dell'introduzione della Legge n. 92/2019?
– RQ2: quale organizzazione curricolare e quali attività didattiche per l'educazione alla cittadinanza sono state implementate dalle scuole di Porto in seguito all'introduzione della ENEC (2017)?

In secondo luogo, la ricerca intende descrivere le caratteristiche della *governance* delle scuole oggetto di studio, attraverso un processo di profilazione che consenta di individuare lo stile di *leadership* dei DS e dei *directores* – desunti dalla letteratura sopra citata – così come emerge dalle specificità dell'approccio organizzativo adottato. L'analisi esplorativa dei contesti scolastici – condotta quindi considerando sia l'approccio didattico-curricolare (obiettivo 1) sia quelli legati alla *governance* (obiettivo 2) – permetterà di individuare e definire le pratiche che favoriscono la costruzione di ambienti democratici di apprendimento, propri dello WSA, e che possono sostenere un efficace approccio trasversale all'ECC. Questo obiettivo deriva dalle seguenti domande di ricerca:

– RQ3: quali strutture organizzative caratterizzano le scuole di Roma e di Porto?
– RQ4: qual è lo stile di *leadership* del DS o del *director* che emerge dalla struttura organizzativa di ciascuna scuola?
– RQ5: quali pratiche organizzative e didattiche della scuola possono essere ricondotte allo WSA?

L'ultimo obiettivo dello studio adotta un approccio interpretativo inverso rispetto ai precedenti, muovendo dagli stili di *leadership* desunti dall'analisi esplorativa delle scuole. Ci si propone di descrivere le differenti manifestazioni della *governance* scolastica e dell'organizzazione didattico-curricolare per l'ECC, mettendo in luce come esse si configurino in relazione ai diversi stili di *leadership*. Sebbene l'obiettivo 2 e l'obiettivo 3 possano apparire, a una prima lettura, parzialmente sovrapposti, essi presentano una distinzione sostanziale nell'impostazione analitica: se il secondo obiettivo è orientato a individuare e definire *come* le scuole sono organizzate e *quali* pratiche vengono attuate mediante un approccio descrittivo, questo terzo obiettivo si concentra su *che cosa cambia* nella *governance* della scuola e nella progettazione didattico-curricolare per l'ECC in relazione alle diverse modalità di *leadership* individuate. Il terzo obiettivo si propone, dunque, di identificare e sistematizzare ricorrenze e specificità nelle pratiche organizzative e curricolari delle scuole accumunate dalla presenza di un DS o un *director* con uno stile di *leadership* caratterizzante. Tale obiettivo deriva da una domanda di ricerca:

– RQ6: quali sono le caratteristiche dell'organizzazione didattica e curricolare dell'ECC e della *governance* scolastica in presenza di diversi stili di *leadership*?

La presente ricerca intende identificare e descrivere le pratiche messe in atto dalla scuola che possono promuovere un processo di apprendimento completo e integrato per l'ECC attraverso la creazione di un ambiente di apprendimento di supporto per la cittadinanza attiva.

3. Scelte metodologiche e procedurali

Per rispondere alle domande di ricerca, è stato strutturato uno studio di caso su casi multipli con finalità esplorative (Cohen et al., 2007; Yin, 2009) a metodo misto simultaneo (Morse, 2009) in quattro scuole secondarie di primo grado italiane e portoghesi (*terceiro ciclo do ensino básico*) per analizzare l'organizzazione scolastica, le attività didattiche per l'ECC – in particolare nel grado 8 – e, di conseguenza, la *leadership* educativa.

La ricerca ha utilizzato un campionamento non probabilistico incentrato su una selezione intenzionale dei casi (*convenience sampling*) mediante lo studio dei documenti resi disponibili sui siti web delle

istituzioni scolastiche. Per supportare la validità esterna, gli otto studi di caso condotti in Italia e Portogallo si sono rivolti a scuole di varie aree con organizzazioni diverse. La selezione si è basata sui seguenti criteri: l'implementazione di progetti e attività relative all'ECC a livello scolastico; la distribuzione di funzioni e compiti gestionali attraverso commissioni e consigli, determinando una struttura organizzativa non verticistica.

Una scuola di Roma si trova nel quartiere Prenestino (S-1), due nel quartiere Appio-Latino (S-2 e S-3) e una nel quartiere Nuovo Salario (S-4). Relativamente alle scuole portoghesi, esse si collocano nell'area distrettuale di Porto: una scuola si trova a Valongo (S-5); una a Maia (S-6); una a Vila Nova de Gaia (S-7); una a Paredes (S-8).

3.1 Strumenti di rilevazione e raccolta dati

È stata condotta un'indagine esplorativa qualitativa approfondita nelle otto scuole, utilizzando un disegno a metodo misto simultaneo (Morse 2009), basato su un'impostazione teorica qualitativa (QUAL quant) (Johnson et al., 2007; Schoonenboom & Johnson, 2017), al fine di elaborare una descrizione dettagliata di ciascun caso.

Per sostenere la validità di costrutto sono state utilizzate più fonti di evidenza, tra cui la documentazione scolastica, le interviste semi-strutturate, i focus group e l'osservazione diretta (Yin, 2009). Inoltre, è stato somministrato agli insegnanti un questionario *online* autocompilato per condurre un'indagine a livello di sistema sull'organizzazione scolastica e sull'erogazione del curricolo per l'ECC. L'uso di diverse fonti di evidenza ha permesso di triangolare i dati raccolti e di analizzare eventuali discrepanze e allineamenti dei risultati. In alcuni casi di studio, sono state condotte ulteriori rilevazioni per indagare più approfonditamente alcuni aspetti emersi durante il processo di raccolta dati. L'uso di più fonti di prova e la conseguente triangolazione hanno permesso di definire catene di prove a sostegno dell'affidabilità dei risultati (Yin, 2009). La Tabella 1 sintetizza i dati raccolti nell'anno scolastico 2022/2023 nelle quattro scuole italiane e nelle quattro scuole portoghesi.

Strumenti di rilevazione	**Italia**	**Portogallo**
Documenti	Otto documenti: Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2022-2025 Curricolo di Educazione Civica	Otto documenti: *Projeto Educativo 2022-2025* *Estratégia da Educação para Cidadania na Escola*
Interviste ai DS e ai *directores*	N. 3 interviste (DS) N. 1 intervista (Vicepreside) Parole trascritte: 24.437	N. 4 interviste Parole trascritte: 18.875
Interviste ai coordinatori dell'ECC	N. 4 interviste Parole trascritte: 18.239	N. 4 interviste Parole trascritte: 23.405
Questionario Insegnanti	132 risposte su 220	158 risposte su 198
Osservazione	90 ore	81 ore
Focus group insegnanti	N. 4 focus group *online* Dai 4 ai 12 partecipanti Parole trascritte: 30.584	N. 4 focus group *online* Dai 4 ai 12 partecipanti Parole trascritte 43.715
Rilevazioni follow-up	28 ore di osservazione (S-4) N. 1 focus group con Vicepreside, coordinatore ECC e funzione strumentale area PTOF (S-4) Parole trascritte: 6.049	7 ore di osservazione (S-6) N. 1 intervista con il *director* (S-8) Parole trascritte: 2.978

Tabella 1: Dati raccolti nell'a.s. 2022/2023

L'analisi non strutturata dei documenti (Trinchero, 2002) si è concentrata sulle attività didattiche per l'ECC e sulla struttura organizzativa delle scuole, producendo delle tabelle di sintesi analizzate mediante analisi contenutistica. Nel caso delle scuole di Roma, l'analisi dei documenti ha preceduto la selezione dei casi; essa è stata successivamente arricchita per i quattro istituti comprensivi analizzati.

I protocolli di intervista semi-strutturata per DS e *directores* sono costituiti da 18 domande, mentre quelli per i coordinatori dell'ECC sono costituiti da un totale di 16 domande; in entrambi i casi, tali domande sono organizzate in nove aree tematiche, che spaziano dall'organizzazione didattico-curricolare per l'ECC a livello di istituto alle caratteristiche della loro organizzazione interna.

Il Questionario Insegnanti è composto da 27 quesiti standardizzati (Duif et al., 2013; Schulz et al., 2018; OECD, 2019) per un totale di 178 item. Il questionario ha registrato un totale di 290 risposte, di cui 132 insegnanti delle scuole di Roma e 158 insegnanti delle scuole di Porto. Con i dati registrati, è stata effettuata un'analisi dell'affidabilità delle scale, che ha ottenuto valori dell'alpha di Cronbach compresi tra 0.744 e 0.906.

L'osservazione diretta in classe è stata condotta mediante l'uso di una griglia di osservazione, costituita dalla *checklist* elaborata da VanTassel-Baska et al. (2003), a cui è stata aggiunta l'area relativa all'ambiente di apprendimento tratta da Agliati et al. (2020) e una sezione dedicata alla notazione libera, che ha seguito tre linee guida adattate dalla *checklist* CIVVICS di Stolte et al. (2014): collegamenti tra argomenti curricolari, di ECC e personali; interazione studente-studente e studente-insegnante; opportunità di *leadership* offerte agli studenti.

Il focus group con i docenti ha avuto lo scopo di commentare gli aspetti emersi nel questionario e condurre un'analisi più approfondita utilizzando la voce degli stessi insegnanti della scuola; pertanto, i protocolli sono caratterizzati da strutture flessibili, volutamente variate in base a quanto emerso di volta in volta dalle risposte ai questionari. Di conseguenza, i protocolli si sono differenziati da scuola a scuola, pur mantenendo lo stesso tipo di domande e le stesse aree di discussione. In particolare, il protocollo è costituito da sette domande suddivise in quattro aree tematiche, tra cui l'insegnamento dell'ECC e la percezione dei docenti della loro partecipazione nella *governance* della scuola.

3.2 Analisi dei dati

I dati quantitativi dei questionari e delle *checklist* sono stati analizzati mediante analisi statistiche, con particolare riferimento alle misure di tendenza centrale; inoltre, è stata effettuata una comparazione delle distribuzioni tra scuole dello stesso Paese.

Le interviste e i focus group sono stati trascritti integralmente utilizzando il sistema Jeffersoniano semplificato (Jefferson, 2004; Park & Hepburn, 2022) e successivamente analizzati per mezzo di analisi tematica (Braun & Clarke, 2006) mediante l'uso del software MAXQDA 2024. Il processo di codifica delle trascrizioni è una componente fondamentale dell'analisi qualitativa, in quanto consente di organizzare e analizzare i dati testuali categorizzando le risposte degli intervistati in codici, che vengono successivamente raggruppati in temi.

I codici sono stati assegnati alle *unità emergenti* (Krippendorff, 2019) in ogni intervista e focus group. Un totale di 101 codici è stato assegnato alle ventiquattro trascrizioni, suddividendole in 2.766 unità di codifica derivanti da distinzioni categoriali; il risultante sistema di codici è stato costruito evidenziando le relazioni di concordanza e opposizione, somiglianza e differenza. I 101 codici sono stati raccolti in un *codebook* in cui sono stati riportati i temi, i numeri dei codici, i nomi dei codici, le descrizioni e gli esempi di segmenti di dati a cui sono stati assegnati (Campbell et al., 2013). I codici così definiti sono mutuamente esclusivi e cercano di cogliere le sfumature qualitative di quanto emerso nelle interviste e nei focus group. I codici sono stati poi raggruppati in dieci temi o categorie tematiche emergenti attraverso relazioni di inclusione ed esclusione tra codici.

Al fine di sostenere l'affidabilità della codifica, è stata effettuata una triangolazione della codifica

stessa ed è stato successivamente calcolato l'*intercoder reliability* (ICR) attraverso l'alpha di Krippendorff a tre codificatori e la percentuale di accordo. Specificatamente, è stato chiesto a quattro codificatori indipendenti, al di fuori del gruppo di ricerca, di codificare un campione rappresentativo di ogni unità di analisi pari al 20% delle risposte fornite dagli intervistati in ogni trascrizione; il campione è stato scelto tramite campionamento casuale semplice (Krippendorff, 2019; O'Connor & Joffe, 2020; Cheung & Tai, 2021). Come specificato in letteratura, per avere un indice ICR affidabile, è sufficiente che i codificatori codifichino un campione rappresentativo pari al 10-25% del *dataset* (O'Connor & Joffe, 2020); ulteriori studi hanno affermato che è sufficiente il 10% del *dataset* (Campbell et al., 2013; Cheung & Tai, 2021). Per rafforzare l'affidabilità dei risultati, il 20% delle risposte dei partecipanti alle interviste e ai focus group, suddivise in paragrafi numerati in ordine sequenziale, sono state campionate per essere codificate dai codificatori e triangolate. Se considerati nella loro interezza, tali dati risultano superiori al 20% del *dataset* di ciascun documento, con un minimo del 18% e un massimo del 39,1% delle parole che compongono ogni trascrizione.

Per calcolare l'alpha di Krippendorff è stato utilizzato il pacchetto statistico web K-Alpha Calculator (Marzi et al., 2024). In questo caso particolare, poiché ci sono tre gruppi di codificatori – uno per le trascrizioni in italiano, uno per le trascrizioni in inglese e uno per le trascrizioni in portoghese – che utilizzano lo stesso schema di codifica, sono stati calcolati tre coefficienti di affidabilità, compresi tra 0,638 e 0,757.

I coefficienti alpha ottenuti non sono del tutto soddisfacenti se si considera che Krippendorff ha fissato la soglia per un livello soddisfacente di questo coefficiente a 0,80 (Krippendorff, 2019). Tuttavia, secondo Campbell et al. (2013), l'alpha di Krippendorff è inadeguato per calcolare l'affidabilità della codifica di interviste semi-strutturate e focus group perché non vengono rispettati i due assunti di base per il calcolo dell'alpha: l'uguale probabilità di usare ogni codice in tutti i documenti e l'uguale qualifica/esperienza dei codificatori indipendenti. Per questo motivo, Campbell et al. (2013) suggeriscono l'uso della percentuale di accordo tra codificatori per calcolare l'indice ICR nel caso di interviste semi-strutturate e focus group.

La percentuale di accordo tra codificatori per il tasso minimo di sovrapposizione del 100% a livello di segmento è stata calcolata utilizzando il software MAXQDA 2024, ottenendo percentuali di accordo comprese tra 68,11% e 81,29%. Sebbene non vi sia accordo su quale debba essere il livello soddisfacente di accordo tra i codificatori, questi risultati sono in linea con la revisione effettuata da Campbell et al. (2013), secondo cui la percentuale dovrebbe essere intorno al 70%. Uno dei limiti riscontrati in letteratura sull'uso della percentuale di accordo, nella sua formulazione naturale, è il fatto che non tiene conto dell'accordo derivante anche dall'assegnazione dei codici in maniera casuale (*chance agreement*). Brennan e Prediger (1981) hanno realizzato uno dei primi tentativi di correggere l'indice di accordo percentuale modificandolo con una stima dell'accordo casuale. Dunque, per rafforzare l'ICR, sono stati calcolati i coefficienti kappa di Brennan & Prediger utilizzando il software MAXQDA 2024.

Nella Tabella 2 sono riportati gli indici ottenuti.

Codificatori	Percentuale di accordo	Kappa (Brennan & Prediger)
Codificatore 1	81,29%	0,81
Codificatore 2 (trascrizioni italiane)	78,57%	0,78
Codificatore 2 (trascrizioni inglesi)	70,73%	0,70
Codificatore 4	68,11%	0,68
Codificatore 5	72,33%	0,72

Tabella 2: Percentuali di accordo tra codificatori e coefficienti kappa tra ciascun codificatore e il principal investigator (codificatore 3)

Per presentare i risultati delle quattro scuole di Roma e di Porto, si è proceduto per aree tematiche, evidenziando non solo le caratteristiche di ciascuna scuola, ma anche le somiglianze e le differenze tra di esse, mediante un approccio narrativo-interpretativo. I dati dei questionari e delle *checklist* di osservazioni sono stati presentati attraverso grafici e tabelle; i dati delle interviste e dei focus group sono stati presentati attraverso l'uso di mappe, che hanno consentito un processo di costruzione e decostruzione del significato del testo ai fini della sua interpretazione (Trinchero, 2002).

4. Discussione dei dati raccolti

Vengono ora sintetizzati i principali risultati emersi dal processo di raccolta e analisi dei dati che cercano di fornire una risposta alla seguente domanda di ricerca: se la *leadership* rappresenta uno degli elementi che definiscono le caratteristiche dell'organizzazione scolastica e dell'ambiente di insegnamento e apprendimento, quali sono le caratteristiche dell'organizzazione didattica e curricolare dell'ECC e della *governance* scolastica in presenza di diversi stili di *leadership*?

Le scuole analizzate nel corso di questa ricerca hanno messo in luce stili di *leadership* di DS e *directores* differenti, che si manifestano nei tratti distintivi delle organizzazioni degli istituti scolastici i quali definiscono il profilo peculiare di ciascuno di essi. Prendendo questi stili di *leadership* come punto di riferimento per la nostra analisi, l'intento è quello di identificare i punti in comune e le differenze che caratterizzano l'organizzazione curricolare per l'ECC e la *governance* delle scuole. Trattandosi di uno studio esplorativo che mira a una descrizione approfondita dei diversi contesti, questa modalità di analisi non si basa su correlazioni quantitative e non mira a definire legami causali tra le parti; intendiamo invece sintetizzare i risultati della ricerca, identificando i temi ricorrenti e distintivi che definiscono la connessione tra *leadership*, *governance* ed ECC all'interno delle otto scuole analizzate.

Gli stili di *leadership* emergenti nelle otto scuole descritte sono quello burocratico, democratico, carismatico e autoritario.

Per sostenere la validità dei risultati, è stata effettuata una triangolazione di metodo (Trinchero, 2002), che ha previsto l'integrazione di fonti e strumenti differenti (interviste, questionario, focus group, osservazioni e analisi della documentazione delle scuole), identificando discrepanze e allineamenti dei risultati. In questa sezione non si entrerà nel merito dei risultati emersi da ciascuno strumento, ma si procederà a una sintesi complessiva dei profili di scuola emersi dall'analisi integrata. L'obiettivo è quello di offrire una visione coerente e articolata delle caratteristiche organizzative e didattiche delle scuole coinvolte in presenza di stili di *leadership* differenti, attraverso l'interazione tra differenti fonti di indagine.

4.1 Lo stile di leadership burocratico nelle S-3, S-6 e S-7

Lo stile di *leadership* più ricorrente è quello burocratico, che si riscontra nella scuola italiana S-3 e nelle scuole portoghesi S-6 e S-7. Lo stile di *leadership* burocratico è caratterizzato da un'attenzione meticolosa alle regole e alle procedure che sono state definite a partire da leggi e norme e che devono essere rispettate, per cui ai membri del *team* viene lasciata poca libertà, flessibilità e creatività al fine di evitare di correre rischi di inadempienza (Santrock, 2007).

Queste scuole mostrano una rigorosa aderenza alle normative nazionali e ai regolamenti interni, anche se nella S-6 queste sono strutturate nel progetto curricolare "Scuola Civica" che sembra apparentemente discostarsi dalle normative nazionali. L'organizzazione dell'insegnamento dell'ECC è rigidamente definita, con programmi e tempi stabiliti a livello di istituto. Tale rigidità talvolta limita l'autonomia degli insegnanti, che sono tenuti a seguire le linee guida predefinite.

Nella S-3, la rigidità del curricolo per l'educazione civica ha reso superfluo il ruolo del coordinatore

a livello di istituto e del gruppo di lavoro ad esso riferito. Inoltre, l'assenza di un processo di monitoraggio e valutazione delle attività proposte o dell'organizzazione curricolare dell'educazione civica, caratterizzata da una ripetizione delle medesime attività e l'uso degli stessi strumenti di valutazione anno dopo anno, rafforza ulteriormente la stretta aderenza a quanto stabilito a livello collegiale.

Un altro elemento che accomuna queste tre scuole è la mancanza di partenariati con la comunità locale per l'implementazione di attività didattiche per l'ECC, sebbene in Portogallo ci sia un'attenzione alla partecipazione a progetti nazionali e internazionali, tra cui il programma Eco-Scuole.

In presenza di uno stile di *leadership* burocratico, la rigida adesione alle normative limita il coinvolgimento di genitori e studenti nella vita scolastica. La partecipazione dei genitori si limita spesso alla presenza di rappresentanti negli organi collegiali, come il Consiglio di Istituto in Italia e il Consiglio Generale in Portogallo, mentre la partecipazione degli studenti è quasi assente, tranne in alcuni casi specifici, come la presenza di loro rappresentanti nel Consiglio Generale. Mentre nella S-7 la presenza di questi organi collegiali è considerata espressione del funzionamento democratico della scuola, nella S-6 sono considerati espressione del potere decisionale di un gruppo più ristretto di persone, che lo esercita anche a fronte di opinioni dissenzienti.

Anche la S-3 attribuisce un valore elevato agli organi collegiali; tuttavia, la percezione degli insegnanti di una bassa partecipazione non è dovuta alla rigidità della struttura organizzativa o all'inclusione dei soli rappresentanti, ma piuttosto all'alto *turnover* dei DS, che ha scoraggiato la partecipazione e il coinvolgimento nell'organizzazione scolastica. Questo aspetto potrebbe anche aver portato alla definizione di un insegnamento dell'educazione civica incentrato sulla ripetizione sistematica di quanto stabilito collegialmente, in conformità con le normative vigenti.

4.2 Tra lo stile di leadership burocratico e democratico nelle S-1 e S-5

Le scuole S-1 e S-5 mostrano uno stile di *leadership* a metà tra il burocratico e il democratico, mostrando caratteristiche in comune e differenti rispetto alle scuole precedentemente descritte.

L'adesione alle regole, tratto distintivo dello stile burocratico, è evidente in entrambe le realtà.

Nella S-1, il DS incoraggia un processo di *leadership* distribuita che si avvicina a uno stile democratico, il quale si manifesta ad esempio nell'istituzione della Commissione dell'Educazione Civica, non prevista dalla normativa, per la definizione di linee guida di istituto per l'insegnamento trasversale dell'educazione civica; tuttavia, nonostante la volontà del DS di coinvolgimento della comunità scolastica, i docenti hanno espresso insoddisfazione per la rigidità dell'organizzazione didattica stabilita a livello di istituto.

Nella S-5, lo stile di *leadership* burocratico non dipende tanto dall'organizzazione interna della scuola, quanto dalle misure organizzative proposte dal Ministero, che stabilisce i domini obbligatori e facoltativi annuali che articolano l'insegnamento curricolare e trasversale di *Cidadania e Desenvolvimento* all'interno della scuola.

Differente è anche il caso della partecipazione ai processi decisionali. Nella S-1, ciò che per i docenti garantisce il funzionamento democratico della scuola è il Collegio dei Docenti, ma il poco tempo ad esso dedicato e l'elevato numero dei membri limitano il loro effettivo coinvolgimento, che si riduce alla delibera a maggioranza mediante votazione.

Nella S-5 lo stile di *leadership* tra il burocratico e il democratico porta a un tentativo di allontanarsi dal modello unipersonale, caratteristico in particolare della normativa portoghese, per promuovere una *governance* scolastica condivisa e partecipativa. La partecipazione è incoraggiata attraverso discussioni in piccoli gruppi preparatorie alle riunioni degli organi collegiali, distinguendosi dalla S-1 in cui la partecipazione è limitata al voto e dalla S-6 in cui solo i membri degli organi deliberativi hanno potere decisionale.

Le medesime differenze si ritrovano nel coinvolgimento di genitori e studenti. In merito a questo

aspetto, la S-1 si avvicina ulteriormente a uno stile di *leadership* burocratico, per cui la partecipazione dei genitori è limitata alla presenza dei loro rappresentanti al Consiglio di Istituto, mentre gli studenti non sono coinvolti. Al contrario, la S-5 incoraggia la partecipazione attiva di genitori e studenti al processo decisionale, attraverso rappresentanti e riunioni periodiche; inoltre, gli studenti sono coinvolti mediante assemblee scolastiche nella selezione delle attività e nella co-costruzione di criteri e strumenti di valutazione.

Entrambe le scuole si distinguono per un processo di monitoraggio e valutazione sistematico che coinvolge l'intera comunità scolastica utilizzando, tra gli altri, questionari di gradimento, a differenza di altre scuole che si limitano agli adempimenti normativi.

In entrambe le realtà, la cooperazione con la comunità locale rappresenta un'area di miglioramento. Se nella S-1 la pandemia da Covid-19 ha limitato le *partnership* esistenti, nella S-5, pur con la presenza degli *Amigos de Agrupamento*, risultano limitate le attività sul territorio.

4.3 Lo stile di leadership democratico nella S-4

La visione della *leadership* partecipativa o democratica è emersa in risposta alla prospettiva tradizionale di un *leader* che occupa il vertice di un'organizzazione e che è l'unica fonte di cambiamento (Woods, 2005). Pertanto, le nuove tendenze incentrate sui principi democratici, sulla condivisione delle responsabilità e sul coinvolgimento nel processo decisionale, che fanno leva sulla *leadership* democratica e partecipativa, si sono fatte strada nelle scuole (Kilicoglu, 2018).

La S-4 si distingue per l'adozione di una *leadership* democratica, caratterizzata da una forte partecipazione e collaborazione tra DS e corpo docente. Tale stile si riflette sia nella *governance* che nella struttura organizzativa per l'ECC.

La *governance* vede coinvolti entrambi gli ordini di scuola (primaria e secondaria di primo grado) all'interno di commissioni, ognuna con il suo coordinatore e una sottocommissione costituita da insegnanti dell'altro ordine. Questa organizzazione favorisce la creazione di un curricolo verticale organico e unitario, espressione di un processo educativo visto come *continuum*. Le decisioni vengono prese all'interno di gruppi di lavoro e organi collegiali, soprattutto nel Collegio dei Docenti, dove il DS si è definito *primus inter pares*. Anche gli studenti sono coinvolti nell'organizzazione scolastica attraverso rappresentanti di classe e di istituto che si riuniscono nel Consiglio Studentesco, mentre i genitori partecipano attraverso i loro rappresentanti agli organi collegiali. La *leadership* democratica e il conseguente processo decisionale partecipativo hanno numerosi benefici in quanto aumentano la soddisfazione lavorativa, la professionalità, la motivazione, l'innovazione, la produttività e la cittadinanza organizzativa all'interno dell'istituto scolastico (Bogler & Somech, 2005; Park & Datnow, 2009; Somech, 2010).

L'ECC è considerata il fondamento di tutte le attività promosse dalla scuola. Il curricolo elaborato, difatti, non appare come un elemento aggiuntivo, ma accompagna i documenti strutturali della scuola che poggiano sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente definite nella *Recommendation of The European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Nel curricolo sono identificati quattro assi tematici considerati essenziali per lo sviluppo delle competenze trasversali e metacognitive e su cui poggia l'insegnamento trasversale dell'educazione civica: l'asse dei linguaggi; l'asse della matematica; l'asse di scienze-tecnologia; l'asse storico-sociale.

L'aspetto organizzativo che distingue maggiormente la S-4 dalle altre tre scuole è l'istituzione del Dipartimento di Educazione Civica, i cui membri si riuniscono una volta al mese in coda ai dipartimenti disciplinari. Il Dipartimento è composto da insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado, nonché da coordinatori e non di classe di educazione civica. Il Dipartimento di Educazione Civica si differenzia dalla Commissione della S-1 perché, mentre quest'ultima è nata per strutturare linee guida e procedure da seguire per lo specifico anno scolastico, il Dipartimento deriva dall'iniziativa dei docenti di sopperire alla mancanza di spazi di co-progettazione, non previsti dalla normativa.

La presenza di questo Dipartimento ha reso possibile la realizzazione di iniziative come il Festival di Educazione Civica, che si è svolto per una settimana nel Febbraio 2023 durante il quale sono state organizzate molte attività per classi aperte in collaborazione con associazioni esterne, permettendo di definire un processo di insegnamento e apprendimento aperto alla comunità. Gli aspetti centrali, a detta dei docenti, che sono necessari per promuovere iniziative come il Festival dell'Educazione Civica sono il confronto, lo scambio di idee e una *leadership* che supporta e crede nel progetto.

Anche il processo di monitoraggio e valutazione risulta essere sistematico e coinvolge l'intera comunità scolastica attraverso questionari di gradimento.

4.4 Lo stile di leadership carismatico nella S-8

La *leadership* democratica, che si manifesta nel coinvolgimento della comunità scolastica nella *governance* e nel processo decisionale favorendone la cooperazione e la collaborazione, può promuovere la creazione di una forma di *leadership* distribuita, che Woods (2005) definisce come uno degli approcci democratici alla *leadership* la quale non è più legata al singolo ma al gruppo (Kilicoglu, 2018).

In letteratura è emerso come la *leadership* distribuita e, di conseguenza, lo stile di *leadership* democratico siano in contrasto con lo stile di *leadership* carismatico, in cui il potere decisionale è posto nelle mani di una singola persona che ispira, dirige o persuade i membri dell'organizzazione per raggiungere il successo finale (Hartley, 2007; Woods, 2005; Kilicoglu, 2018). Questo stile emerge chiaramente nella S-8, dove l'azione del *director* è volta a promuovere il processo di innovazione all'interno della scuola per mezzo della realizzazione del Piano di Innovazione promosso su iniziativa del Ministero, di cui la S-8 è una delle scuole pilota.

Il processo innovativo si riscontra sia nelle iniziative di sperimentazione pedagogica attuate nella scuola – come le settimane tematiche, le classi RIC e la materia *Código de Conduta* – sia nell'organizzazione del curricolo per l'ECC. Quest'ultimo prevede la suddivisione delle materie afferenti ai domini individuati dal Ministero tra le classi RIC, nonché l'individuazione di tre macrodomini: il dominio cognitivo; il dominio socio-affettivo; il dominio pragmatico. Un gruppo di lavoro dedicato, con un coordinatore a livello di scuola e un sotto-coordinatore per ogni *team* pedagogico, si occupa di definire l'organizzazione dell'insegnamento.

Lo stile di *leadership* carismatico del *director* della S-8 emerge nella *governance*, in cui appare evidente nell'apparente alto livello di partecipazione del personale alla vita organizzativa della scuola, in particolare attraverso la presenza di gruppi di lavoro più piccoli o di organi collegiali, in cui i rappresentanti dei vari *team* si riuniscono per impegnarsi in discussioni e dibattiti sulle decisioni da prendere. Tuttavia, si tratta di una forma di partecipazione, per l'appunto, apparente, perché spesso le decisioni che dovrebbero scaturire da tali discussioni sono in realtà predeterminate a causa della *vision* della scuola che guida le azioni del *director*. In questo modo, egli opera in modo individualistico, attuando le proprie idee nonostante opinioni contrastanti, sebbene l'organizzazione nel suo complesso condivida la visione educativa da lui perseguita.

Gli studenti nella S-8 partecipano alla scelta delle attività e possono discutere proposte con il docente. Tuttavia, la loro partecipazione ai processi decisionali è limitata: non sono presenti un'assemblea scolastica o loro rappresentanti, ad eccezione di quelli previsti dalla normativa nazionale per il Consiglio Generale.

L'aderenza alla visione perseguita e l'attuazione di pratiche innovative, quali pilastri su cui poggia lo stile carismatico (Nikoloski, 2015; Özgenel, 2020), richiamano quanto teorizzato da Banks et al. (2017) per cui questo stile emerge durante i periodi di transizione o di crisi nelle organizzazioni, provocando un cambiamento dello *status quo* preesistente; questo è ciò che accade nella S-8, che lavora di concerto con il Ministero per sperimentare le pratiche innovative definite nel Piano di Innovazione, con l'obiettivo di condividerle poi a livello normativo in tutto il Paese.

4.5 Lo stile di leadership autoritario nella S-2

Lo stile di *leadership* autoritario della S-2 è in linea con gli approcci individualistici alla *leadership* e, pertanto, si pone in netto contrasto con lo stile democratico della S-4. Le due scuole sopra elencate sono le più distanti tra loro all'interno del campione di otto qui considerato.

La prima distinzione tra la S-2 e la S-4 risiede nella struttura del curriculo di educazione civica. Quest'ultimo è caratterizzato da una precisa definizione di conoscenze, abilità, competenze e ore di insegnamento per ogni materia, nonché la selezione di argomenti tratti da ciascuna disciplina per la costituzione di un curricolo di educazione civica condiviso. Inoltre, è assente un gruppo di lavoro specifico dedicato alla progettazione e alla condivisione di esperienze, con la conseguenza che gli insegnanti lavorano in modo indipendente all'interno delle classi. Questo approccio frammentato si traduce in un'educazione civica priva di una visione di insieme, limitata a progetti occasionali con associazioni e ONG o a poche lezioni frontali su tematiche connesse ad essa.

La seconda distinzione tra la S-2 e la S-4 risiede nella *governance* della scuola. Lo stile di *leadership* autoritario è caratterizzato da una forte centralizzazione del potere decisionale e da poca autonomia lasciata ai membri del *team* per dare suggerimenti (Schaubroeck et al., 2017; Chiang et al., 2021). Questi elementi si ritrovano nella S-2, in cui il DS esercita il proprio potere decisionale in modo quasi esclusivo, limitando il coinvolgimento degli insegnanti. Le rilevazioni hanno messo in luce come, pur essendo presenti organi collegiali previsti dalla normativa, la partecipazione degli insegnanti è molto formale e le decisioni, anche quando sono precedute da discussioni collettive, non vengono necessariamente attuate come concordato.

La mancata partecipazione ai processi decisionali si estende anche ai genitori, il cui coinvolgimento è limitato alla presenza dei loro rappresentanti nel Consiglio di Istituto previsto dalla normativa, e agli studenti. Difatti, la comunicazione istituzionale scuola-studenti è considerata carente nonostante la presenza dei loro rappresentanti, la cui elezione è l'unico progetto di istituto previsto per l'educazione civica.

Lo stile di *leadership* autoritario del DS della S-2 deriva quindi da azioni individualistiche, con conseguente mancanza di un clima collaborativo con gli insegnanti. I docenti percepiscono mancanza di sostegno, che si manifesta da una parte nella sfiducia del DS nei confronti del corpo docente e dall'altra nella mancanza di riconoscimento da parte degli insegnanti delle capacità manageriali e di *leadership* del DS. È proprio la percezione di tale mancanza di supporto nell'organizzazione di incontri, progetti o attività che porta i docenti ad abbandonare metodologie didattiche innovative a favore di metodi di insegnamento più "tradizionali" all'interno delle loro classi, limitando così anche collaborazioni esterne.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Il presente studio ha offerto una prospettiva sulle complesse dinamiche che influenzano l'educazione del futuro cittadino, analizzando il rapporto tra *governance*, *leadership* ed ECC all'interno delle otto scuole. Comprendere l'interconnessione tra elementi organizzativi e didattici è fondamentale per l'attuazione di politiche educative e approcci organizzativi che mirino a sostenere un'ECC trasversale.

La ricerca ha rivelato la presenza di diversi stili di *leadership* dei DS e dei *directores* emergenti dai profili scolastici, quali lo stile burocratico, democratico, carismatico e autoritario. Le forme di *leadership* partecipativa, afferenti allo stile democratico, sono fondamentali per promuovere la collaborazione tra i membri della comunità scolastica, la partecipazione ai processi decisionali e la creazione di un clima scolastico positivo.

Lo studio si è rivolto specificamente a DS o *directores* e insegnanti, indagando quali fossero le loro soluzioni in merito all'insegnamento dell'ECC, nonché alla *governance* scolastica. Questo fatto evidenzia contemporaneamente i confini e le potenziali piste per la ricerca futura. Lo studio condotto non ha in-

cluso gli studenti; ciò implica l'assenza del loro punto di vista sugli aspetti sopra descritti, così come la mancanza di un riscontro diretto sull'impatto che le pratiche didattiche e organizzative e la *leadership* potrebbero avere sul loro *civic learning*. L'assenza di tali dati non permette inoltre di determinare se esista una relazione diretta o indiretta tra *leadership* e apprendimento civico degli studenti. In questo contesto, occorre tenere conto della natura qualitativa della ricerca descritta.

Questo apre piste di ricerca future per indagare come gli studenti vivono l'organizzazione scolastica, il processo di insegnamento e apprendimento per l'ECC, l'ambiente di apprendimento emergente, il clima della classe e della scuola, il loro rapporto con gli insegnanti, il personale non docente e il DS o il *director*, e il loro coinvolgimento all'interno della scuola.

Riferimenti bibliografici

Agliati, A., Barriga, P., Cifuentes, P., Benítez Baena, I., Beržanskytė, J., Cavioni, V., et al. (2020). *Toolkit for assessing social and emotional skills at school*. Lithuanian Children and Youth Centre. https://hdl.handle.net/-10281/280162

Amanchukwu, R., Stanley, G., & Ololube, N. (2015). A Review of Leadership Theories, Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management. *Management, 5*, 6-14. https://doi.org/10.1108/-10878571311290016

Auerbach, S. (2012). Introduction: Why leadership for partnerships? In Auerbach, S. (Ed.), *School leadership for authentic family and community partnerships: Research perspectives for transforming practice* (pp. 3-9). Routledge.

Banks, G. C., Engemann, K. N., Williams, C. E., Gooty, J., McCauley, K. D., & Medaugh, M. R. (2017). A meta-analytic review and future research agenda of charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*, *28*(4), 508-529. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.12.003

Bezzina, C., & Paletta A. (2022). *Dirigenti scolastici che lasciano il segno. Leadership e apprendimento organizzativo*. Pearson.

Bogler, R., & Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school: how does it relate to participation in decision making? *Journal of educational Administration*, *43*(5), 420-438. https://doi.org/10.1108/0-9578230510615215

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and psychological measurement*, *41*(3), 687-699. https://doi.org/10.1177/001316448104100307

Caillier, J. G. (2020). Testing the Influence of Autocratic Leadership, Democratic Leadership, and Public Service Motivation on Citizen Ratings of An Agency Head's Performance. *Public Performance & Management Review, 43*(4), 918–941. https://doi.org/10.1080/15309576.2020.1730919

Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J., & Pedersen, O. K. (2013). Coding in-depth semistructured interviews: Problems of unitization and intercoder reliability and agreement. *Sociological methods & research, 42*(3), 294-320. https://doi.org/10.1177/0049124113500475

Carvalho, M. J. (2012). A modalidade de escolha do diretor na escola pública portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, *22*(22).

Cheung, K. K. C., & Tai, K. W. (2021). The use of intercoder reliability in qualitative interview data analysis in science education. *Research in Science & Technological Education, 41*(3), 1155-1175. https://doi.org/10.1080/-02635143.2021.1993179

Chiang, J. T. J., Chen, X. P., Liu, H., Akutsu, S., & Wang, Z. (2021). We have emotions but can't show them! Authoritarian leadership, emotion suppression climate, and team performance. *Human Relations*, *74*(7), 1082-1111. https://doi.org/10.1177/0018726720908649

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (Sixth). Oxon: Routledge.

Consiglio d'Europa (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 3: Guidance for implementation*. Council of Europe Publishing, Strasburgo.

Dewey, J. (1915). *The school and* society, 2nd Ed. Chicago: the University of Chicago Press.

Duif, T., Harrison, C., van Dartel, N., & Sinyolo, D. (2013). *Distributed leadership in practice: A descriptive analysis of distributed leadership in European schools. School leadership as a driving force for equity and learning. Comparative perspective*. EPNoSL Project, Del, 4.

Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2017). Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education*. https://doi.org/10.1108/HE-09-2016-0039

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*, *49*(2), 125-142. https://doi.org/10.1108/09578231111116699

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, *30*(2), 95–110. https://doi.org/10.1080/13632431003663214

Harris, A. (2013). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now?. *British Journal of Educational Studies*, *55*(2), 202-214. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00371.x

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement. *American Educational Research Journal, 46*(3), 659-689. https://doi.org/10.3102/0002831209340042

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of Educational Administration, 52*(5), 653-681. https://doi.org/10.1108/JEA-08-2013-0097

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. *Conversation analysis*, 13-31. https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, *1*(2), 112-133. https://doi.org/10.1177/1558689806298224

Kilicoglu, D. (2018). Understanding Democratic and Distributed Leadership: How Democratic Leadership of School Principals Related to Distributed Leadership in Schools*?. Educational policy analysis and strategic research, 13*(3), 6-23. doi: 10.29329/epasr.2018.150.1

Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 201-227. https://doi.org/10.1080/09243450600565829

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, *40*(1), 5-22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Lima, L. C. (2011). *Diretor de escola: Subordinação e poder*. In A. Neto-Mendes, J. Costa & A. Ventura, A. (Orgs.), *A Emergência do Diretor da Escola: Questões políticas e organizacionais* (pp. 47-66). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement, 21*(3), 315-336. http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2010.486586

Marzi, G., Balzano, M., & Marchiori, D. (2024). K-Alpha Calculator—Krippendorff's Alpha Calculator: A User-Friendly Tool for Computing Krippendorff's Alpha Inter-Rater Reliability Coefficient. *MethodsX, 12,* 102545. https://doi.org/10.1016/j.mex.2023.102545

Maslowski, R., Breit, H., Eckensberger, L., & Scheerens, J. (2009). A conceptual framework on informal learning of active citizenship competencies. In Scheerens, J. (Ed.), *Informal learning of active citizenship at school: An international comparative study in seven European countries* (Vol. 14) (pp. 11-24). Springer Science & Business Media. DOI 10.1007/978-1-4020-9621-12

McCleskey, J. A. (2014). Situational, transformational, and transactional leadership and leadership development. *Journal of business studies quarterly, 5*(4), 117-130.

Morse, J.M. (2009). *Mixed Method Design: Principles and Procedures* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.432-4/9781315424538

Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes—What do we know?. *Cambridge Journal of Education*, *33*(2), 175-195. https://doi.org/10.1080/03057640302041

Nikoloski, K. (2015). Charismatic leadership and power: Using the power of charisma for better leadership in the enterprises. *(JPMNT) Journal of Process Management – New Technologies, International, 3*(2), 18-27.

O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–13. https://doi.org/10.1177/1609406919899220

OECD (2019). *TALIS 2018 Technical Report*. TALIS, OECD Publishing, Paris.

Özgenel, M. (2020). The role of charismatic leader in school culture. *Eurasian Journal of Educational Research*, *20*(86), 85-114. https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/54088/729804

Park, S. H., & Hepburn, A. (2022). The benefits of a Jeffersonian transcript. *Frontiers in Communication*, *7*, 779434. https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.779434

Park, V., & Datnow, A. (2009). Co-constructing distributed leadership: District and school connections in data-driven decision-making. *School leadership and Management*, *29*(5), 477-494. https://doi.org/10.1080/13632430903162541

Phillips, D. R., Stewart-Fox, T., Phillips, S., Griffith, M., & Bhojedat, J. (2023). Distributed Leadership in Education: A Systematic Review of its Role in Fostering Innovative Practices and Enhancing School Performance. *Journal of Science and Research (IJSR), 12*(11), 2083-2089. https://dx.doi.org/10.21275/SR231128014118

Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, *44*(5), 635-674. https://doi.org/10.1177/0013161X08321509

Santrock, J. W. (2007). *A Topical Approach to Life-Span Development*. New York, NY: McGraw-Hill.

Schaubroeck, J. M., Shen, Y., & Chong, S. (2017). A dual-stage moderated mediation model linking authoritarian leadership to follower outcomes. *Journal of Applied Psychology, 102*(2), 203-2014. https://psycnet.apa.org/-doi/10.1037/apl0000165

Schoonenboom, J., & Johnson, R.B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *Köln Z Soziol* 69 (Suppl 2), 107–131. https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1

Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2023). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework*. Cham: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4

Schulz, W., Losito, B., Carstens, R., & Fraillon, J. (2018). *ICCS 2016 Technical Report*. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5

Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning a study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly, 48*(4), 626-663. https://doi.org/10.1177/0013161X11436273

Silva, G. R., & Sá, V. (2017). O diretor escolar em Portugal: formação e perfil profissional. *Espaço do Currículo*, *10*(1), 62-81. DOI: 10.15687/rec

Somech, A. (2010). Participative decision making in schools: A mediating-moderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. *Educational Administration Quarterly*, *46*(2), 174-209. https://doi.org/10.1177/1094670510361745

Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, *69*(2), 143–150. https://doi.org/10.1080/-00131720508984678

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school Leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, *30*(3), 23-28. https://doi.org/10.3102/0013189X030003023

Stolte, L. C., Isenbarger, M., & Cohen, A. K. (2014). Measuring civic engagement processes and youth civic empowerment in the classroom: The CIVVICS observation tool. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 87*(1), 44-51. https://doi.org/10.1080/00098655.2013.842531

Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly, 46*(1), 31-56. https://doi.org/10.1177/1094670509353043

Toni, R. (2005). *Il dirigente scolastico*. Mondadori Bruno.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Franco Angeli.

VanTassel-Baska, J., Avery, L., Struck, J., Feng, A., Bracken, B., Drummond, D., & Stambaugh, T. (2003). *The William and Mary classroom observation scales revised.* The College of William and Mary School of Education Center for Gifted Education.

Woods, P. A. (2005). *Democratic leadership in education*. London: Sage.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). Sage.

Zhang, J., Wang, Y., & Gao, F. (2023). The dark and bright side of laissez-faire leadership: Does subordinates' goal orientation make a difference? *Frontiers in Psychology, 14*, 1077357. https://doi.org/10.3389/-fpsyg.2023.1077357

II.7
La dispersione scolastica in Campania: il punto di vista di studenti, docenti e Dirigenti Scolastici
School dropout in Campania: the perspective of students, teachers and school managers

Deborah Gragnaniello
Università degli studi di Salerno, Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione
dgragnaniello@unisa.it

La presente ricerca approfondisce il fenomeno della dispersione scolastica in Campania, concentrandosi sulle scuole maggiormente a rischio. L'obiettivo generale è individuare i principali fattori che contribuiscono alla diffusione del fenomeno, al fine di progettare un intervento di prevenzione mirato.
La ricerca adotta un approccio misto, che combina analisi quantitative e qualitative. È stata condotta una rilevazione quantitativa attraverso la somministrazione di questionari a studenti e personale scolastico, al fine di raccogliere dati su fattori legati al contesto sociale, scolastico e individuale (Batini & Bartolucci, 2016). Successivamente, è stato realizzato uno studio di caso in una scuola selezionata, con l'obiettivo di approfondire le dimensioni qualitative del fenomeno.
I risultati preliminari dell'analisi descrittiva dei dati quantitativi, che nel contributo si presentano, evidenziano una significativa dissonanza nelle percezioni dei fattori che contribuiscono alla dispersione scolastica tra gli studenti, che tendono ad attribuire la responsabilità a fattori esterni, e i docenti e i Dirigenti Scolastici, che pongono l'accento sul contesto socioeconomico.

Parole chiave: analisi descrittiva; dispersione scolastica; intervento di prevenzione; metodo misto; scuole campane.

This research delves into the phenomenon of school dropout in Campania. It involves the schools most at risk. The general objective is to identify the main factors that contribute to the spread of the phenomenon, to design a targeted prevention intervention.
The research is based on a mixed approach. It combines quantitative and qualitative analyses. A quantitative survey was conducted through the administration of questionnaires to students and school staff, to collect data on factors linked to the social, scholastic and individual context (Batini & Bartolucci, 2016). Subsequently, a case study was carried out in a selected school, with the aim of investigating the qualitative dimensions of the phenomenon.
The preliminary results of the descriptive analysis of the quantitative data, which are presented in the contribution, highlight a significant dissonance in the perceptions of the factors that contribute to school dropout: students tend to attribute responsibility to external factors; teachers and school managers attribute responsibility to the socio-economic context.

Keywords: descriptive analysis; school dropout; prevention intervention; mixed method; Campania schools.

1. Quadro teorico di riferimento

Il fenomeno della dispersione scolastica, inteso come l'insieme dei processi che interrompono o rallentano precocemente il percorso formativo di un individuo (Frabboni & Baldacci, 2004; Batini, 2014; Batini & Giusti, 2015; Batini & Bartolucci, 2016), incide negativamente sulle opportunità individuali e sulla partecipazione sociale (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022). È un fenomeno complesso e multifattoriale, determinato dall'interazione dinamica di fattori di natura individuale, familiare, socioeconomica e scolastica (Batini, 2015; Batini & Bartolucci, 2016; Batini et al., 2018; Batini

& Scierri, 2019; Batini, 2023). Pertanto, la sua prevenzione richiede un impegno coordinato da parte di molteplici attori (scuola, famiglia, enti locali, altre istituzioni), ciascuno con un ruolo specifico (Rousseas & Vretakou, 2006; Belfield, 2008; Nesse, 2010; Nevala et al., 2011; Rumberger, 2011; UE, 2011).

La scuola rappresenta il primo e più importante contesto in cui si manifestano le difficoltà degli studenti e dove si possono mettere in atto le prime azioni di sostegno. La scuola, infatti, è chiamata a creare un ambiente di apprendimento inclusivo e accogliente, dove ogni studente si senta valorizzato nelle sue diversità e possa esprimere al meglio le proprie potenzialità. Questo significa andare oltre la semplice trasmissione dei contenuti disciplinari e occuparsi compiutamente del benessere degli studenti, prestando attenzione non solo ai loro risultati scolastici, ma anche al loro sviluppo sociale ed emotivo (Batini & Giusti, 2008). L'orientamento scolastico e professionale, inoltre, si configura come una componente fondamentale del sistema educativo. Offrire agli studenti un adeguato supporto nella definizione del loro percorso di studi e professionale significa non solo prevenire la dispersione scolastica, ma anche promuovere una maggiore consapevolezza delle proprie attitudini e potenzialità (Mura, 2005; Jia et al., 2022). In tal senso, il D.M. n. 328/2022, nell'ambito della Missione 4 Componente 1 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), introduce un nuovo quadro normativo per l'orientamento scolastico e professionale. Le Linee Guida emanate con tale decreto definiscono l'orientamento come

> un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative (p. 3).

In questo contesto, docenti e Dirigenti Scolastici assumono un ruolo di primaria importanza: il docente, in prima linea nel processo educativo, è chiamato a instaurare un rapporto autentico con gli studenti, basato sulla fiducia, l'empatia e la valorizzazione delle individualità (Rogers, 1970); il Dirigente Scolastico, figura apicale dell'istituzione scolastica, ha il compito di creare un ambiente scolastico inclusivo e accogliente, dove ogni studente si senta valorizzato e partecipe (Burnett & Evans, 2016).

L'istituzione familiare costituisce il primo e più significativo contesto di apprendimento e socializzazione. Pertanto, il suo impatto sulla prevenzione della dispersione scolastica risulta innegabile. Un ambiente familiare caratterizzato da un forte legame affettivo, comprensione e sostegno emotivo favorisce lo sviluppo di una solida autostima e di una resilienza che fungono da cuscinetto protettivo nei confronti delle difficoltà scolastiche. Il coinvolgimento attivo dei genitori nella vita scolastica dei figli, manifestato attraverso un genuino interesse per i loro progressi, la partecipazione alle riunioni con gli insegnanti e il supporto allo studio domestico, trasmette ai giovani l'importanza dell'educazione e li stimola a impegnarsi attivamente. Inoltre, l'espressione di aspettative elevate, ma realistiche, da parte dei genitori, unita alla comunicazione di fiducia nelle capacità dei figli, li spinge a perseguire obiettivi ambiziosi. Il modello educativo familiare, caratterizzato da genitori che valorizzano la cultura e l'istruzione attraverso la lettura e lo studio, trasmette ai giovani l'importanza del sapere.

Gli enti locali, in quanto istituzioni di prossimità, rivestono un ruolo cruciale nel contrasto alla dispersione scolastica. Attraverso politiche educative inclusive e interventi personalizzati, promuovono un ambiente scolastico accogliente. Investono in servizi sociali e culturali per ridurre le disuguaglianze, supportando le famiglie in difficoltà. La collaborazione tra scuola, famiglia e territorio, facilitata da reti e partenariati, è essenziale. Infine, il coordinamento e il monitoraggio delle politiche educative, basati sull'analisi dei dati, garantiscono l'efficacia degli interventi (Bramanti & Odifreddi, 2006; Schleicher, 2006).

Il successo di questa sinergia educativa si fonda sulla collaborazione di diversi attori: associazioni, imprese e centri di formazione professionale. Le associazioni, in particolare quelle del Terzo settore (ad es. Maestri di Strada Onlus, Ariete Onlus, Antes Onlus), possono agire come un ponte tra la scuola e

il territorio, offrendo supporto agli studenti e alle loro famiglie attraverso una serie di iniziative (Sicurello, 2024). Le imprese possono contribuire alla prevenzione della dispersione scolastica in diversi modi (ad es. Con i bambini. Impresa sociale): possono offrire opportunità di alternanza scuola-lavoro, stage e tirocini, permettendo agli studenti di entrare in contatto con il mondo del lavoro e di acquisire competenze pratiche; possono sostenere progetti di orientamento scolastico e professionale, aiutando gli studenti a definire il proprio percorso formativo e lavorativo; possono collaborare con le scuole per sviluppare programmi di formazione specifici, rispondendo alle esigenze del mercato del lavoro (Colombo, 2010). I centri di formazione professionale possono svolgere un ruolo fondamentale nell'accogliere gli studenti che hanno abbandonato la scuola o che sono a rischio di farlo, offrendo loro percorsi formativi flessibili e personalizzati.

Il fenomeno della dispersione scolastica, con le sue ripercussioni negative sullo sviluppo socioeconomico degli Stati membri, ha stimolato l'Unione Europea a implementare politiche mirate alla sua contrapposizione. L'Agenda 2030, con i suoi 17 obiettivi di sviluppo sostenibile, fornisce un quadro concettuale integrato e coerente per affrontare questa complessa sfida (UE, 2021). In particolare, l'obiettivo 4, incentrato sull'istruzione di qualità, promuove un'istruzione equa e di qualità per tutti, lungo tutto l'arco della vita, ponendo la prevenzione della dispersione scolastica al centro delle politiche educative. Inoltre, obiettivi quali la riduzione delle disuguaglianze, la promozione della parità di genere, l'eradicazione della povertà e la crescita economica sostenibile sono strettamente correlati al fenomeno in esame. Ad esempio, ridurre le disuguaglianze socioeconomiche e promuovere la parità di genere sono fattori determinanti per garantire l'accesso all'istruzione per tutti. Le politiche europee in materia di istruzione mirano a: ridurre l'abbandono scolastico precoce al di sotto del 10% entro il 2020 (UE, 2011) e al 9% entro il 2030 (UE, 2021), promuovendo una strategia condivisa tra gli Stati membri; promuovere il completamento del ciclo di studi secondari superiori, al fine di favorire l'acquisizione delle competenze chiave per l'inserimento nel mondo del lavoro e la partecipazione attiva alla società; creare sistemi educativi inclusivi, in grado di garantire l'equità e l'inclusione, offrendo a tutti gli studenti, indipendentemente dal loro contesto socioeconomico o dalle loro specificità, le stesse opportunità di apprendimento e successo scolastico. Al fine di raggiungere questi obiettivi, l'Unione Europea ha implementato una serie di interventi strategici. Tra le azioni concrete implementate, si segnalano le seguenti: programmi Erasmus+, che offrono opportunità di mobilità per studenti, insegnanti e personale scolastico, favorendo lo scambio culturale e l'acquisizione di nuove competenze; iniziative volte a migliorare le transizioni dalla scuola primaria a quella secondaria e dalla scuola all'università o al mondo del lavoro; sviluppo di strumenti di valutazione per monitorare l'efficacia degli interventi e per identificare le aree di miglioramento.

Su tale scia, in Italia sono proliferate diverse politiche educative volte a contrastare il fenomeno. Le strategie di intervento adottate si concentrano su molteplici livelli e possono essere riassunte come segue.

- *Interventi precoci*. Attraverso l'adozione di strumenti di screening e di interventi personalizzati, è possibile fornire un supporto adeguato agli studenti in difficoltà, favorendo così il loro successo scolastico (Easnie, 2017).
- *Potenziamento delle competenze di base*. Il consolidamento delle competenze di base è essenziale per garantire a tutti gli studenti una solida formazione culturale. Un approccio didattico flessibile e individualizzato, che tenga conto delle diverse caratteristiche degli apprendenti, risulta particolarmente efficace nel ridurre il divario tra gli studenti e nel prevenire l'insuccesso scolastico.
- *Orientamento personalizzato*. Un orientamento personalizzato, basato su una conoscenza approfondita delle attitudini, degli interessi e delle aspirazioni individuali, contribuisce a rafforzare la motivazione e a favorire scelte consapevoli.
- *Coinvolgimento delle famiglie*. Una stretta collaborazione scuola-famiglia, caratterizzata da una comunicazione aperta e trasparente, favorisce la creazione di un ambiente educativo coerente e contribuisce a migliorare il rendimento scolastico degli studenti.

- *Formazione continua del personale scolastico*. La formazione continua permette di acquisire nuove competenze e di adottare metodologie didattiche innovative, al fine di favorire l'inclusione e il successo di tutti gli studenti.
- *Collaborazione con il territorio*. La creazione di reti tra scuola, enti locali, associazioni e aziende permette di offrire agli studenti opportunità di apprendimento significative e di facilitare il loro inserimento nel mondo del lavoro. Il coinvolgimento del territorio favorisce inoltre la costruzione di un sistema educativo integrato e coerente.
- *Progetti sperimentali*. Un esempio è rappresentato dai Progetti di Ricerca di Interesse Nazionale (PRIN) che, attraverso un'attenta indagine delle cause profonde del fenomeno, generano nuove conoscenze che consentono di individuare con maggiore precisione i fattori di rischio e di progettare interventi didattici e socio-educativi sempre più efficaci. Inoltre, la diffusione dei risultati scientifici prodotti dai PRIN contribuisce a sensibilizzare l'opinione pubblica e a informare i policymaker, favorendo l'adozione di politiche educative sempre più inclusive ed efficaci.

Tra le molteplici declinazioni pratiche di queste politiche, si segnalano il PNRR, i programmi di alternanza scuola-lavoro e i servizi offerti dai centri per l'impiego giovanili. Il PNRR si configura come un'opportunità per ripensare radicalmente il sistema educativo italiano, al fine di renderlo più inclusivo, equo ed efficiente e di allinearlo alle sfide della società contemporanea. Il PNRR prevede l'implementazione di una serie di interventi, tra cui il progetto "Futura" (D.M. n. 170/2022), che attraverso la digitalizzazione delle scuole, l'aggiornamento delle competenze digitali del personale docente e l'introduzione di metodologie didattiche innovative, mira a costruire una scuola del futuro in grado di offrire a tutti gli studenti pari opportunità di accesso a un'istruzione di qualità.

I programmi di alternanza scuola-lavoro rappresentano una delle leve fondamentali per favorire la transizione dalla scuola al lavoro. Attraverso periodi di formazione in azienda, gli studenti possono acquisire competenze pratiche, sviluppare soft skills (capacità di lavorare in gruppo, comunicazione efficace, problem solving) e orientare le proprie scelte professionali (Benvenuto, 2011). In questo scenario, i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) (L. n. 145/2018) rappresentano un'innovativa modalità di apprendimento che, integrando l'esperienza scolastica con quella lavorativa, si configura come un efficace strumento per prevenire la dispersione scolastica.

I Centri per l'impiego giovanile, infine, svolgono un ruolo cruciale nel fornire servizi di orientamento professionale e accompagnamento al lavoro. In particolare, essi offrono ai giovani un supporto personalizzato nella definizione del proprio progetto professionale, nell'individuazione delle opportunità formative e lavorative più coerenti con le proprie aspirazioni e competenze, e nella redazione di strumenti di presentazione quali il curriculum vitae.

In definitiva, le politiche educative europee e nazionali hanno posto al centro dell'agenda politica il tema della dispersione scolastica, promuovendo una serie di iniziative volte a contrastare questo fenomeno. Tuttavia, è necessario un costante monitoraggio e una valutazione degli effetti di tali politiche, al fine di individuare le buone pratiche e di adattare gli interventi alle specifiche esigenze dei diversi contesti territoriali (Batini, 2023).

2. Obiettivi, interrogativi e ipotesi di ricerca

La ricerca si propone di approfondire il complesso fenomeno della dispersione scolastica, con particolare riferimento al contesto regionale campano. L'obiettivo generale della ricerca consiste nell'analizzare le dinamiche e i fattori determinanti alla base di tale fenomeno, al fine di individuare strategie di prevenzione e contrasto efficaci. Gli obiettivi specifici sono:

1. *identificazione dei fattori determinanti la dispersione scolastica*. Attraverso un'approfondita analisi della letteratura scientifica esistente (Petruccelli, 2005; Alivernini & Lucidi, 2011; Bradley & Ren-

zulli, 2011; Lundetræ, 2011; Trinchero & Tordini, 2011; Batini, 2014; 2015; Batini et al., 2015; Nakajima et al., 2018; Batini, 2023) e un'attenta disamina dei dati statistici nazionali relativi alla Campania, si intende delineare un quadro esaustivo dei fattori che concorrono alla diffusione del fenomeno in esame;

2. *raccolta di opinioni sul fenomeno della dispersione scolastica e proposte di miglioramento da alunni, docenti e Dirigenti Scolastici delle scuole a rischio della Campania*. Questa scelta si basa sulla convinzione che la raccolta di opinioni e proposte di miglioramento da parte di questi soggetti possa fornire indicazioni preziose per la progettazione di interventi personalizzati e mirati (Castoldi, 2010; Batini & Bartolucci, 2016). In particolare, si intendono indagare le motivazioni, le difficoltà e le aspettative degli studenti, le opinioni dei docenti sulle pratiche didattiche più efficaci e sui bisogni specifici degli studenti a rischio, nonché le strategie adottate dai Dirigenti Scolastici per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e le risorse necessarie per un'azione efficace;
3. *promozione della prevenzione della dispersione scolastica*. I risultati ottenuti dalla ricerca saranno utilizzati per elaborare proposte concrete volte a promuovere un approccio integrato alla prevenzione della dispersione scolastica. Si sottolinea, infatti, la necessità di considerare il fenomeno in esame come un problema complesso, connesso a fattori multidimensionali (Batini, 2023). Pertanto, le azioni di prevenzione dovranno coinvolgere tutti gli attori coinvolti nel processo educativo (famiglia, scuola, istituzioni) e tener conto delle specificità del contesto regionale campano.

Per operazionalizzare gli obiettivi della ricerca si sono esplicitate delle ipotesi e delle domande di ricerca. Con maggiore precisione, gli interrogativi posti sono i seguenti: quali sono le scuole campane più esposte alla dispersione scolastica? Quali sono le principali motivazioni che spingono i giovani a rischio della Campania a disperdersi? Per costoro, quali interventi di prevenzione possono essere utili? Queste sono alcune delle domande che hanno mosso il lavoro e guidato la formulazione delle ipotesi. In base a quanto si desume dalla letteratura (Benvenuto & Sposetti, 2005; Batini & Bartolucci, 2016; Dell'Anna & Ianes, 2021) si ipotizza: di riscontrare motivazioni legate alla povertà economica ed educativa del contesto sociale di appartenenza, dal momento che i giovani provenienti da famiglie con svantaggio, che non garantiscono l'accesso a risorse e opportunità in grado di aiutarli a rimanere a scuola, hanno maggiori probabilità di abbandonare la scuola; di rilevare motivazioni legate agli aspetti metodologici, didattici, valutativi e organizzativi dei processi formativi rivolti ai giovani, in considerazione del fatto che i giovani non motivati ad apprendere, che non trovano un'adeguata risposta ai loro bisogni educativi e/o che sperimentano difficoltà nell'apprendimento sono più esposti alla dispersione scolastica; che sensibilizzando gli *stakeholders* (alunni, docenti e Dirigenti Scolastici) si possa intervenire per una riduzione del fenomeno (Gragnaniello, 2024).

3. Scelte metodologiche e procedurali

In prima istanza, si è proceduto a un'accurata raccolta, selezione e classificazione delle fonti bibliografiche e documentali pertinenti al tema di ricerca, al fine di delineare un quadro esaustivo del contesto socioculturale del fenomeno oggetto di studio. Tale fase, avviata nel novembre 2021, è un processo in corso di evoluzione, in quanto il quadro teorico di riferimento è oggetto di costante aggiornamento e arricchimento.

Sulla base del quadro teorico delineato, sono state definite le seguenti scelte metodologiche e procedurali. In primo luogo, l'indagine si è focalizzata sul costrutto della dispersione scolastica, distinguendolo nettamente dall'abbandono scolastico (Batini, 2023). Questa scelta metodologica è motivata dalla necessità di considerare la dispersione come un fenomeno multiforme, che include non solo l'abbandono precoce, ma anche altre forme di insuccesso scolastico. In secondo luogo, il contesto empirico della ricerca è stato circoscritto alla regione Campania, caratterizzata da un elevato tasso di abbandono scolastico

(Istat, 2021). La scelta di questa regione è stata ulteriormente motivata dalla facilità di accesso al campo di ricerca, in quanto la scrivente risiede in Campania. In terzo luogo, il campione di ricerca è stato selezionato mediante un campionamento non probabilistico a scelta ragionata, con particolare attenzione alle scuole campane ad alto rischio di dispersione. La selezione si è basata su due criteri: la definizione classica di dispersione scolastica, intesa come "l'incidenza delle ripetenze e degli abbandoni sul sistema scolastico di un paese" (Unesco, 1972, p. 18), e il tasso di dispersione scolastica in Italia nel 2021, pari al 12,7% (Eurostat, 2022), utilizzato come soglia per la selezione delle scuole. Pertanto, il campione è stato costituito considerando i tassi di abbandono e ripetenza, dati recuperati dai RAV delle scuole secondarie di primo e secondo grado della Campania relativi all'a.s. 2021-2022. In particolare, sono stati coinvolti alunni dell'ultimo anno di 4 scuole secondarie di primo grado della provincia di Napoli e del biennio di 102 scuole secondarie di secondo grado distribuite nelle cinque province campane. È opportuno sottolineare che, a seguito di alcune declinazioni da parte delle istituzioni scolastiche contattate, il campionamento ha assunto un carattere volontario.

Al fine di rispondere agli interrogativi di ricerca, è stata adottata una metodologia empirica mista (Creswell & Clark, 2011; Trinchero, 2020). La presente ricerca si sviluppa in due fasi principali. Inizialmente, sono stati somministrati due questionari semi-strutturati, precedentemente validati da Batini e Bartolucci (2016), e adattati al contesto specifico di questa ricerca. Il questionario *Orienta DropOut* è stato rivolto agli studenti al fine di raccogliere dati sul loro background socioculturale e sulle percezioni relative all'esperienza scolastica. Parallelamente, il questionario *Orienta Dropout: indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica* è stato somministrato a Dirigenti Scolastici e docenti per approfondire le pratiche didattiche adottate e le strategie di prevenzione della dispersione messe in atto. Dopodiché, è stato realizzato uno studio di caso in una scuola secondaria di secondo grado che, tra quelle campionate, ha accettato di partecipare a questa fase della ricerca. La scelta metodologica è motivata dalla complessità e multidimensionalità del fenomeno in esame (Cecconi, 2002). La dispersione scolastica, infatti, è intrinsecamente legata al contesto in cui si manifesta, richiedendo un'analisi approfondita delle interazioni tra i diversi fattori determinanti. Lo studio di caso, con le sue caratteristiche di particolarismo, descrittività ed euristica (Merriam, 1998), si rivela particolarmente adatto a cogliere la specificità di ciascun caso e a favorire una comprensione approfondita del fenomeno.

In linea con il modello di ricerca proposto da Stenhouse (1985), il presente studio si è articolato in una sequenza di fasi interconnesse (Tabella 1). In primo luogo, si è proceduto alla selezione di istituti scolastici campani caratterizzati da un elevato tasso di dispersione scolastica e disposti a collaborare alla ricerca. Successivamente, si è dato avvio a una fase di raccolta dati multimodale, comprendente l'analisi documentale, la conduzione di interviste semi-strutturate e focus group e l'osservazione partecipante.

Selezione del caso	Identificazione delle scuole campane con i tassi di dispersione scolastica più elevati e disposte a partecipare alla ricerca
Raccolta dei dati	Raccolta documentale: analisi di documenti ufficiali (dati Eurostat, Istat, Miur, ecc.), piani di intervento delle scuole, programmi didattici
	Interviste semi-strutturate rivolte ai docenti e ai Dirigenti Scolastici
	Focus group rivolti agli studenti
	Osservazione partecipante: analisi diretta delle attività didattiche e delle relazioni interpersonali all'interno della classe
Organizzazione e analisi dei dati	Codifica: classificazione dei dati raccolti in categorie tematiche (fattori individuali, familiari, scolastici, sociali)
	Interpretazione: identificazione di pattern, relazioni e significati nascosti nei dati
	Integrazione: combinazione dei dati qualitativi (interviste, focus group, osservazioni) e quantitativi (documenti)

Predisposizione del report	Presentazione dei risultati: descrizione chiara e concisa dei risultati della ricerca, evidenziando i principali fattori correlati alla dispersione scolastica
	Discussione: interpretazione dei risultati alla luce del quadro teorico di riferimento e confronto con studi precedenti
	Conclusioni: formulazione di proposte per interventi mirati di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica

Tabella 1: Articolazione delle fasi dello studio di caso

Il focus group è stato somministrato a un gruppo naturale e omogeneo per ruolo di studenti per raccogliere dati attraverso l'interazione dinamica tra i partecipanti. La traccia è stata appositamente costruita per esplorare le diverse dimensioni del fenomeno della dispersione scolastica:

– *esperienza soggettiva degli studenti*, si intendono comprendere le percezioni, le aspettative e le rappresentazioni degli studenti nei confronti dell'ambiente scolastico (es. Cosa vi piace della scuola?) (Alivernini & Lucidi, 2011);
– *fattori di rischio*, si indaga sulle possibili cause della dispersione scolastica, sollecitando i partecipanti a individuare quelle che, a loro avviso, possono influenzare negativamente la permanenza a scuola (es. Secondo voi, quali sono i motivi per cui gli studenti abbandonano o non frequentano la scuola?);
– *ruolo degli adulti di riferimento*, si analizza il ruolo delle figure adulte significative nel percorso scolastico degli studenti, indagando le modalità attraverso cui questi possono sostenerli e motivarli (es. Come pensate che i vostri insegnanti potrebbero aiutarvi a stare a scuola?) (Petruccelli, 2005);
– *proposte di intervento*, si sollecita la partecipazione attiva degli studenti nella formulazione di proposte e suggerimenti per migliorare il contesto scolastico e prevenire la dispersione (es. Quali consigli dareste agli alunni che stanno pensando di abbandonare la scuola?).

Per approfondire le percezioni e le esperienze dei docenti e del Dirigente Scolastico riguardo al fenomeno della dispersione scolastica, sono state somministrate delle interviste semi-strutturate. L'intervista è stata condotta individualmente con ciascun docente, al fine di favorire un clima di fiducia e permettere un'esplorazione approfondita delle tematiche (Bailey, 1995). Le domande guida rivolte al Dirigente Scolastico sono state articolate in quattro aree tematiche principali:

– *fenomenologia della dispersione*, si prevedono domande volte a indagare l'evoluzione del fenomeno nel contesto specifico della scuola (es. Come si è evoluto il fenomeno della dispersione scolastica negli ultimi anni nella scuola in cui lavora?);
– *strategie di prevenzione*, si indaga sulle iniziative e sui progetti messi in atto dalla scuola per contrastare la dispersione scolastica, con l'obiettivo di comprendere le buone pratiche adottate e la loro efficacia (es. Quali strategie ha implementato la sua scuola per prevenire la dispersione scolastica?);
– *ruolo degli attori coinvolti*, con particolare attenzione al ruolo della famiglia (es. Come viene coinvolta la famiglia nel contrasto alla dispersione scolastica?);
– *prospettive future*, si sollecitano proposte per migliorare ulteriormente le azioni di prevenzione, al fine di individuare nuove strategie (es. Quali strategie ha implementato la sua scuola per prevenire la dispersione scolastica?) (Batini, 2014).

Le domande guida previste nella traccia di intervista somministrata ai docenti sono state strutturate per esplorare le loro esperienze professionali e le loro percezioni riguardo alle possibili strategie di intervento. In particolare, le domande sono state articolate in cinque aree tematiche:

- *identificazione degli studenti a rischio*, si indaga sulle loro capacità di riconoscere i segnali precoci di disagio scolastico (es. Quali sono, secondo lei, i principali indicatori che possono segnalare che uno studente sia a rischio di dispersione scolastica?);
- *strategie di intervento*, si esplora l'insieme di strategie e di strumenti utilizzati per supportare gli studenti in difficoltà, nonché le sfide incontrate nell'attuazione di tali interventi (es. Quali sono le principali sfide nell'aiutare gli studenti a rischio di dispersione scolastica?);
- *collaborazione tra pari*, si indaga sul livello di collaborazione tra i docenti nell'affrontare il fenomeno, esplorando le modalità di condivisione delle informazioni e di progettazione di interventi congiunti (es. Come collabora con i colleghi per identificare e supportare gli studenti a rischio di dispersione scolastica?);
- *relazioni interpersonali*, si analizza il ruolo delle relazioni tra docenti, studenti e famiglie nel processo di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica, indagando le possibili aree di miglioramento (es. Cosa si potrebbe fare per migliorare il rapporto tra docenti, studenti a rischio di dispersione scolastica e le loro famiglie?);
- *formazione e risorse*, si esplora la formazione dei docenti sul fenomeno della dispersione scolastica, indagando le loro esigenze formative e le risorse necessarie per svolgere efficacemente il loro ruolo (es. Si sente adeguatamente preparato ad affrontare il fenomeno della dispersione scolastica?) (Lundetræ, 2011; Batini & Bartolucci, 2016).

È stata altresì prevista l'implementazione di un'osservazione partecipante durante una lezione, con l'obiettivo di analizzare le dinamiche relazionali tra docenti e studenti, nonché le interazioni tra pari. Per una raccolta sistematica dei dati, sono state utilizzate griglie di osservazione appositamente costruite.

Tutti gli strumenti di rilevazione impiegati sono stati sottoposti a un processo di validazione. In particolare, è avvenuto un confronto con la letteratura di settore. Le domande e le categorie analitiche sono state sottoposte a una comparazione con studi precedenti, al fine di assicurare coerenza teorica e metodologica. Per garantire l'affidabilità e la validità degli strumenti, è stato adottato un approccio multifase. Inizialmente, le tracce sono state valutate da un panel di esperti, i quali hanno analizzato la coerenza interna, la pertinenza delle domande e la capacità degli strumenti di misurare le dimensioni del fenomeno in esame. Successivamente, è stata condotta una fase di pilotaggio su un campione ristretto con l'obiettivo di verificare la comprensibilità delle domande, la durata della somministrazione e di individuare eventuali ambiguità. I risultati hanno permesso di ottimizzare ulteriormente gli strumenti e di garantire qualità ai dati raccolti (Montalbetti & Lisimberti, 2015).

I dati qualitativi raccolti sono attualmente oggetto di analisi, condotta secondo i principi della ricerca narrativa (Riessman, 2008). L'obiettivo è quello di identificare pattern ricorrenti, tematiche emergenti e significati condivisi, al fine di costruire una comprensione ricca e dettagliata del fenomeno della dispersione scolastica nel contesto specifico. L'integrazione di questa analisi con i risultati quantitativi, ottenuti attraverso la somministrazione dei questionari, consentirà di sviluppare un modello esplicativo multidimensionale del fenomeno, in grado di catturare le complessità e le interconnessioni tra i diversi fattori intervenienti.

I risultati di questa ricerca informeranno la progettazione di un intervento personalizzato e contestualizzato di prevenzione e sostegno, volto a ridurre la dispersione scolastica nella scuola oggetto dello studio di caso. Si ipotizza, inoltre, un possibile prosieguo della ricerca attraverso uno studio longitudinale che consenta di valutare l'efficacia dell'intervento nel lungo periodo, monitorando i percorsi scolastici e post-scolastici degli studenti coinvolti.

4. Discussione dei dati raccolti

Nel presente studio si presenta un'analisi preliminare dei dati raccolti tramite i due questionari, autocompilati, somministrati ad alunni, docenti e Dirigenti Scolastici. L'indagine, avviata ad aprile 2023 e

conclusa a maggio 2024, ha richiesto un arco temporale esteso a causa delle complessità riscontrate nell'instaurare collaborazioni con le istituzioni scolastiche e nell'ottenere le necessarie autorizzazioni per la conduzione della ricerca.

Relativamente al questionario semi-strutturato rivolto agli alunni, è costituito da 34 domande suddivise in sei aree: anagrafica (8 items); *background* socioculturale ed economico (6 items); organizzazione della giornata scolastica (3 items); didattica (7 items); relazione con i docenti e i pari (3 items); benessere a scuola (7 items). Il questionario presenta diverse tipologie di domande: domande a scelta multipla semplice; domande a scelta multipla composta; domande aperte; domande semiaperte; domande dicotomiche, di cui una svolge la funzione di domanda filtro; domande con scale di giudizio, in particolare scala Likert con etichette verbali a quattro passi (per niente d'accordo; poco d'accordo; abbastanza d'accordo; molto d'accordo) (Lisimberti, 2015).

L'analisi dei dati raccolti tramite la somministrazione del questionario su un campione di 1097 studenti ha evidenziato che il campione presenta una significativa disparità di genere, con una prevalenza maschile del 59,3%. Le femmine rappresentano il 39,4% del campione, mentre l'1,3% degli studenti non ha specificato il proprio genere. L'età media degli studenti rientra nella fascia adolescenziale, con un'età media di 14-15 anni, coerentemente con le annualità scolastiche coinvolte nello studio. Il campione è composto prevalentemente da studenti della scuola secondaria di secondo grado (92,2%), con una concentrazione particolarmente elevata nella provincia di Napoli (94,9%). Nello specifico, la maggior parte degli studenti è iscritta alla prima (46,6%) e alla seconda (46,7%) classe della scuola secondaria di secondo grado, con una minoranza alla terza classe della scuola secondaria di primo grado (6,7%). Questi dati rispecchiano la distribuzione dei gradi scolastici presenti nel campione di istituti coinvolti nella ricerca. Il campione presenta una netta prevalenza di cittadini italiani (97,1%). La componente straniera è rappresentata in misura minore da cittadini extracomunitari (2,2%) e comunitari (0,7%). Il tasso di ripetenza scolastica nel campione è risultato essere relativamente basso, con solo il 6,4% degli studenti che ha riportato almeno una ripetenza nel proprio percorso scolastico. La maggior parte di questi (94,3%) ha ripetuto una sola volta, mentre una minoranza (5,7%) ha sostenuto due ripetizioni.

Per quanto concerne il livello di istruzione dei genitori, quello dei padri presenta una certa eterogeneità. Il titolo di studio più basso, la licenza elementare, è stato conseguito dal 3,9% dei padri, mentre l'1,6% non ha completato le scuole elementari. Il diploma di scuola secondaria di primo grado rappresenta il titolo di studio più diffuso (46%), seguito dal diploma di scuola secondaria di secondo grado (28%). L'8,9% ha conseguito una qualifica professionale triennale. Una minoranza ha conseguito una laurea (11,1%) o un dottorato (0,5%). È interessante notare che il 93,3% dei padri è occupato, mente il 6,7% non lo è.

Un confronto tra i livelli di istruzione dei padri e delle madri rivela alcune differenze significative. Mentre il 46% dei padri ha conseguito il diploma di scuola secondaria di primo grado, la percentuale corrispondente tra le madri è del 37,2%. Similmente, una quota maggiore di madri (15,6%) rispetto ai padri (11,1%) ha conseguito una laurea. Tuttavia, anche tra le madri si registra una percentuale non trascurabile di titoli di studio inferiori alla scuola secondaria (9,1%), con il 5,4% che ha conseguito solo la licenza elementare e l'1,7% che non ha completato le scuole elementari. Per quanto riguarda l'occupazione, il 54,2% delle madri è attiva nel mondo del lavoro, una percentuale inferiore rispetto ai padri (93,3%).

L'analisi descrittiva di alcuni dei dati raccolti mediante il questionario rivolto ai discenti ha evidenziato una discrepanza tra la percezione degli studenti circa la rispondenza dell'offerta formativa ai propri bisogni e le effettive pratiche didattiche adottate. Si specifica che, per le scale Likert utilizzate, le percentuali presentate sono state aggregate sommando le frequenze relative alle risposte positive e negative.

Mentre il 51,3% degli studenti si dichiara soddisfatto, il restante 48,7% esprime un giudizio negativo, suggerendo un diffuso malcontento (item 25). Tale insoddisfazione sembra essere strettamente correlata alle metodologie didattiche, con un'ampia maggioranza di studenti (75,2%) che sottolinea

l'importanza di un approccio integrato tra teoria e pratica (item 20). Tuttavia, solo il 39,6% dichiara di aver sperimentato tale tipo di didattica (item 21). Questo significativo divario tra le aspettative degli studenti e la realtà della classe suggerisce che le pratiche didattiche tradizionali, incentrate sulla lezione frontale, siano ancora prevalenti. Tale evidenza sottolinea l'urgenza di promuovere una riflessione critica sulle attuali pratiche didattiche, in quanto un'offerta formativa poco coinvolgente e poco rispondente ai bisogni degli studenti potrebbe contribuire ad aumentare il rischio di dispersione scolastica. Le evidenze emerse dall'indagine corroborano quanto sostenuto da numerosi studi sulla didattica efficace (Calvani et al., 2021), secondo cui un approccio basato sull'apprendimento attivo e sull'esperienza diretta è in grado di favorire una maggiore motivazione, un miglioramento delle prestazioni e una riduzione del rischio di dispersione scolastica. Tuttavia, i dati raccolti suggeriscono che, almeno nel campione considerato, le pratiche didattiche tradizionali, incentrate sulla trasmissione frontale di contenuti, sono ancora prevalenti. Tale constatazione solleva interrogativi sulla formazione iniziale e in servizio dei docenti e sulla disponibilità di risorse e strumenti adeguati a sostenere l'innovazione didattica.

I dati raccolti evidenziano un quadro complessivo positivo riguardo al benessere degli studenti all'interno dell'ambiente scolastico. In particolare, una significativa percentuale di giovani (78,9%) dichiara di vivere un'esperienza scolastica soddisfacente. Tuttavia, una minoranza non trascurabile (14,2% e 6,9% rispettivamente) esprime un grado di disaccordo parziale o totale (item 19). L'analisi dei dati suggerisce che le relazioni interpersonali, sia tra pari che con i docenti, rappresentano un elemento cruciale nel determinare il livello di benessere percepito. In particolare, la maggior parte degli studenti (94,1%) riferisce di intrattenere rapporti sereni con i compagni di altre classi, sottolineando l'importanza di un clima scolastico favorevole all'integrazione sociale. Tuttavia, una minoranza (5,9%) esprime un'opinione discordante, richiedendo un'attenzione particolare a eventuali fattori di disagio (item 22). Analogamente, l'84,9% degli studenti dichiara di avere rapporti sereni con i propri compagni di classe. Nonostante questi dati positivi, è importante sottolineare che una percentuale non trascurabile (15,1%) percepisce un clima relazionale meno favorevole all'interno del proprio gruppo di appartenenza (item 26). Anche la qualità della relazione educativa tra docenti e discenti risulta essere un elemento determinante per il benessere degli studenti. Infatti, l'80,2% dei giovani considera positiva la relazione con i propri insegnanti. Tuttavia, una percentuale considerevole (19,8%) esprime un giudizio meno favorevole, suggerendo la necessità di approfondire le dinamiche relazionali all'interno della classe (item 23).

Un'analisi ulteriore dei dati suggerisce che la percezione di favoritismi da parte dei docenti potrebbe rappresentare un fattore in grado di influenzare negativamente la qualità delle relazioni educative. Infatti, il 50,6% degli studenti ritiene che gli insegnanti mostrino preferenze per alcuni alunni, mentre una minoranza (28,2% e 21,2% rispettivamente) esprime un parziale o totale disaccordo con questa affermazione (item 29). Il dato trova conferma nelle loro proposte per contrastare la dispersione scolastica.

I risultati evidenziano un ampio consenso tra gli studenti circa le strategie più efficaci per contrastare la dispersione scolastica. In particolare, emerge un forte sostegno all'introduzione di attività didattiche innovative e stimolanti. Il 60,5% degli studenti si dichiara "molto d'accordo" e il 33,6% "abbastanza d'accordo" sull'importanza di favorire lo sviluppo della creatività attraverso le attività didattiche (item 30). Inoltre, una significativa maggioranza di studenti (73,3%) sostiene che la progettazione didattica deve essere personalizzata, tenendo conto delle caratteristiche cognitive, degli interessi e del background individuale di ciascun alunno (item 32). Questi risultati sottolineano l'esigenza di un approccio educativo più flessibile e centrato sulle esigenze degli studenti, al fine di promuovere un apprendimento significativo e duraturo (Tabella 2).

N. item	Domanda	Alternative di risposta	%
25	La scuola soddisfa i miei bisogni	Per niente d'accordo	13,6%
		Poco d'accordo	35,1%
		Abbastanza d'accordo	41,3%
		Molto d'accordo	10%
20	Fare la pratica dopo la teoria non è importante	Per niente d'accordo	54,1%
		Poco d'accordo	21,1%
		Abbastanza d'accordo	13,8%
		Molto d'accordo	11%
21	Le ore di pratica sono insufficienti	Per niente d'accordo	17,9%
		Poco d'accordo	21,7%
		Abbastanza d'accordo	34,1%
		Molto d'accordo	26,3%
22	Ho problemi con alunni di altre classi della mia scuola	Per niente d'accordo	78,6%
		Poco d'accordo	15,5%
		Abbastanza d'accordo	3,8%
		Molto d'accordo	2,1%
26	Non sto bene con la mia classe	Per niente d'accordo	61,6%
		Poco d'accordo	23,3%
		Abbastanza d'accordo	10,5%
		Molto d'accordo	4,6%
23	La relazione che ho con i professori è di buona qualità	Per niente d'accordo	5,2%
		Poco d'accordo	14,6%
		Abbastanza d'accordo	53,6%
		Molto d'accordo	26,6%
29	I professori hanno preferenze per alcuni alunni	Per niente d'accordo	21,2%
		Poco d'accordo	28,2%
		Abbastanza d'accordo	24,9%
		Molto d'accordo	25,7%
30	I professori dovrebbero inserire nelle lezioni attività creative, rilassanti e coinvolgenti	Per niente d'accordo	2,1%
		Poco d'accordo	3,8%
		Abbastanza d'accordo	33,6%
		Molto d'accordo	60,4%
32	La scuola dovrebbe occuparsi maggiormente di questioni relative alla vita degli alunni e alla società	Per niente d'accordo	7,1%
		Poco d'accordo	19,6%
		Abbastanza d'accordo	43,5%
		Molto d'accordo	29,8%

Tabella 2: Opinioni degli alunni sulla loro vita scolastica

Relativamente al questionario semi-strutturato rivolto ai docenti e ai Dirigenti Scolastici, è composto da 27 domande articolate in sei aree: anagrafica (11 items); definizione, percezione e motivazioni della dispersione scolastica (4 items); azioni di prevenzione della dispersione scolastica (3 items); relazione con gli alunni (3 items); didattica e valutazione degli apprendimenti degli alunni (6 items).

In sintesi, si tratta di un questionario autocompilato che presenta le seguenti tipologie di domande (Lisimberti, 2015): domande a scelta multipla semplice; domande a scelta multipla composta; domande aperte; domande semiaperte; domande dicotomiche; domande con scale di giudizio, nello specifico scala Likert con etichette verbali a quattro (mai; raramente; qualche volta; spesso) e sei passi (per niente; pochissimo; poco; abbastanza; molto; moltissimo); domande di appercezione tematica.

Il campione, composto da 262 docenti e Dirigenti Scolastici, presenta una netta prevalenza femminile (75,9%), mentre il 24,1% è di sesso maschile. Nessuno ha selezionato la terza opzione. L'analisi della distribuzione per età dei partecipanti rivela una concentrazione significativa nelle coorti centrali. Il 68,8% del campione è compreso tra i 40 e i 59 anni, con una prevalenza del 38,8% nella fascia 50-59 anni e del 30% in quella 40-49 anni. Le fasce d'età adiacenti registrano una presenza inferiore, con il 13,8% dei partecipanti nella fascia 30-39 anni e il 17,4% in quella over 60. Si registra l'assenza completa di rispondenti nella fascia 20-29 anni. L'analisi rivela una netta prevalenza di individui operanti nel secondo ciclo d'istruzione: il 91,2% del campione è impiegato nella scuola secondaria di secondo grado, mentre l'8,8% è attivo nella scuola secondaria di primo grado. Il profilo professionale dei partecipanti è omogeneo, con una quasi totalità (99,2%) che riveste il ruolo di docente. Una minoranza marginale (0,8%) occupa posizioni dirigenziali. Una prevalenza di rispondenti intrattiene un rapporto di lavoro a tempo pieno (94,3%). Una minoranza (5,7%) è impiegata con un contratto part-time. In linea con i dati relativi alla popolazione studentesca, la maggior parte dei docenti e dei Dirigenti Scolastici opera nelle scuole secondarie di secondo grado della provincia di Napoli, dove il fenomeno della dispersione scolastica sembra essere particolarmente diffuso, come evidenziato dal 53,7% dei rispondenti che ha segnalato una frequenza media di osservazione. Solo una minoranza (6%) ha riportato una frequenza molto bassa, mentre nessun rispondente ha negato di aver mai riscontrato tale problematica. Inoltre, l'analisi ha evidenziato che la passione per l'insegnamento è la principale motivazione sottesa alla scelta professionale, indicata dall'88,2% dei rispondenti. La relazione con gli alunni rappresenta un'ulteriore motivazione significativa (38,9%), seguita dall'arricchimento culturale (10,3%). Motivazioni di tipo economico (sicurezza economica, immediatezza nell'accesso al mondo del lavoro) e sociale (riconoscimento sociale, benessere sociale) risultano meno frequenti. La soddisfazione espressa nei confronti della scelta professionale è elevata, con il 91,2% dei partecipanti che dichiara di rifare la stessa scelta. Tale dato suggerisce un forte allineamento tra le motivazioni iniziali e la percezione attuale del proprio lavoro.

L'item 18 del questionario somministrato al personale docente e ai Dirigenti Scolastici ha impiegato una scala Likert a sei punti per quantificare la percezione dell'impatto di una serie di fattori di rischio sulla dispersione scolastica. L'analisi dei dati, ottenuta aggregando le percentuali corrispondenti ai passi positivi della scala Likert, rivela che i fattori individuali e i fattori socio-economici e familiari sono percepiti come i determinanti più significativi del fenomeno. Nello specifico, tra i fattori individuali, i rispondenti hanno identificato i seguenti elementi come particolarmente influenti: comportamenti devianti giovanili (56,5%); scarsa motivazione allo studio (76,9%); ripetenze (41,8%); assenteismo scolastico (63,5%); percezione di valutazioni ingiuste (24,6%); difficoltà nell'elaborazione di prospettive future professionali (54,7%). Per quanto concerne i fattori socio-economici e familiari, i principali elementi di rischio individuati sono: condizioni di povertà economica (61,1%); carenze educative all'interno del nucleo familiare (69,9%). Al contrario, i fattori connessi al contesto scolastico sono stati valutati come meno impattanti, sebbene non trascurabili. Sommando le percentuali relative ai seguenti passi negativi della scala, si segnalano come poso influenti: relazioni interpersonali disfunzionali tra docenti e discenti (57%); didattica percepita come poco coinvolgente (52,7%); relazioni problematiche tra pari (51,3%); limitata partecipazione degli studenti ai processi decisionali (63,9%); prevalenza di

metodologie didattiche frontali (61,1%); mancata condivisione degli obiettivi di apprendimento con gli studenti (68,1%); insufficiente collaborazione tra scuola, famiglia e territorio (32,4%); carenze organizzative nelle attività di orientamento (56,6%) (Tabella 3).

	Per niente	Pochissimo	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
Fattori individuali						
Comportamenti devianti	10,6%	13%	19,9%	22,7%	19,9%	13,9%
Scarsa motivazione allo studio	1,8%	7,4%	13,9%	14,3%	33,3%	29,3%
Ripetenze	14,3%	17,1%	26,8%	15,5%	15,7%	10,6%
Assenteismo	7,9%	10,6%	17,1%	19,9%	21,8%	22,7%
Valutazioni ingiuste	28,2%	26,4%	20,8%	12,5%	7,5%	4,6%
Incapacità di interrogarsi sul "cosa farò da grande"	5,5%	17,6%	22,2%	14%	18,5%	22,2%
Fattori scolastici						
Rapporti conflittuali con gli insegnanti	18,7%	15,5%	22,8%	20,1%	15,8%	7,1%
Didattica non coinvolgente	15,3%	18,5%	18,9%	14%	22,7%	10,6%
Cattive relazioni tra pari	13,4%	16,6%	21,3%	21,8%	18%	8,9%
Assenza di spazi decisionali	19%	26,4%	18,5%	16,2%	12,5%	7,4%
Didattica centrata sulla lezione frontale	16,7%	26,4%	18%	10,7%	15,7%	12,5%
Non condivisione con gli alunni degli obiettivi di apprendimento	25,9%	22,7%	19,5%	12%	13,4%	6,5%
Assenza di lavoro reticolare tra scuola-famiglia-territorio	6,5%	8,3%	17,6%	20,4%	21,7%	25,5%
Inadeguatezza delle attività di orientamento	15,7%	21,9%	19%	18,5%	14,3%	10,6%
Fattori socioeconomici e familiari						
Povertà economica	11,1%	14,4%	13,4%	23,7%	24%	13,4%
Povertà educativa	5%	8,9%	16,2%	13,9%	29,2%	26,8%

Tabella 3: Item 18 – Secondo lei, quanto le seguenti motivazioni incidono sulla dispersione scolastica?

Infatti, i risultati dell'indagine evidenziano una significativa percezione, da parte del 43,9% dei docenti e dei Dirigenti Scolastici, che la dispersione scolastica sia determinata da un contesto sociale, culturale ed economico sfavorevole. Un ulteriore 14,1% attribuisce il fenomeno a fattori originari all'interno del nucleo familiare (item 16). Tale percezione trova conferma nell'analisi dell'item 17, incentrato sull'appercezione tematica. A fronte di un testo che attribuisce alla scuola la responsabilità dell'abbandono scolastico, in quanto incapace di rispondere ai bisogni degli studenti e di favorirne il senso di appartenenza, solo il 58% dei rispondenti ha espresso disaccordo. Al contrario, il 42% ha concordato con tale prospettiva, suggerendo una consapevolezza diffusa, all'interno della comunità scolastica, delle potenziali carenze del sistema educativo nel prevenire la dispersione.

L'item 19 ha impiegato una scala Likert a sei punti per quantificare la percezione dell'efficacia di una serie di azioni proposte per contrastare la dispersione scolastica. Sommando le percentuali relative ai passi positivi della scala, emerge che per una quota considerevole di partecipanti (89%) sia rilevante l'adozione di metodologie didattiche innovative, considerate cruciali per l'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento. Parallelamente, una percentuale ancora più elevata (89,8%) ha sottolineato l'importanza di una conoscenza approfondita della storia personale e familiare degli alunni, fattore ritenuto determinante per una didattica inclusiva e personalizzata. L'attenzione allo sviluppo delle competenze è stata indicata come prioritaria dal 64,3% dei rispondenti. Inoltre, l'85,1% ha posto in risalto il valore del contributo dell'esperienza personale degli studenti come risorsa per l'apprendimento, suggerendo un approccio didattico che valorizzi il vissuto individuale. Infine, l'81,2% dei partecipanti ha sottolineato l'importanza della progettazione di percorsi formativi personalizzati, calibrati sui bisogni e gli interessi individuali degli studenti (Tabella 4).

	Per niente	Pochissimo	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
Promuovere una didattica inclusiva basata su metodologie attive	3,7%	2,3%	5%	25,5%	36,6 %	26,9%
Conoscere la storia personale e familiare di ogni alunno	1,9%	5,6%	2,7%	26,9%	32,4 %	30,5%
Diminuire l'acquisizione di conoscenze a favore dello sviluppo di competenze	6,5%	11,6%	17,6 %	19,9%	27,3 %	17,1%
Favorire il contributo dell'esperienza personale di ogni alunno	3,2%	3,7%	8%	25,9%	30,5 %	28,7%
Progettare le attività didattiche tenendo conto degli interessi degli alunni	5%	5,5%	8,3%	23,2%	31,5 %	26,5%

Tabella 4: Item 19 – Quanto potrebbero essere efficaci a suo avviso le seguenti azioni per contrastare la dispersione scolastica?

Questi risultati evidenziano una crescente consapevolezza del ruolo fondamentale che la scuola può svolgere nella prevenzione della dispersione scolastica. L'adozione di metodologie didattiche innovative e di percorsi formativi personalizzati rappresenta una risposta strategica alle esigenze di un contesto educativo sempre più complesso e diversificato. Tali interventi, infatti, possono contribuire a: aumentare il coinvolgimento degli studenti, rendendo le attività didattiche più stimolanti e significative; favorire l'apprendimento attivo e costruttivo, attraverso l'adozione di metodologie didattiche innovative; sostenere le diversità, mediante la personalizzazione dei percorsi formativi in modo da rispondere efficacemente alle diverse esigenze e potenzialità di ciascun studente, evitando situazioni di emarginazione e disagio.

5. Punti di forza e di criticita della ricerca

Lo studio condotto ha rilevato una dissonanza significativa nelle percezioni dei fattori che contribuiscono all'abbandono scolastico tra studenti, docenti e Dirigenti Scolastici. Mentre gli studenti tendono a focalizzare l'attenzione su fattori esterni al loro controllo, quali le metodologie didattiche o il clima scolastico, gli adulti, sia docenti che Dirigenti, attribuiscono maggiore rilevanza a variabili socioeconomiche e familiari. Tale discrepanza conferma quanto evidenziato da precedenti ricerche (Batini & Bartolucci, 2016; Szabò, 2018), sottolineando la complessità del fenomeno e la necessità di un approccio multifattoriale.

I dati emersi dalla presente ricerca offrono un contributo alla letteratura esistente, in particolare per quanto riguarda il ruolo percepito delle metodologie didattiche innovative. Gli studenti sembrano esprimere un forte desiderio di apprendimenti attivi e personalizzati, evidenziando una discrepanza tra le loro aspettative e l'esperienza effettiva in classe. Tale risultato si allinea con le conclusioni di Batini e Bartolucci (2016), i quali sottolineano l'importanza di una didattica che sappia motivare e coinvolgere gli studenti. È possibile ipotizzare che i risultati ottenuti nella presente ricerca possano arricchire il quadro teorico ed empirico di riferimento del costrutto di interesse, offrendo nuove evidenze a sostegno dell'importanza di un approccio educativo che tenga conto delle specificità individuali e contestuali degli studenti.

Alla luce di questi risultati, si conferma l'importanza di promuovere la formazione continua dei docenti, al fine di garantire l'aggiornamento costante delle loro competenze didattiche e la capacità di personalizzare gli apprendimenti. Risulta cruciale rafforzare il coinvolgimento delle famiglie nel processo educativo. Inoltre, è necessario sviluppare reti di collaborazione tra la scuola e le istituzioni del territorio (Asquini, 2018).

La presente ricerca, pur fornendo un contributo alla comprensione del fenomeno della dispersione scolastica nel contesto campano, presenta alcuni limiti intrinseci che ne condizionano la generalizzabilità e la profondità interpretativa. Un primo limite è relativo alla complessità multifattoriale del fenomeno. I fattori che conducono all'abbandono scolastico sono molteplici e interagiscono tra loro in modo sinergico, rendendo arduo isolare l'influenza di singole variabili. La presente ricerca, pur avendo tentato di individuare i fattori maggiormente correlati alla dispersione nel campione analizzato, non esaurisce la complessità del fenomeno, richiedendo ulteriori approfondimenti. Un secondo limite è rappresentato dalla dimensione ridotta del campione di scuole che ha partecipato allo studio di caso. Lo studio di caso si è concentrato su una singola scuola a causa della limitata partecipazione delle istituzioni scolastiche a questa fase della ricerca. La focalizzazione su un unico contesto, pur consentendo un'analisi approfondita e dettagliata delle dinamiche interne, limita la possibilità di generalizzare i risultati a un'intera popolazione scolastica. Un campione più ampio e diversificato, comprendente scuole con caratteristiche socio-culturali ed organizzative differenti, avrebbe permesso di individuare con maggiore precisione le caratteristiche comuni e le specificità dei diversi contesti, nonché di identificare fattori di rischio e protezione trasversali. Un terzo limite, infine, risiede nella generalizzabilità dei risultati ottenuti, circoscritti al peculiare contesto socio-culturale della regione Campania. Le eterogenee caratteristiche socio-economiche, le specificità culturali profondamente radicate e le peculiarità del sistema istituzionale campano possono esercitare un'influenza determinante sui fattori di rischio e protezione connessi al fenomeno della dispersione scolastica. Di conseguenza, l'estensione delle conclusioni a contesti regionali o nazionali differenti, caratterizzati da dinamiche socio-culturali e istituzionali dissimili, richiede un approccio interpretativo estremamente cautelato.

Alla luce dei limiti evidenziati, si suggeriscono alcune possibili direzioni per future ricerche. Innanzitutto, sarebbe auspicabile condurre studi longitudinali che permettano di tracciare le traiettorie scolastiche degli studenti nel tempo, identificando i fattori di rischio precoci e valutando l'efficacia degli interventi di prevenzione e recupero. Inoltre, sarebbe opportuno ampliare il campione di ricerca, includendo scuole con caratteristiche socio-economiche e culturali diverse, al fine di aumentare la generalizzabilità dei risultati. Infine, sarebbe opportuno integrare l'analisi quantitativa con studi qualitativi approfonditi, condotti su campioni più ampi e diversificati, per cogliere la complessità del fenomeno e individuare le specificità dei diversi contesti (Lucisano & Salerni, 2021). Sebbene una ricerca sulla dispersione scolastica in Campania sia soggetta a una serie di limitazioni metodologiche e contestuali, essa rappresenta un'occasione per comprendere le dinamiche complesse che sottendono questo fenomeno. I risultati ottenuti, pur non essendo generalizzabili a livello nazionale, possono fornire indicazioni preziose per la progettazione di interventi mirati e specifici per il contesto campano, contribuendo a informare le politiche educative regionali e a orientare le azioni delle istituzioni scolastiche e degli enti locali.

In conclusione, la presente ricerca costituisce un ulteriore passo verso una comprensione più approfondita del fenomeno della dispersione scolastica in Campania. Tuttavia, è necessario proseguire nella ricerca, adottando metodologie di ricerca sempre più raffinate e integrando le diverse prospettive teoriche e metodologiche, al fine di individuare interventi efficaci per contrastare questo grave problema sociale.

Riferimenti bibliografici

Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, *104*(4), 241-252. https://doi.org/10.1080/00220671003728062

Asquini, G. (Ed.), (2018). *La ricerca formazione. Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.

Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale.* https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf

Bailey, K. D. (1995). *Metodi della ricerca sociale*. Il Mulino.

Batini, F. (2014). *Dropout*. Fuorionda.

Batini, F. (2015). *OCSE "Skills Outlook 2013. Primi risultati della ricerca sulle competenze degli adulti"*. Loescher.

Batini, F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *RicercAzione*, *15*(1), 19-31. https://doi.org/10.32076/RA15101

Batini, F., & Giusti, S. (2015). *Non lavoro, non studio, non guardo la Tv*. Pensa Multimedia.

Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla.* FrancoAngeli.

Batini, F., & Scierri, I. D. M. (2019). Quale dispersione? In P. Lucisano & A. M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes, Atti del Convegno Internazionale Sird*. Pensa Multimedia.

Batini, F., Bartolucci, M., & De Carlo, E. (2018). I Feel Good at School! Reducing School Discomfort Levels through integrated Interventions. *Athens Journal of Education*, *6*(3), 209-222. https://doi.org/10.30958/aje.6-3-3

Belfield, C. (2008). *The Cost of Early School leaving and School Failure*. The World Bank.

Benvenuto, G. (2011). *La scuola diseguale*. Anicia.

Benvenuto, G., & Sposetti, P. (2005). *Contrastare la dispersione scolastica. azioni per una maggiore equità nel sistema di istruzione*. Anicia.

Bradley, C. L., & Renzulli, L. A. (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, *90*(2), 521-545. http://dx.doi.org/10.1093/sf/sor003

Bramanti, A., & Odifreddi, D. (Eds.) (2006). *Capitale umano e successo formativo. Strumenti strategie, politiche.* Franco Angeli.

Burnett, B., & Evans, D. (2016). *Designing your life: How to build a well lived, joyful life*. Knopf.

Calvani, A., Marzano, A., & Miranda, S. (2021). Formazione degli insegnanti alla didattica efficace. Come orientare l'osservazione e il cambiamento delle pratiche in classe? *Formazione & Insegnamento*, *XIX*(1), 599-621. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_53

Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Mondadori Education.

Cecconi, L. (2002). *La ricerca qualitativa in educazione*. FrancoAngeli.

Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Erickson.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Decreto Ministeriale 24 giugno 2022, n. 170. *Definizione dei criteri di riparto delle risorse per le azioni di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica in attuazione della linea di investimento 1.4. "Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nel I e II ciclo della scuola secondaria e alla lotta alla dispersione scolastica" nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU.*

Decreto Ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328. *Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU.*

Dell'Anna, S., & Ianes, D. (2021). Prevenire la disaffezione scolastica, l'insuccesso e l'abbandono. I progetti FSE

"Last Round" ed "Energy Start". *Form@re. Open Journal per la formazione in rete, 21*(2), 93-105. https://doi.org/10.36253/form-11318

Easnie. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Lessons from European Policy and Practice.* https://www.european-agency.org/sites/default/-files/ra_lessons_from_european_policy_and_practice-web_0.pdf

Eurostat. Ufficio statistico dell'Unione Europea (2022). *Early leavers from education and training.* https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

Frabboni, F., & Baldacci, M. (2004). *Didattica e successo formativo: strategie per la prevenzione della dispersione scolastica* (vol. 12). Franco Angeli.

Gragnaniello, D. (2024). La dispersione scolastica: una ricerca empirica per la prevenzione. In La Marca A., Moretti G. & Vannini I. (Eds.), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*. PensaMulti-Media.

Istat. Istituto Nazionale di Statistica (2021). *Ciclo di audizione sul tema della dispersione scolastica. Servizio Sistema integrato lavoro, istruzione e formazione*. https://www.istat.it/it/files//2021/07/Istat-Audizione-Dispersione-scolastica_18-giugno-2021.pdf

Jia, Y., Hou, Z. J., & Shen, J. (2022). *Adolescents' Future Time Perspective and Career Construction*. Career.

Legge 30 dicembre 2018, n. 145. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021.*

Lisimberti, C. (2015). Impiegare gli strumenti di rilevazione: approfondimenti operativi. In K. Montalbetti, C. Lisimberti (Eds.), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Pensa MultiMedia.

Lucisano, P., & Salerni, A. (2021). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione.* Carocci.

Lundetræ, K. (2011). Does parental educational level predict drop-out from upper secondary school for 16-to 24-year-olds when basic skills are accounted for? A cross country comparison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *55*(6), 625-637. http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.555925

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and Case Studies. Applications in Education*. Jossey-Bass.

Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. PensaMultimedia.

Mura, A. (2005). Orientamento formativo e azione didattica. In A. Mura (Ed.), *L'orientamento formativo. Questioni storico tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico didattiche* (pp. 79-114). FrancoAngeli.

Nakajima, M., Kijima, Y., & Otsuka, K. (2018). Is the learning crisis responsible for school dropout? A longitudinal study of Andhra Pradesh, India. *International Journal of Educational Development*, *62*, 245-253. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.05.006

Nesse. Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (2010). *Early school leaving: Lessons from research for policy makers. An independent expert report submitted to the EU Commission, Bruxelles: European Commission*. http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early school leaving report

Nevala, A. M., Hawley, J., Stokes, D., Slater, K., Souto Otero, M., Santos, R., Duchemin, C., & Manoudi, A. (2011). *Reducing early leaving from education and training in the EU*. European Parliament.

Petruccelli, F. (2005). *Psicologia del disagio scolastico*. FrancoAngeli.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. SAGE.

Rogers, C. (1970). *La terapia centrata sul cliente*. Martinelli.

Rousseas, P., & Vretakou, V. (2006). *School dropout in secondary education (lower, upper, vocational).* Hellenic Pedagogical Institute.

Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out. Why students drop out of school and what can be done about it.* Harvard University press.

Schleicher, A. (2006). *The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success*. Lisbon Council.

Sicurello, R. (2024). *Preventing school dropout and early leaving from education and training: a school for any and everyone. Italian Journal of Special Education for Inclusion, XII*(1), 115 128. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-11

Stenhouse, L. (1985). Case Study Methods. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*. Pergamon Press.

Szabò, C. M. (2018). Causes of Early School Leaving in Secondary Education. *Jates. Journal of Apllied Technical and Educational Sciences*, *8*(4), 54-76. https://doi.org/10.24368/jates.v8i4.65

Trinchero, R. (2020). Mixed method. In L. Mortari & L. Ghirotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 245-288). Carocci.

Trinchero, R., & Tordini, M. L. (2011). *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi.* FrancoAngeli.

UE. Unione Europea (2011). *La lotta contro l'abbandono scolastico: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020, Comunicazione della commissione al Parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52011DC0018

UE. Unione Europea (2021). *Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030).* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)

Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1972). *La déperdition scolaire: une problème mondial. Etude statistique sur le déperditions scolaires*. http://unesdoc.unesco.org/-images/0000/000022/002227FB.pdf

II.8

Educazione all'aperto in contesti scolastici multiculturali: una ricerca esplorativa sulle opinioni di insegnanti, alunni e genitori di scuola primaria

Outdoor education in multicultural school contexts: An exploratory research on the opinions of primary school teachers, students and parents

Alessandra Natalini
Sapienza Università di Roma, Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione
alessandra.natalini@uniroma1.it

Il carattere inclusivo dell'Outdoor Education (OE), sia sul piano educativo sia su quello sociale, è, allo stato attuale, ancora scarsamente esplorato nell'ambito della ricerca empirica, la quale risulta assai limitata, soprattutto nel rilevare il potenziale che l'uso di tale approccio può avere nei processi di inclusione degli alunni con background migratorio. Le evidenze disponibili sono ancora scarse e non sufficientemente strutturate per comprendere appieno come l'educazione all'aperto possa favorire l'integrazione e la partecipazione di questi studenti (Bana , 2019; Calandra et al., 2016; Zinat & Zoletto, 2018). La presente ricerca si propone di contribuire a colmare questa lacuna nel tentativo di comprendere in che modo l'Educazione all'aperto, grazie alle sue intrinseche caratteristiche, possa essere considerata un approccio in grado di facilitare i processi di inclusione degli alunni con background migratorio all'interno dei contesti scolastici di scuola primaria. A tal fine, la ricerca utilizza l'approccio qualitativo della Grounded Theory (Charmaz, 2017; Cohen, Manion, & Morrison, 2011; Tarozzi, 2008) e un piano di triangolazione delle diverse fonti impiegate e delle modalità di raccolta dati, consentendo una convalida incrociata di questi ultimi (Benvenuto, 2015; Trinchero, 2002), per lo studio di un fenomeno complesso e ancora poco conosciuto come quello in esame. I risultati ottenuti, in linea con la letteratura di riferimento, descrivono il potenziale e i limiti dell'uso dell'OE nei processi di inclusione degli alunni con background migratorio.

Parole chiave: contesti scolastici multiculturali; inclusione; outdoor education; ricerca esplorativa; scuola primaria.

The inclusive nature of Outdoor Education (OE), both on the educational and social levels, is, at present, still poorly explored in terms of empirical research; in particular, there still appears to be limited evidence available regarding the role that Outdoor Education can play in the inclusion processes of pupils with migrant backgrounds (Bana , 2019; Calandra et al., 2016; Zinat & Zoletto, 2018). This research aims to help fill this gap and understand how Outdoor Education, due to its inherent characteristics, can be considered an approach that can facilitate the inclusion processes of pupils with migrant backgrounds within the school context (elementary school). To this end, the research uses the qualitative approach of Grounded Theory (Charmaz, 2017; Cohen, Manion, & Morrison, 2011; Tarozzi, 2008) and a triangulation plan of the different sources used and data collection methods, allowing cross-validation of the latter (Benvenuto, 2015; Trinchero, 2002), for the study of a complex and still little known phenomenon such as the one under consideration. The findings, in line with the relevant literature, describe the potential and limitations of using OE in the inclusion processes of pupils with migrant backgrounds.

Keywords: multicultural school contexts; inclusion; outdoor education; survey; primary school.

1. Quadro teorico di riferimento

Per affrontare alla complessità dei contesti scolastici multiculturali, la ricerca è oggi chiamata ad esplorare l'efficacia di nuovi approcci didattici, come l'Outdoor Education (OE), in grado di corrispondere ai bisogni dei destinatari e di adattarsi alla mutevolezza della realtà. Negli ultimi anni, l'Italia è divenuta

un paese di forte immigrazione, ma permangono ancora forme di esclusione educativa e sociale che colpiscono in particolare la popolazione dei bambini e delle bambine con background migratorio (Alivernini et al., 2019a, 2019b; Hamel et al., 2022; Schachner et al., 2018).

L'analisi della letteratura, in particolare quella relativa al contesto italiano, evidenzia come il carattere inclusivo dell'OE, sia dal punto di vista educativo che sociale, sia stato finora scarsamente trattato e approfondito. Attualmente, ancora limitate risultano le ricerche empiriche inerenti al ruolo svolto dagli approcci e dalle metodologie OE nel promuovere l'inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio (Bana , 2019; Calandra et al., 2016; Schenetti, 2022; Zinat & Zoletto, 2018). La presente ricerca si propone di contribuire a colmare tale lacuna, con l'obiettivo di indagare il ruolo dell'OE (Giunti et al., 2023) nei processi di inclusione scolastica di questa categoria di studenti. Questo perché l'inclusione in contesti scolastici multiculturali è percepita, ancora oggi, dagli insegnanti come una sfida significativa, soprattutto a causa del divario di rendimento scolastico che spesso si osserva tra studenti nativi e quelli provenienti da contesti migratori (Colombo, 2013; ISMU, 2021; 2022; OECD, 2018; Triventi et al., 2022; Theodosiou-Zipiti & Lamprianou, 2016) e del limitato coinvolgimento delle loro famiglie nella vita scolastica e sociale (Azzolini, 2015; Colombo & Santagati, 2021). Dalla letteratura emerge, inoltre, come prevalgano tra gli insegnanti atteggiamenti assimilazionisti ed etnocentrici, una scarsa conoscenza del background migratorio dei propri studenti e la percezione di una formazione inadeguata riguardo ad un'educazione interculturale di qualità (Cavicchiolo et al., 2020; Caneva, 2012; Colombo, 2012; Daher et al., 2019; Gobbo et al., 2011; Makarova et al., 2021; Ortega et al., 2020; Prestinoni, 2013; Santagati, 2015; Şensin et al., 2020).

L'inclusione nei contesti scolastici multiculturali continua a essere percepita dagli insegnanti come una sfida significativa, principalmente a causa del divario di rendimento scolastico tra studenti nativi e studenti con background migratorio (Colombo, 2013; ISMU, 2021, 2022; OECD, 2018; Triventi et al., 2022; Theodosiou-Zipiti & Lamprianou, 2016), nonché del limitato coinvolgimento delle loro famiglie nella vita scolastica e sociale (Azzolini, 2015; Colombo & Santagati, 2021). Inoltre, dalla letteratura emerge come tra gli insegnanti prevalgano atteggiamenti assimilazionisti ed etnocentrici, una scarsa conoscenza del background migratorio degli studenti e la percezione di una formazione inadeguata rispetto a un'educazione interculturale di qualità (Cavicchiolo et al., 2020; Caneva, 2012; Colombo, 2012; Daher et al., 2019; Gobbo et al., 2011; Makarova et al., 2021; Ortega et al., 2020; Prestinoni, 2013; Santagati, 2015; ensin et al., 2020).

Da un'attenta analisi delle dimensioni e delle variabili considerate negli studi esaminati emerge come la popolazione degli studenti con background migratorio presenti una marcata eterogeneità, determinata dalla complessa interazione di fattori individuali e socio-culturali. Questa diversità richiede ai docenti una conoscenza approfondita delle specifiche caratteristiche di ogni alunno con background migratorio, accompagnata dall'adozione di approcci flessibili, metodologie didattiche attive e tecniche operative mirate. Tali approcci, fondati sull'apprendimento cooperativo e partecipativo, si rivelano particolarmente efficaci con gli studenti neoarrivati in Italia, in quanto facilitano l'individuazione dei loro bisogni educativi specifici (Aabjerg et al., 2020; Booth, Ainscow & Dovigo, 2014; Besozzi & Colombo, 2021; Biasutti et al., 2020; Chiari, 2011; Chiappelli, 2021; Catarci, 2018; Capperucci, 2016; De Almeida et al., 2019; Eurydice, 2004; Forghani-Arani et al., 2019; MIUR, 2012; 2014; 2015; 2017, 2022; 2009; Malusà, 2020; Pierfederici-Leifer, 2014; Premazzi & Ricucci, 2020; Söhnholz, 2020; Vincenti, 2007).

La letteratura mette in luce come queste caratteristiche siano tipiche dell'Outdoor Education (OE), sottolineando il suo potenziale come valido riferimento per l'educazione inclusiva. L'OE, infatti, prevede un uso flessibile di tempi e spazi, e stimola l'apprendimento attraverso un approccio multisensoriale e pratico-esperienziale, orientato alla risoluzione dei problemi e al lavoro di gruppo. Questo approccio incentiva la collaborazione tra pari, crea un clima di apprendimento sereno e promuove un maggiore coinvolgimento delle famiglie con background migratorio. Inoltre, valorizza le abilità di ciascun allievo e la sua cultura di origine, adottando una valutazione formativa che monitora efficacemente i processi educativi in corso (Bortolotti, 2019, 2021; Bortolotti et al., 2020; Bortolotti & Agostini, 2015; Bor-

tolotti & Bosello, 2020; Bosello & Gori, 2019; Cutter-Mackenzie, 2009; Dyment & Bell, 2008; Farné et al., 2018; Matthews, 1994; Nilsson & Larsson, 2019; Ovesen & Ovesen, 2020; Roberts & Rodriguez, 1999; Svensson, 2018; Schenetti, 2022; Simpson, 2018). Questi elementi favoriscono l'inclusione degli alunni con background migratorio, rafforzando la collaborazione, il coinvolgimento e migliorando le loro abilità sociali e le relazioni tra pari e con i docenti. Inoltre, essi contribuiscono all'arricchimento del vocabolario, al potenziamento delle competenze matematiche e allo sviluppo delle capacità alfabetiche generali degli studenti in contesti scolastici multiculturali (Bølling et al., 2018, 2019a, 2019b; Becker et al., 2017; Csányi, 2018; Garitsis & Sotiroudas, 2020; Gemmell, 2021; Nielsen et al., 2016; Otte et al., 2019; Rickinson et al., 2004; Stapp et al., 1969; Steffen, 2018).

2. Obiettivi e interrogativi della ricerca

La ricerca ha preso avvio con l'analisi della letteratura, suddivisa in tre principali ambiti (corpus):

1. opinioni di docenti, genitori e studenti riguardanti all'OE e al suo utilizzo nei contesti scolastici;
2. caratteristiche, sfide e ostacoli dei contesti scolastici multiculturali;
3. ruolo dell'OE nei processi di inclusione degli alunni con background migratorio.

Sono stati anche analizzati i documenti della Rete nazionale delle scuole all'aperto e il suo modello formativo (Giunti et al., 2023; Schenetti, 2022), prestando particolare attenzione ai documenti istituzionali delle scuole aderenti alla ricerca. La ricerca, infatti, in linea con gli obiettivi dell'indagine e con il concetto di *purposive sampling* (Lucisano & Salerni, 2002), è stata condotta all'interno di un contesto nel quale l'OE viene impiegato con regolarità, ovvero la Rete nazionale delle scuole all'aperto presente in Italia, al fine di selezionare i partecipanti più idonei che, per le loro conoscenze ed esperienze, possano consentire di ottenere informazioni il più possibile ricche e pertinenti rispetto al tema di ricerca.

La Rete, che ha preso avvio nel 2016 a Bologna (art. 15 della Legge n. 241/1990 e con l'art. 7, comma 2, del DPR 275/99), si è costituita «per soddisfare l'interesse condiviso nei confronti della "progettazione di percorsi didattici innovativi ispirati all'educazione all'aperto, alla risignificazione degli spazi esterni come ambienti di apprendimento e aule didattiche diffuse". Si prefigge altresì di formare il personale scolastico per lo sviluppo delle competenze professionali necessarie ad attivare in modo consapevole una didattica all'aperto, al fine di implementare il miglioramento della qualità dell'offerta formativa in piena connessione con il curricolo e con gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile (Agenda 2030)»[1].

L'analisi della letteratura ha rivelato come l'OE, in virtù delle sue caratteristiche, possa svolgere un ruolo positivo nel processo di inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio. A partire da tale ricognizione, sono state individuate le seguenti domande di ricerca:

- Cosa pensano insegnanti, allievi e genitori della scuola primaria riguardo all'OE e al modo in cui questo approccio viene utilizzato nella scuola? Perché?
- Cosa pensano insegnanti, allievi e genitori di scuola primaria riguardo all'OE come approccio inclusivo in riferimento agli allievi con background migratorio? Perché?
- In che modo gli insegnanti di scuola primaria utilizzano l'OE a fini didattici all'interno della Rete delle scuole all'aperto?

1 Si veda: https://www.scuoleallaperto.eu/chi-siamo-2/.

Lo studio ha, dunque, avuto l'obiettivo di esplorare le opinioni che insegnanti, alunni e genitori di scuola primaria hanno dell'Educazione all'aperto, del suo uso e di come essa possa definirsi un approccio educativo inclusivo in riferimento agli studenti con background migratorio. Allo stesso tempo, la ricerca ha indagato come l'OE venga implementato nella pratica didattica all'interno delle scuole primarie aderenti alla Rete.

3. Scelte metodologiche e procedurali

3.1 Scelte metodologiche

La scelta dell'approccio metodologico è stata dettata dalla conoscenza ancora limitata del fenomeno oggetto di studio e dagli obiettivi della ricerca. La decisione è ricaduta su una metodologia qualitativa, in particolare sulla *Grounded Theory* (GT), diretta a far emergere la teoria direttamente dai dati attraverso un processo induttivo e ricorsivo (Charmaz, 2011; Cohen, Manion, & Morrison, 2011; Corbin & Strauss, 2008; Tarozzi, 2008), come è possibile osservare in Figura 1.

Si riportano di seguito gli elementi chiave della *Grounded Theory* (GT).

- *Core category*: categoria centrale, ovvero il concetto chiave che organizza l'intero sistema di categorie. È la categoria più ricorrente, ramificata e densa, caratterizzata dal maggior numero di relazioni.
- *Confronto costante ad ogni livello di analisi*: include il confronto tra i dati, tra dati e categorie, tra categorie stesse, tra eventi osservati e categorie, tra le proprietà delle categorie ecc.
- *Simultaneità nella raccolta e nell'analisi dei dati:* i dati vengono raccolti e analizzati in parallelo, permettendo una riflessione continua durante l'intero processo.
- *Saturazione*: si raggiunge quando non emergono più nuove intuizioni, proprietà, relazioni, codici o categorie, anche con l'aggiunta di nuovi dati. In questo stadio, tutti i dati sono stati ricondotti alle rispettive categorie e sottocategorie.
- *Campionamento teorico*: consiste nell'ampliamento progressivo del numero e delle caratteristiche dei partecipanti, con l'obiettivo di raggiungere la saturazione delle categorie.
- *Codifica*: comprende le tecniche e le procedure utilizzate per concettualizzare i dati e per collegare la raccolta dei dati allo sviluppo di una teoria (Charmaz, 1996). Il processo di codifica si articola in tre fasi: la codifica iniziale/aperta (identifica e categorizza i concetti emergenti dai dati), la codifica focalizzata/assiale (mette in relazione le categorie tra loro) e la codifica finale/teorica (sintetizza e integra i risultati nella costruzione di un modello teorico unitario, identificando la *core category*).
- *Produzione di diagrammi e memo*: strumenti che il ricercatore può utilizzare durante il processo di ricerca. I diagrammi, fungendo da "impalcature" visive, facilitano il confronto tra le categorie emergenti e contribuiscono a strutturare le relazioni tra di esse. Accanto a questi, i memo, rappresentano annotazioni dettagliate sul processo di ricerca. Essi costituiscono uno spazio metacognitivo che offre al ricercatore sulla raccolta dei dati, permettendogli di esplicitare le scelte metodologiche adottate e approfondire le ragioni alla base di tali decisioni. Questo processo favorisce una maggiore consapevolezza del proprio punto di vista e facilita la costruzione di una teoria emergente direttamente dai dati stessi (Charmaz, 2017; 2011).

È stato, inoltre, adottato un piano di triangolazione (Benvenuto, 2015; Trinchero, 2002), quest'ultima intesa come la combinazione di differenti fonti e metodi nella raccolta dei dati, la quale ha permesso di cogliere la complessità del problema e delle relazioni studiate, diversificando le fonti di dati e ottenendo informazioni da più prospettive e livelli. In questo modo, è stato possibile raggiungere la saturazione delle categorie e verificare la validità dei dati raccolti. Per quanto riguarda l'affidabilità dei dati, invece, è stata calcolata a posteriori la percentuale di accordo tra due codificatori (Benvenuto,2015;

Trinchero, 2002) attraverso l'utilizzo di un *codebook* condiviso, con cui ciascun codificatore ha codificato in modo indipendente il 20% del materiale totale (tale percentuale è stata determinata tenendo conto dei limiti di tempo e delle risorse disponibili).

L'approccio metodologico della GT ha consentito di tenere conto della complessità e della variabilità culturale presenti nei contesti scolastici, risultando particolarmente adatto per studiare fenomeni ancora poco conosciuti o particolarmente complessi, che necessitano, per essere esplorati, dell'adozione di una prospettiva olistica con l'obiettivo di scoprire o di costruire teorie a partire dai dati (Glaser & Strauss, 2009; Heydarian, 2016; Potrata, 2010).

La GT, infatti, è una strategia di ricerca qualitativa (Strauss & Glaser, 2009) che parte dall'analisi dei dati per arrivare alla teoria, con l'intento di mettere in luce i processi sottostanti ad un determinato fenomeno e di interpretarli. In particolare, nella presente ricerca si è fatto riferimento alla GT riformulata in chiave costruttivista da Kathy Charmaz (Tarozzi, 2008), secondo cui le domande di ricerca servono a delimitare l'area di indagine, mentre la revisione preliminare e l'analisi della letteratura sono strettamente legate alla sensibilità teorica del ricercatore (Thistoll, et al., 2016), che attribuisce significato ai dati, li comprende e seleziona ciò che è rilevante da ciò che non lo è, riuscendo a cogliere sottili sfumature nei dati e a rafforzare così l'argomentazione e la credibilità della sua ricerca (Abamonga, 2019; Heath & Cowley, 2004; Ramalho et al., 2015; Wolfswinkel, Furtmueller, & Wilderom, 2013).

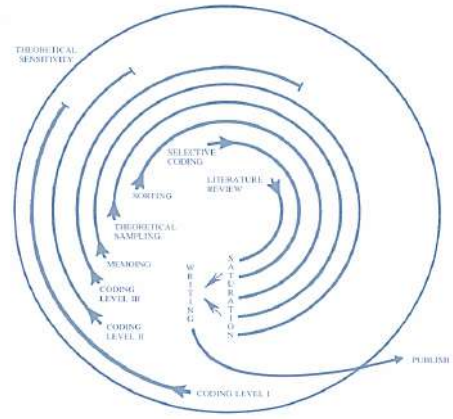


Fig. 1 - Temporality of Grounded Theory (Hutchinson, 1986, p. 61)

3.2 Gli strumenti della ricerca

Coerentemente con quanto sopra affermato, la presente ricerca esplorativa si è avvalsa dei seguenti strumenti:

- interviste semi-strutturate rivolte a insegnanti (Lucisano & Salerni, 2002), focalizzandosi su dati anagrafici, formazione ed esperienze pregresse nell'ambito dell'OE, nonché su opinioni relative all'OE, al suo utilizzo didattico e alla sua funzione come approccio educativo inclusivo;
- interviste semi-strutturate rivolte a genitori, riguardanti dati anagrafici, l'esperienza degli allievi con l'OE, nonché le opinioni sull'OE, sul suo utilizzo didattico e sulla sua funzione come approccio educativo inclusivo;
- focus group con allievi e allieve di scuola primaria, con l'obiettivo di esplorare dati anagrafici, esperienze pregresse nell'ambito dell'OE, e raccogliere opinioni sull'OE, sul suo utilizzo didattico e sul suo valore come approccio educativo inclusivo (Acocella & Cataldi, 2020);

– osservazioni dirette, mediante registrazione di *specimen* e materiale fotografico (Cohen, Manion, & Morrison, 2011; Tarozzi, 2008), condotte sul campo per esplorare spazi, discipline, contenuti, comportamenti, metodologie e modalità di lavoro adottate dai docenti durante le attività di didattica all'aperto;
– analisi della documentazione e del modello formativo della Rete delle scuole all'aperto.

3.3 Campionamento

Le scuole che hanno aderito alla ricerca sono state cinque, distribuite sul territorio nazionale: una collocata nel Lazio; tre in Emilia-Romagna e una in Lombardia. Il campione totale coinvolto nelle interviste, nei focus group e nelle osservazioni, è stato composto da: 16 classi (dalla prima alla quinta di scuola primaria), 27 docenti, 220 alunni e 89 genitori (di cui 22 con background migratorio).

I partecipanti alla ricerca sono stati selezionati inizialmente scegliendo le regioni con la più alta percentuale di alunni e alunne con background migratorio. All'interno di queste, sono state individuate le scuole, sulla base dei dati forniti dal MIM, aventi una percentuale di studenti con background migratorio superiore al 15% in almeno un plesso. Successivamente, è stato presentato ai dirigenti scolastici un protocollo di ricerca con una richiesta esplicita di adesione allo studio. Le scuole che hanno aderito allo studio hanno fornito il nominativo di un referente per l'OE, attraverso il quale è stato possibile individuare gli insegnanti delle classi di scuola primaria che adottano questo approccio. Questi ultimi, dopo aver dato la loro adesione, hanno provveduto a coinvolgere genitori e alunni nella partecipazione alla ricerca.

Nel corso dell'anno scolastico 2022-2023 sono state svolte tre interviste semi-strutturate per ciascun docente e una per ciascun genitore che ha manifestato la volontà di partecipare alla ricerca. Ogni intervista ha avuto una durata di circa un'ora ed è stata condotta dalla ricercatrice in modalità a distanza tramite la piattaforma Google Meet. Nello stesso arco temporale, la ricercatrice ha visitato, per una settimana, ciascuna delle scuole coinvolte nella ricerca, svolgendo un totale di quindici osservazioni in contesto (*specimen description observation*), della durata di due ore ciascuna. Ciò al fine di esplorare i comportamenti e le modalità di lavoro dei docenti durante lo svolgimento di attività di didattica all'aperto programmate. In particolare, sulla base del numero di classi e di insegnanti coinvolti, le osservazioni sono state ripartite come segue: tre nella Scuola 5, tre nella Scuola 2, due nella Scuola 1, quattro nella Scuola 3 e tre nella Scuola 4. Infine, nella stessa settimana, la ricercatrice ha condotto trentasette focus group, in presenza, ognuno della durata di circa un'ora e mezza, con un massimo sette alunni e alunne per gruppo. Secondo un piano concordato con le docenti, in termini di orari e giorni, i focus group sono stati suddivisi come segue: undici focus group nella Scuola 5, otto nella Scuola 2, sette nella Scuola 1, tre nella Scuola 3 e otto nella Scuola 4.

4. Discussione dei dati raccolti

Dall'analisi della letteratura emerge chiaramente come l'OE sia da considerarsi un approccio educativo inclusivo, particolarmente significativo in riferimento agli alunni e alle alunne con background migratorio, un aspetto questo confermato anche dai risultati della presente ricerca.

I dati, raccolti attraverso interviste semi-strutturate, i focus group e le note di campo annotate durante le osservazioni condotte nelle scuole, sono stati analizzati utilizzando il software MAXQDA, che ha facilitato la trascrizione, la codifica e l'analisi, consentendo la creazione di categorie *in vivo*, memo, grafici e diagrammi. In particolare, grazie a tale software, è stata realizzata una codifica preliminare di tutti tali dati, che viene considerato un passaggio fondamentale nell'analisi tramite GT, finalizzato ad esplorare le molteplici direzioni di significato e ad avviare il processo di "fratturazione" dei dati.

Durante tale fase, le trascrizioni parola per parola delle interviste, dei focus group (*verbatim*) e delle note di campo sono state codificate, permettendo l'emergere delle unità di significato minime, ovvero brevi segmenti di testo ritenuti significativi, a cui sono state assegnate successivamente etichette concettuali. I codici *in vivo,* che corrispondono spesso a citazioni letterali delle parole dei partecipanti, sono utilizzati come etichette per rappresentare fedelmente ciò che è stato detto o osservato. Questi codici sono rappresentativi di concetti o processi più ampi all'interno dei dati. In questa fase, dunque, sono state analizzate e codificate sia le interviste sia le note di campo redatte durante le osservazioni sul campo.

Si è quindi passati alla codifica assiale, che consente di individuare micro e macro categorie. A tal fine, i codici emersi nella fase precedente sono stati inizialmente raggruppati in microcategorie sulla base di una proprietà comune, per poi esplorare i collegamenti e le relazioni gerarchiche tra le categorie emerse, al fine di generare le macrocategorie. In questa fase, o dati sono stati «aggregati» e sono state ricercate linee di coerenza tra di essi. Infine, si è giunti alla codifica finale, durante la quale sono state perfezionate e definite le micro e macrocategorie emerse, insieme alle loro relazioni gerarchiche, con l'obiettivi di generare un modello teorico unitario. Per questa ragione, i codici derivanti dall'analisi sia dalle interviste di insegnanti e genitori, dai focus group con gli alunni e dalle note di campo delle osservazioni sono stati inseriti nelle medesime categorie (sia micro che macro). Sono state esplicitate nella ricerca le diverse frequenze con cui le microcategorie apparivano nelle parole dei diversi partecipanti (genitori, insegnanti e alunni). Ciascuna micro e macrocategoria è stata chiaramente definita e, in linea con l'approccio metodologico impiegato, è stata identificata la *core category,* ovvero il concetto di "ambiente non strutturato", che è risultato essere l'aspetto più ricorrente e trasversale tra le diverse categorie emerse, come illustrato nella figura sottostante (Fig. 2).

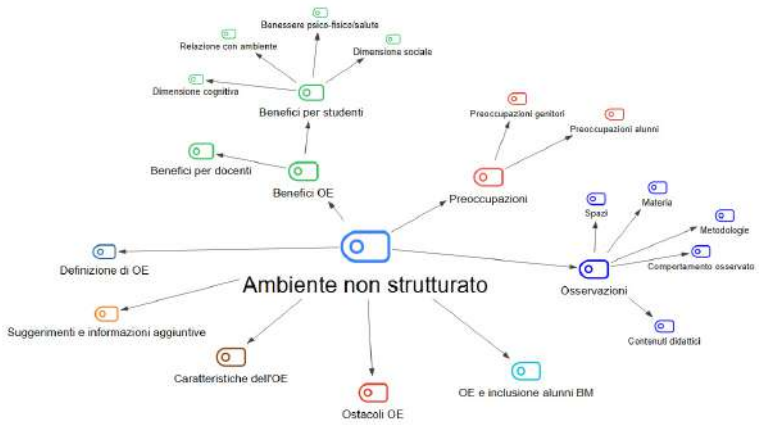


Fig. 2 – Macrocategorie emerse dalla triangolazione delle modalità di raccolta dei dati e delle fonti

Il piano di triangolazione delle fonti è stato quindi realizzato raggruppando in micro e macrocategorie comuni i dati emersi dalle interviste con insegnanti e genitori, dai focus group con gli alunni e dalle note di campo delle osservazioni, fino a giungere alla saturazione delle categorie. Per quel che concerne, invece, la percentuale di accordo tra i codificatori a posteriori riguardo alle categorie emerse, essa è risultata pari al 98,2% su una porzione del materiale raccolto (20%), a conferma dell'affidabilità dei dati.

Nel presente contributo, si è fatta la scelta di descrivere nel dettaglio alcune categorie, caratterizzate dalla maggiore frequenza (indicate tra parentesi in valore assoluto) ed emerse dall'analisi delle interviste e delle osservazioni condotte con i docenti.

Dalle parole dei partecipanti, si comprende come, per gli insegnanti, il principale beneficio derivante

dall'impiego dell'OE a scuola sia la "libertà e la creatività nell'insegnamento" (12). Secondo i docenti, i vantaggi che gli studenti ne trarrebbero sembrano essere molteplici e riguardare diverse dimensioni:

– *educazione ambientale e relazione con l'ambiente*: il principale beneficio che gli alunni trarrebbero è "l'apprendimento di comportamenti di rispetto e cura verso l'ambiente" (7);
– *apprendimenti cognitivi*: il principale vantaggio per gli studenti è il fatto che "l'apprendimento sia facilitato dallo svolgimento di attività esperienziali, laboratoriali e multisensoriali" (15);
– *benessere psico-fisico e alla salute*: i docenti sono concordi nel ritenere che l'OE favorisca un maggior "senso di libertà a livello fisico e mentale" negli alunni e nelle alunne (13);
– *relazioni sociali*: il principale vantaggio indicato dai docenti in merito a tale aspetto è lo svolgimento di "attività in gruppo, che favoriscono le relazioni sociali tra i pari" (6).

Per quanto riguarda gli ostacoli legati alla realizzazione di una didattica attiva all'aperto, secondo i docenti, le principali difficoltà sono legate alla "mentalità, la predisposizione e le paure degli insegnanti" (11), nonché alla "mentalità e le paure dei genitori" (10). È stata anche esplorata la definizione che gli intervistati danno di "Educazione all'aperto", che, per la maggior parte dei docenti, è intesa come un approccio che consente di "apprendere attraverso il contatto con l'ambiente esterno" (10) e che "mette in relazione il dentro e il fuori" (6), con una modalità di lavoro è "laboratoriale, esperienziale e concreta" (6).

Inoltre, sono state raccolte le opinioni dei docenti riguardo alle caratteristiche dell'OE. A tale riguardo emerge come, secondo la maggior parte degli insegnanti, la didattica all'aperto consenta di "integrare il dentro con fuori e viceversa" (19) e sembri avere un'influenza positiva sui risultati scolastici degli studenti e delle studentesse, grazie a "esperienze diretta e di una didattica laboratoriale" (17). Gli insegnanti sono concordi nel considerare il "Cooperative learning" (17) come la metodologia principale impiegata nell'OE, e ritengono che tale approccio preveda un uso sistematico degli spazi esterni, affinché gli alunni "non scambino l'OE per un gioco o un premio" (11), ma "ottengano numerosi benefici" (11).

L'Educazione all'aperto, secondo i docenti, si configura come un approccio interdisciplinare in virtù di un "ambiente ricco di stimoli concreti" (26). Un'altra caratteristica distintiva dell'OE è di poter contare sulla programmazione didattica, fondamentale per "organizzare l'attività didattica" (9), che consente agli alunni di essere attivamente coinvolti durante la lezione, grazie "allo svolgimento di attività di osservazione diretta, esperienziali e laboratoriali" (10). Ogni studente può essere coinvolto nelle fasi di programmazione delle attività didattiche all'aperto, poiché nell'OE "emergono spunti, interessi e idee dagli alunni" (20).

Un altro aspetto peculiare dell'OE è la sua capacità di promuovere le relazioni sia tra docenti e studenti sia tra pari, che verrebbero favorite dalla presenza di un "ambiente meno strutturato, meno formale e più ampio" (12), che consente "maggiore vicinanza fisica" tra gli alunni (9). Nell'OE, infatti, si produrrebbe una maggiore interazione tra gli allievi grazie alla realizzazione di "attività in gruppo, collaborative e cooperative" (9) e a "occasioni e stimoli per la condivisione" (9). Allo stesso tempo, secondo i docenti, l'OE consentirebbe agli studenti e alle studentesse di comprendere le relazioni ecosistemiche, grazie "all'osservazione e contatto diretto con l'ambiente" (15), e di esplorare le relazioni ekistiche, contemplando "attività legate all'esperienza diretta" degli alunni (20). L'OE sembrerebbe promuovere anche un apprendimento multisensoriale, poiché prevede l'"immersione in un ambiente ricco di stimoli, non strutturato e meno formale" (25).

La maggior parte degli insegnanti ritiene che l'OE offra un tempo di apprendimento flessibile, in quanto lascia ampio spazio "all'esperienza diretta degli alunni" (16). Fondamentale nell'OE è la formazione di tutto il personale scolastico, necessaria per "capire come progettare e organizzare l'attività e mettere in pratica la teoria" (13). Questo aspetto viene confermato anche dai suggerimenti espressi dai docenti, la maggioranza dei quali sottolinea che "la formazione nell'OE è importante e da implementare"

(11). L'Educazione all'aperto implica il coinvolgimento del personale scolastico, in particolare del dirigente, che è chiamato a "reperire risorse" (16), e dei collaboratori scolastici, per "evitare l'insorgere di conflitti con i docenti" (15). Ugualmente indispensabile, secondo gli insegnanti, è il coinvolgimento degli enti territoriali locali, per "l'arricchimento delle opportunità e delle esperienze didattiche degli alunni" (13), e per la collaborazione con le famiglie, che consente "di reperire risorse" (12) e di comunicare e "di far capire ai genitori la valenza di tale approccio" (12).

In merito alle opinioni dei docenti su come l'OE possa essere considerato un approccio educativo inclusivo per gli alunni e alle alunne con background migratorio, dalle loro dichiarazioni si evince come l'Educazione all'aperto offra diversi benefici per questi studenti, tra i quali la possibilità di svolgere "attività in gruppo, collaborative e cooperative" (24). I docenti sostengano come l'OE favorisca il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento per gli studenti con background migratorio, prevalentemente attraverso "attività esperienziali e laboratoriali" (20). Nell'area linguistico-espressiva, in particolare, ciò è dovuto soprattutto alla possibilità per gli allievi di partecipare ad "attività esperienziali e che prevedono l'uso dei sensi" (17), mentre nell'area logico-matematica ciò avviene grazie all'occasione di "sperimentare concretamente i concetti astratti" (22). Secondo gli insegnanti, uno degli ostacoli principali che gli alunni con background migratorio potrebbero incontrare nello svolgimento delle attività di didattica all'aperto è "legato alla lingua", sebbene questo aspetto sembrerebbe facilitato nell'OE dai "lavori in gruppo e dalle maggiori opportunità di interazioni verbale con i pari" (10).

Gli intervistati rimarcano anche il potenziale della didattica attiva all'aperto nel valorizzare le abilità degli alunni e delle alunne con background migratorio, offrendo loro la possibilità di "esprimersi e di sentirsi maggiormente liberi e a proprio agio" (12). Inoltre, i docenti affermano che l'OE contribuisce ad elaborare una programmazione che tiene conto delle caratteristiche individuali e delle esigenze di apprendimento degli allievi e delle allieve con background migratorio, attraverso lo svolgimento di "attività laboratoriali ed esperienziali e di quelle in gruppo" (12). Dalle parole degli insegnanti emerge, inoltre, come le metodologie inclusive impiegate in contesti scolastici multiculturali durante le attività all'aperto si concentrino principalmente sull'"apprendimento cooperativo" (14) e sul "circle time" (14). Ciò è coerente con le categorie emerse dall'analisi delle osservazioni sul campo, nelle quali si evidenzia che gli insegnanti utilizzano soprattutto il "circle time come momento di confronto tra gli alunni" (33), "forniscono indicazioni sull'attività da svolgere" (128), "pongono domande o fanno osservazioni per stimolare la riflessione degli alunni" (97) e si confrontano e collaborano "con docenti, collaboratore scolastico o esperto" (89).

In sostanza, si nota come l'OE favorisca l'uso di una valutazione formativa, consentendo loro di "osservare il percorso di crescita e dell'alunno nella sua interezza" (25). In ultima analisi, secondo i docenti, l'OE permetterebbe di coinvolgere gli alunni in contesti multiculturali facendo leva su "attività laboratoriali ed esperienziali" (13) e di "gruppo" (14). Quest'ultime appaiono fondamentali, secondo gli insegnanti, per promuovere la collaborazione tra gli alunni (19). Durante lo svolgimento delle attività di didattica all'aperto, quindi, i docenti ritengono che si crei un clima favorevole all'apprendimento per via della presenza di un "ambiente meno limitante e formale" (13). Sempre in merito alle caratteristiche inclusive dell'OE in riferimento agli alunni e alle alunne con background migratorio, gli intervistati sostengono, che l'Educazione all'aperto accresce la conoscenza della cultura di origine di tutti gli allievi, grazie ai "maggiori spunti e stimoli dell'ambiente per la condivisione di esperienze culturali" (17), così come il coinvolgimento delle famiglie con background migratorio nelle attività scolastiche dei propri figli, in virtù delle "opportunità concrete di scambio culturale" che tale approccio offre (18). I docenti sottolineano che lo svolgimento delle "attività in gruppo" durante l'OE incentiva sia le relazioni sociali interetniche (9) sia le abilità sociali degli studenti con background migratorio (15), mentre le relazioni interpersonali tra quest'ultimi e i docenti vengono promosse dal fatto che l'Educazione all'aperto fornisce agli insegnanti "maggiori occasioni per conoscere i propri alunni" (10).

In conclusione, l'Educazione all'aperto si configura non solo come un'opportunità per arricchire l'esperienza didattica, ma anche come uno strumento potente per promuovere l'inclusione, favorendo

la crescita sociale e culturale degli studenti, in particolare quelli con background migratorio, e rafforzando il legame tra scuola, famiglia e comunità.

5. Conclusioni

In linea con quanto emerso dall'analisi della letteratura (Bana , 2019; Calandra et al., 2016; Zinat & Zoletto, 2018;), i risultati dimostrano che l'OE è considerato dai partecipanti un approccio educativo inclusivo, sia per gli alunni con background migratorio che per i nativi, apportando numerosi benefici a diversi livelli. In particolare, l'OE facilita l'inclusione degli studenti e delle studentesse con background migratorio tanto sul piano dell'apprendimento quanto su quello della socializzazione, grazie all'adozione di metodologie attive, come il *circle time* e l'apprendimento cooperativo, allo svolgimento di attività di gruppo e attività esperienziali e laboratoriali, nonché agli stimoli provenienti da un ambiente non strutturato. Tali condizioni consentono agli alunni di sentirsi più liberi, a loro agio, di avere la possibilità di impiegare linguaggi non verbali e di esprimere e applicare le proprie competenze.

Questi aspetti contribuiscono anche a superare eventuali ostacoli legato alla conoscenza e alla comprensione della lingua, nonostante i genitori non segnalino ostacoli significativi nell'attuazione dell'OE per i propri figli. In particolare, lo svolgimento di attività esperienziali, l'osservazione degli stimoli provenienti dall'ambiente esterno e l'associazione immagine-parola sono caratteristiche dell'OE che facilitano il raggiungimento di obiettivi nelle aree linguistico-espressiva e scientifico-matematica. Tali caratteristiche permettono inoltre di valorizzare le abilità degli allievi e delle allieve e di tenere conto delle caratteristiche individuali e delle esigenze di apprendimento degli studenti, in particolare degli alunni con background migratorio.

Grazie allo svolgimento di attività in gruppo, vengono incentivati il coinvolgimento e la collaborazione tra allievi in contesti multiculturali, nonché le relazioni interetniche e lo sviluppo delle abilità sociali degli alunni con background migratorio. L'OE supporta i docenti nell'adozione di una valutazione formativa, poiché consente loro di osservare il percorso di crescita continua dell'allievo nella sua totalità. L'ambiente meno strutturato, meno limitante e meno formale dell'OE, insieme al contatto con la natura, contribuisce a creare un clima favorevole all'apprendimento. È emerso inoltre come l'OE incentivi le relazioni tra docenti e alunni con background migratorio, offrendo ai primi maggiori occasioni per conoscere e osservare gli studenti. Infine, secondo i partecipanti, l'OE favorisce la conoscenza delle culture di origine degli alunni, in quanto tale approccio educativo stimolerebbe la condivisione di esperienze culturali e supporterebbe, allo stesso tempo, il coinvolgimento delle famiglie con background migratorio nell'attività didattica attraverso opportunità concrete di scambio culturale.

Per quanto riguarda poi l'uso dell'OE a fini didattici, dalle osservazioni sul campo è emerso che i docenti propongono attività scolastiche interdisciplinari e mettono in atto metodologie attive, divenendo facilitatori e guide durante le lezioni all'aperto.

6. Punti di forza e di criticità della ricerca

Un primo limite della presente ricerca riguarda innanzitutto le differenti definizioni di OE e la variabilità dei suoi confini, che dipendono dai contesti socioculturali specifici, richiedendo così una maggiore chiarezza sia a livello terminologico che concettuale. In secondo luogo, la letteratura di riferimento risulta ancora limitata, soprattutto in ambito nazionale, il che impedisce una comprensione completa e approfondita del fenomeno. Ulteriori limiti emergono dalla definizione di "contesti multiculturali", che è stata principalmente associata alla percentuale di alunni e alunne con background migratorio, sia di prima sia di seconda generazione, presenti nelle scuole.

Un'altra "preoccupazione metodologica" riguarda l'uso esclusivo di strumenti di indagine basati sul-

l'interpretazione soggettiva dei partecipanti, con il rischio di influenze derivanti dalla desiderabilità sociale. Tuttavia, questo stesso limite può essere considerato anche un punto di forza, poiché lo studio consente di esplorare il fenomeno in profondità, dando voce ai partecipanti e mettendo in luce le sfumature presenti nei dati raccolti.

Data la natura stessa dell'approccio OE, la presente ricerca non ha l'intento di generalizzare i risultati, ma si propone unicamente di esplorare in profondità tematiche complesse e di vasta portata circoscrivendo con precisione il campo di indagine per offrire un'analisi dettagliata dei contesti scolastici coinvolti nello studio.

La ricerca ha fornito dati significativi riguardo all'adozione dell'approccio educativo dell'OE in contesti multiculturali nazionali e al suo potenziale contributo ai processi di inclusione degli alunni e delle alunne con background migratorio, una tematica che, tuttora, rappresenta una sfida percepita dai docenti.

Inoltre, la scarsità di studi che esplorano il ruolo dell'OE nei processi di inclusione degli allievi e delle allieve con background migratorio evidenzia la necessità di approfondire questo campo di studio in evoluzione, che è ancora in fase di sviluppo. È essenziale proseguire l'esplorazione delle diverse componenti e variabili che influenzano l'uso di questo approccio, attraverso ricerche che tengano in debita considerazione non solo il punto di vista degli insegnanti, ma anche quello dei genitori e degli studenti. Restano ancora molteplici gli studi da condurre per comprendere appieno il significato e il ruolo dell'OE nel promuovere e valorizzare i processi di inclusione per gli allievi e le allieve con background migratorio. Studi futuri potrebbero includere la replica di questa ricerca in gradi scolastici diversi e contesti territoriali differenti, sia in Italia sia all'estero, per indagare ulteriormente il potenziale dell'OE in ambienti scolastici multiculturali.

Riferimenti bibliografici

Aabjerg, D. M., Barthel, E., Barthel, M., Dau, S., Engsig, T. T., Gana, E., Hayden, E. C., Kaplan, G., Kondylis, D., Liguori, F., Martinez, M. V. M., Polosa, M. R., Provenzale, G. M., Rakogianni, J., Rusaite, R., Stathopoulou, C., Strauss, L., Valgaard, L., Wendelboe, K. E., & Hasterok, R. (2020). *PAESIC - Pedagogical Approaches for Enhanced Social Inclusion in the Classroom: A Guidebook for More Inclusive Teaching in European Schools*. Comparative Research Network e.V. h. ISBN: 978-3-946832-13-3.

Abamonga, E. (2019). Varying Perspectives of Grounded Theory Approach: A Critical Literature Review. *International Journal of Multidisciplinary Studies, 1*(1). https://ojs.jmc.edu.ph/index. php/Journal01/article/view/1/7.

Acocella, I. & Cataldi, S. (2020). *Using Focus Groups: Theory, Methodology, Practice*. SAGE Publications Ltd.

Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Girelli, L., Lucidi, F., Biasi, V., Leone, L., & Manganelli, S. (2019b). Relationships between sociocultural factors (gender, immigrant and socioeconomic background), peer relatedness and positive affect in adolescents. *Journal of Adolescence, 76*, 99-108. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.-2019.08.011.

Alivernini, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., & Lucidi, F. (2019a). Measuring bullying and victimization among immigrant and native primary school students: Evidence from Italy. *Journal of Psychoeducational Assessment, 37*(2), 226-238. https://doi.org/10.1177/0734282917732890.

Azzolini, D. (2015). *Can we redress the immigrant-native educational gap in Italy? Empirical evidence and policy suggestions.* FBK-IRVAPP Working Paper. https://irvapp.fbk.eu/wp-content/uploads/2017/09/FBK-IRVAPP-Working-Paper-No.-2015-1.pdf.

Banaś, M. (2019). Nature-based education in the process of immigrant integration: the case of Sweden. *INTED 2019: 13th International Technology, Education and Development Conference*, Valencia (Spain). https://doi.org/10.21125/inted.2019.0577.

Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International journal of environmental research and public health, 14*(5), 485. https://doi.org/10.3390/ijerph14050485.

Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci.

Besozzi, E., & Colombo, M. (eds.) (2021). *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastiche-formative della Lombardia. Rapporto 2011.* Fondazione ISMU.

Biasutti, M., Concina, E. & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: the practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society, 28*(1), 113-129. https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1611626.

Bølling, M., Niclasen, J., Bentsen, P., & Nielsen, G. (2019a). Association of Education outside the Classroom and Pupils' Psychosocial Well Being: Results from a School Year Implementation. *Journal of school health, 89*(3), 210-218. https://doi.org/10.1111/josh.12730.

Bølling, M., Otte, C. R., Elsborg, P., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2018). The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research, 89*(1), 22-35. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.03.004

Bølling, M., Pfister, G.U., Mygind, E. & Nielsen, G. (2019b). Education outside the classroom and pupils' social relations? A one-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research, 94*, 29-41. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.014.

Booth, T., Ainscow, M. & Dovigo, F. (eds.). (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci Faber.

Bortolotti, A, Schenetti, M. & Telese, V. (2020). L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *8*(1), 417-433. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-29.

Bortolotti, A. (2019). *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*. Guerini Scientifica.

Bortolotti, A. (2021). L'educazione attiva all'aperto nella scuola: un percorso di inclusione sociale. *Pedagogia oggi, 19* (1), 58-64. https://doi.org/10.7346/PO-012021-07.

Bortolotti, A., & Agostini, F. (2015). Europe's Immigration Challenge and Outdoor Education. In K. Johansson, E. Katting, A. Bortolotti, F. Agostini, L. Reinholdt Kjeldsen, J. Simpson, J. Sjostrand (Eds.), *Outdoor Learning for Integration through Nature and Cultural Encounters* (pp. 11-18). Linkopping: University of Linkopping. https://hdl.handle.net/11585/555792.

Bortolotti, A., & Bosello, C. (2020). Anche fuori s'impara: le prime esperienze della Rete Nazionale Scuole all'Aperto. *Studium Educationis, 21*(1), 141-151. https://doi.org/10.7346/SE-012020-11.

Bosello, C. A., & Gori, M. (a cura di) (2019). *Anche fuori si impara. 1° Convegno della Rete nazionale delle scuole all'aperto.* Quaderno di documentazione. https://scuoleallaperto.files.wordpress.com/2018/07/anche-fuori-si-impara.pdf.

Calandra, L.M., Gonzá Aja, T., & Vaccarelli, A. (2016). *L'educazione outdoor: territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*. Pensa MultiMedia.

Caneva, E. (2012). Interculturalism in the classroom. The strengths and limitations of teachers in managing relations with children and parents of foreign origin. *Italian Journal of sociology of education, 4*(3), 34-58. https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2012-3-2.

Capperucci, D. (2016). Migratory processes and inclusion of foreign students in the Italian school system: intercultural perspectives. *REIDOE, 2*(2), 21-56. http://hdl.handle.net/10481/61719.

Catarci, M. (2018). Immigrant Student Achievement and Educational Policy in Italy. In L. Volante, D., Klinger, & O. Bilgili (Eds.), *Immigrant Student Achievement and Education Policy. Policy Implications of Research in Education,* 9 (pp. 53-67). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74063-8_4.

Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Bianchi, D., Biasi, V., Lucidi, F., Girelli, L., Cozzolino, M., & Alivernini, F. (2020). Social inclusion of immigrant children at school: the impact of group, family and individual characteristics, and the role of proficiency in the national language. *International Journal of Inclusive Education, 27*(1). https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831628.

Charmaz, K. (1996). The search for meanings-Grounded Theory. In J. A. Smith, R. Harré, L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-49). Sage Publications.

Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. *The Sage handbook of qualitative research, 4*(1), 359-380.

Charmaz, K. (2017). The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry, 23*(1), 34-45. https://doi.org/10.1177/1077800416657105.

Chiappelli, T. (2021). Second generation migrants and school. From educational needs to social inclusion. *Educazione Interculturale, 19*(1), 101-111. https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/12967.

Chiari, G. (2011). *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*. Quaderni del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, 57. Università degli Studi di Trento.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.

Colombo, M. (2012*). Pluralism in Education and the multicultural reality of the schools. How do Italian teachers react?*. In *Sociology of Education Research Network, SOE-RN 10*. European Sociological Association Mid-term conference. http://dx.doi.org/10.13140/2.1.4578.4964.

Colombo, M. (2013). Working in mixed classrooms: teachers' reactions and new challenges for pluralism. *Italian Journal of Sociology of Education, 5*(2), 17-45. https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2013-2-2.

Colombo, M., & Santagati, M. (2021). School-immigrant family relationship and parental involvement. The Italian case. In M. Macia Bordalba & F. Burriel Manzanares (Eds.), *Foreign families and schools. Innovative strategies for improving the family-school relationship* (pp. 97-102). Edicions de la Universitat de Lleida, https://doi.org/10.21001/foreign_families_eng.2021.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory.* Sage Publications. doi:10.4135/9781452230153.

Csányi, S. (2018). *Developing social interactions through outdoor education in multicultural preschool settings: Teachers' perspective*s [Thesis Project, 15.0 Credits School of Education and Communication]. Jönköping University https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1218926.

Cutter-Mackenzie, A. (2009). Multicultural School Gardens: Creating Engaging Garden Spaces in Learning about Language, Culture, and Environment. *Canadian Journal of Environmental Education, 14*(1), 122-135. https://eric.ed.gov/?id=EJ842744.

Daher, L. M., Leonora, A. M., & Gamuzza, A. (2019). Holistic In-between Triangulation: Understanding Intercultural Relationships and Social Inclusion at School. *Italian Journal of Sociology of Education, 11*(1), 285-309. https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2019-1-14.

De Almeida, M. E. B., Almeida, R., Duque, I., & Mendes, C. (2019). Pro (g) NATURA—Scratch in Articulation with Education in Nature. In *14th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI).* http://dx.doi.org/10.23919/CISTI.2019.8760722.

Dyment, J., & Bell, A. (2008). Our garden is colour blind, inclusive and warm: reflections on green school grounds and social inclusion. International *Journal of Inclusive Education, 12*(2), 169-183. https://doi.org/10.1080/13603110600855671.

Eurydice. (2004). *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa.* Commissione Europea. Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura P9 Eurydice. https://www.edscuola.it/archivio/stranieri/migrants_it.pdf.

Eurydice. (2009). *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa. Commissione Europea*. Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura P9 Eurydice. https://eurydice.indire.it/pubblicazioni/lintegrazione-scolastica-dei-bambini-immigrati-in-europa/.

Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (eds.) (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche.* Carocci.

Forghani-Arani, N., Cerna, L., & Bannon, M. (2019). The lives of teachers in diverse classrooms. OECD Education Working Papers, 198. https://dx.doi.org/10.1787/8c26fee5-en.

Garitsis, I., & Sotiroudas, V. (2020). Outdoor education as an entry field of intercultural education in the framework of school evolution towards sustainability. In A. Dimitriadou, E. Griva, A. Lithoxoidou & A. Amprazis (Eds.), *Electronic Proceedings of the Education Across Borders 2018 Conference. Education in the 21st Century: Challenges and Perspectives* (pp. 200-211). University of Western Macedonia. Florina, Greece, 19-20 October 2018.

Gemmell, J. (2021). *The effects of outdoor learning environments on engagement levels of primary school children* [Doctoral dissertation, Queensland University of Technology]. Faculty of Health School of Exercise and Nutrition Sciences Queensland University of Technology. https://doi.org/10.5204/thesis.eprints.226152.

Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., & Tortoli, L. (eds.) (2023). *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education"*. INDIRE.

Glaser, B. G., & Strauss, A. (2009). *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Modernità e società.

Gobbo, F., Ricucci, R., & Galloni, F. (2011). Legislation, Projects and Strategies for the Implementation of Educational Inclusion in Italy: Results, Questions and Future Prospects. *The Open Education Journal, 4*(Suppl 2-M4), 148-157. https://doi.org/10.2174/1874920801104010148.

Hamel, N., Schwab, S., & Wahl, S. (2022). Social participation of German students with and without a migration background. *Journal of Child and Family Studies, 31*(5), 1184-1195. https://doi.org/10.1007/s10826-022-02262-9.

Heath, H., & Cowley, S. (2004). Developing a grounded theory approach: a comparison of Glaser and Strauss. *International journal of nursing studies, 41*(2), 141-150. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0020-7489(03)00113-5.

Heydarian, N. M. (2016). Developing theory with the grounded-theory approach and thematic analysis. *Association for Psychological Science, 29.* https://www.psychologicalscience.org/observer/developing-theory-with-the-grounded-theory-approach-and-thematic-analysis?pdf=true.

Hutchinson, S. A. (1986). Education and Grounded Theory. *Journal of Thought, 21*(3), 50-68. https://doi.org/10.1177/16094069231153594.
ISMU (2022). *Ventottesimo Rapporto sulle migrazioni 2022*. FrancoAngeli. In https://www.ismu.org/ventottesimo-rapporto-sulle-migrazioni-2022/.
ISMU. (2021). *Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti*. In https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2022/03/Santagati_Colussi_Alunni-con-background-migratorio_Generazioni-Competenti-_Rapporto-3_2021_.pdf.
Lucisano, P. & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione.* Carocci.
Makarova, E., Döring, A. K., Auer, P., 't Gilde, J., & Birman, D. (2021). School adjustment of ethnic minority youth: A qualitative and quantitative research synthesis of family-related risk and resource factors. *Educational Review, 78*18), 1-24. https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1905610.
Malusà, G. (2020). Inclusion as Social Justice. A research project in Italian middle schools. *Encyclopaideia, 24*(56), 91-105. https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10741.
Matthews, B. (1994). Does Outdoor and Environmental Education Have a Role in Multicultural Education?. *Pathways to Outdoor Communication, 4*(1), 8-13. ISSN-1077-5110. https://eric.ed.gov/?id=ED357900.
MIUR (2012). *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciale e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837.
MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.* Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). https://miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_-alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890.
MIUR (2015). *Diversi da chi?.* Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). https://miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410.
MIUR (2017). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf.
MIUR. (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori.* Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=-1.0&t=1647608565245.
Nielsen, G., Mygind, E., Bølling, M., Otte, C. R., Schneller, M. B., Schipperijn, J., Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2016). A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of education outside the classroom on pupils' physical activity, well-being and learning: the TEACHOUT study protocol. *BMC Public Health, 16*(1), 1-15. https://doi.org/10.1186/s12889-016-3780-8.
Nilsson, L., & Larsson, K. (2019). *Friluftslivsundervisning på mångkulturella skolor och fritidshem: En kvalitativ undersökning av pedagogers upplevelser kring arbetet med inkludering*. https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1326883.
OECD Reviews of Migrant Education. (2018). *The Resilience of Students with an Immigrant Background. Factors That Shape Well-Being*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264292093-8-en.
Ortega, L., Boda, Z., Treviño, E., Arriagada, V., Gelber, D., & del Rosario Escribano, M. (2020). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103126. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103126.
Otte, C. R., Bølling, M., Stevenson, M. P., Ejbye-Ernst, N., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2019). Education outside the classroom increases children's reading performance: Results from a one-year quasi-experimental study. *International Journal of Educational Research, 94*(1)*,* 42-51. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.009.
Ovesen, M. H., & Ovesen, M. (2020). *Uteskole – en arena for inkludering* [Masters' Thesis, Nord Universitet].https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2677663/OvesenOvesen.pdf?sequence=1.
Pierfederici-Leifer, M. (2014). *Italian Teachers' Intercultural Pedagogical Strategies in Multicultural Classroom* [Dissertation, University of California, Santa Barbara]. https://escholarship.org/uc/item/3db1b7c2.
Potrata, B. (2010). Rethinking the ethical boundaries of a grounded theory approach. *Research Ethics, 6*(4), 154-158. https://doi.org/10.1177/174701611000600408.
Premazzi, V., & Ricucci, R. (2020). Best and Promising Practices to Prevent Early School Leaving and Promote School Inclusion of Migrant and Refugee Children in Italy, Europe, Canada and the US: Strengths and We-

aknesses from the Field. In ELET (Eds.), *Early Leaving from Education and Training: The Way Forward*. 51-59. ISBN 978-99957-1-874-9.

Prestinoni, P. (2013). *Experiencing difference: being a migrant in Italian school* [Doctoral dissertation, SOAS, University of London]. https://doi.org/10.25501/SOAS.00018070.

Ramalho, R., & Adams, P., Huggard, P., & Hoare, K. (2015). Literature review and constructivist grounded theory methodology. *Forum: Qualitative social research, 16*(3), 1-13. https://doi.org/10.17169/fqs-16.3.2313.

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on Outdoor Learning.* London National Foundation for Educational Research and King's College London.

Roberts, N. S., & Rodriguez, D. A. (1999). *Multicultural Issues in Outdoor Education*. RIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438151.pdf.

Santagati, M. (2015). Researching integration in multiethnic Italian schools. A sociological review on educational inequalities on Educational Inequalities. *Italian Journal of Sociology of Education, 7,* 294-334. https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2015-3-13.

Schachner, M. K., Juang, L., Moffitt, U., & van de Vijver, F. J. R. (2018). Schools as acculturative and developmental contexts for youth of immigrant and refugee background. *European Psychologist, 23*(1), 44–56. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000312.

Schenetti, M. (ed.) (2022). *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Erickson.

Şensin, C., Benvenuto, G., & Rubat Du Mérac, E. (2020). Teaching Non-Italian Students: Italian Adaptation of the Questionnaire on Teachers' Perspectives. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal), 22,* 201-2014. https://doi.org/10.7358/ecps-2020-022-sens.

Simpson, J. (2008). *Outdoor education as a tool for immigrant learning: An action research study*. Linköpings Universitet. https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A37430.

Söhnholz, J. (2020). *The social participation of children with migration backgrounds.* Theorie und Praxis. Angefertigt im Rahmen des European Masters in Migration and Intercultural Relations an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und der University of Stavanger. World Vision Institut, 17. https://www.worldvision.de/-sites/worldvision.de/files/pdf/Theorie_Praxis_Julia_Soehnholz_No17_0.pdf

Stapp, W. B., Stephens, T. M., Johnson, C.S., & Harbage, M. (1969). *Migrant Children...Outdoor Education's Role in Language Development*. Ohio State Board of Education. https://eric.ed.gov/?id=ED032178.

Steffen, K. (2018). Promoting effective language development in English language learners through a school garden-based curriculum. *School of Education and Leadership Student Capstone Projects,* 141. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/141.

Svensson, A. (2018). *Utomhuspedagogik: Ett förhållningssätt eller en integreringsmetod?: En kvalitativ studie om utomhuspedagogikens påverkan på flerspråkiga elever*. Jönköping University. http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2% 3A1218848.

Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Carocci.

Theodosiou-Zipiti, G., & Lamprianou, I. (2016). Linguistic and cultural effects on the attainment of ethnic minority students: some methodological considerations. *British Journal of Sociology of Education, 37*(8), 1229-1250. https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1044067.

Thistoll, T., Hooper, V., & Pauleen, D. J. (2016). Acquiring and developing theoretical sensitivity through undertaking a grounded preliminary literature review. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology, 50*(2), 619-636. https://doi.org/10.1007/s11135-015-0167-3.

Trinchero, R. (2002). *I metodi della ricerca educativa*. FrancoAngeli.

Triventi, M., Vlach, E., & Pini, E. (2022). Understanding why immigrant children underperform: evidence from Italian compulsory education. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 48*(10), 2324-2346. https://doi.org/10.1080/1369183X.2021.1935656.

Vincenti, A. (2007). Le pratiche di insegnamento nelle scuole multiculturali. In G. Maggioni & A., Vincenti (Eds.), *Nella scuola multiculturale. Una ricerca sociologica in ambito educativo* (pp. 89-116). Roma: Donzelli.

Wolfswinkel, J. F., Furtmueller, E., & Wilderom, C. P. (2013). Using grounded theory as a method for rigorously reviewing literature. *European journal of information systems, 22*(1), 45-55. https://doi.org/10.1057/ejis.2011.51.

Zinat, L., & Zoletto D. (2018). Quale pedagogia nelle scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria? Prospettive da una ricerca con gli insegnanti. *Pedagogia oggi, 16*(2), 171-186. https://doi.org/20.7346/PO-022018-11.

II.9
Didattica a distanza: il punto di vista degli studenti universitari
Distance learning: the university students' point of view

Alessia Notti
Università degli studi di Salerno, Dipartimento di Scienze della Comunicazione
anotti@unisa.it

La ricerca ha lo scopo di approfondire il tema della didattica a distanza e di verificare gli effetti che ha avuto sugli studenti universitari. L'obiettivo generale è quello di esaminare i vantaggi e gli svantaggi della didattica a distanza al fine di ottenere miglioramenti e benefici nel campo della formazione e della didattica. La prima fase è stata dedicata ad un approfondimento bibliografico. Nella seconda, prima di approntare lo strumento, si è resa necessaria la conduzione di Focus Group. A seguito dei punti di vista raccolti è stato costruito un questionario strutturato. Quest'ultimo, ai fini della validazione, è stato somministrato ad un campione di 77 studenti dei corsi di laurea in "Scienze della Formazione Primaria" e di "Innovazioni per le produzioni agrarie mediterranee.". Dopo aver analizzato i dati emersi dalla validazione la somministrazione è avvenuta in modalità online al campione di riferimento della ricerca, ovvero, agli studenti dell'Università degli Studi di Salerno. Dopo la pulizia della matrice dati e un'analisi descrittiva si è giunti alla interpretazione. In questo contributo saranno riportati i dati più rilevanti emersi.

Parole chiave: Covid-19, didattica a distanza, metodologie didattiche, tecnologie, università.

The research aims to study the topic of distance learning and to verify the effects it has had on university students. The general objective is to examine the advantages and disadvantages of distance learning in order to obtain improvements and benefits in the field of training and teaching. The first phase was dedicated to a bibliographical study. In the second, before preparing the instrument, it was necessary to conduct Focus Groups. Following the points of view collected, a structured questionnaire was built. The latter, for validation purposes, was administered to a sample of 77 students of the degree courses in "Primary Education Sciences" and "Innovations for Mediterranean agricultural production". After analyzing the data emerging from the validation, the administration took place online to the reference sample of the research, that is, the students of the University of Salerno. After cleaning the data matrix and a descriptive analysis, we arrived at the interpretation. In this contribution, the most relevant data that emerged will be reported.

Keywords: Covid-19, distance learning, teaching methodologies, technologies, university.

1. Quadro teorico di riferimento

L'11 marzo 2020 (World Health Organization, 2020) è la data ufficiale che sancisce la presenza della pandemia da SARS-CoV-2 meglio noto come Coronavirus. L'esplosione dell'emergenza sanitaria, di carattere internazionale, ha portato in rapida successione ben 61 paesi (UNESCO, 2020) ad adottare dei provvedimenti restrittivi volti a ridurre/eliminare il contatto sociale.

Lo scoppio improvviso della pandemia da COVID-19 ha costretto le università ad impostare le lezioni a distanza avvalendosi di piattaforme dedicate; la tecnologia è stata utilizzata per lo più come riproposizione della lezione frontale, mentre essa dev'essere considerata come "un sistema di azioni e comportamenti volti a fornire alla tecnica un quadro di comprensione teorica, definire un complesso ordinato di tecniche e/o di comportamenti culturali, indicare ambiti di conoscenza incorporati nella cultura" (Rivoltella, 2013, p. 20). A partire dal 23 febbraio 2020, in Italia si sono susseguite una serie di direttive ministeriali necessarie a definire le misure e le disposizioni necessarie per il contenimento e la gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19. Al DPCM del 4 marzo 2020 del MIUR che sanciva la misura restrittiva della chiusura delle scuole e la sospensione delle attività scolastiche di

ogni ordine e grado invitando ad attivare forme di DAD, ne sono seguiti altri che hanno fornito alle scuole indicazioni più specifiche. Nella nota ministeriale n° 388 del 17/03/2020, in particolare, vengono definite le prime indicazioni operative per le attività di DAD, raccomandando "la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e alunni" e sottolineando "la necessità di dare vita a un ambiente di apprendimento, seppur inconsueto e certamente inusuale, flessibile e di volta in volta modulabile" (p. 3). Il decreto fa riferimento a due modalità fondamentali di erogare la didattica a distanza: quella sincrona (in tempo reale) e quella asincrona (in differita); queste due modalità non sono in opposizione, ma sono complementari tra loro. Insegnare a distanza significa agire in diretta, ma anche elaborare materiali che possono essere fruiti in tempi e modi scelti dal discente. La modalità sincrona è quella in cui docenti e discenti condividono lo stesso spazio virtuale nel medesimo tempo. Lo strumento principale della didattica a distanza sincrona è divenuto la videolezione in teleconferenza. La videolezione in diretta consiste nella ripresa del docente mentre spiega e nella trasmissione agli studenti, attraverso streaming web, della sua immagine, unita a quella dei materiali (slide, immagini, file ecc.). Le piattaforme per teleconferenza (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, ecc.) permettono anche la visualizzazione degli studenti ed è così possibile creare una classe virtuale in cui tutti sono visibili e tutti possono intervenire.

È asincrona la modalità nella quale la comunicazione didattica avviene in cinque tempi:

- tempo 1, il docente predispone i materiali (video, audio, prestazioni, testi, consegne…);
- tempo 2, il discente fruisce dei materiali (studia, si esercita, esamina le consegne);
- tempo 3, il discente sottopone al docente i compiti svolti;
- tempo 4, il docente esamina gli elaborati dei discenti;
- tempo 5, il docente fornisce un feedback (voto, commento ecc.) al discente (Bruschi & Perissinotto, 2020, pp. 70-71).

Per abbinare i vantaggi dell'una e dell'altra la didattica a distanza dovrà utilizzarle entrambe. Questi cambiamenti richiedono necessarie modifiche ai tradizionali modelli di insegnamento/apprendimento, poiché implicano nuove opportunità in termini di organizzazione, condivisione delle risorse e dei materiali didattici. "Si pensi alla possibilità di usufruire della Rete, di collegarsi a sofware e ambienti virtuali specializzati nella formazione, di comunicare a distanza e scambiare materiali e informazioni in tempo reale" (Cavagnero at al., 2009, p.130). Secondo le relazioni DESI[1] (Indice di digitalizzazione dell'economia e della società),strumento mediante il quale dal 2015 la Commissione europea monitora la competitività digitale degli stati membri, l'Italia nel 2019 si colloca al 24º posto fra i 27 paesi membri dell'UE. Il nostro Paese è comunque in buona posizione, sebbene ancora al di sotto della media dell'UE, in materia di connettività e servizi pubblici digitali. La copertura a banda larga veloce e la diffusione del suo impiego sono in crescita – pur se quest'ultimo rimane sotto la media – garantendo una connessione affidabile, mentre risultano ancora molto lenti i progressi nella connettività ultraveloce. Tuttavia tre persone su dieci non usano ancora Internet abitualmente e più della metà della popolazione non possiede competenze digitali di base. Questo dato si riflette anche in un minore uso dei servizi online, ambito in cui si registrano ben pochi passi avanti. Nell'anno 2021 l'Istat[2] ha condotto un'indagine sugli alunni delle scuole secondarie: La quasi totalità degli alunni ha sperimentato periodi di didattica a distanza, ma il 67,7% preferisce le lezioni in presenza. Il distanziamento sociale ha causato un crollo nella frequentazione degli amici (diminuita per il 50,5% degli alunni) e un aumento del ricorso a chat e social media per comunicare (aumentato per il 69,5% dei ragazzi). Una quota non trascurabile di alunni segnala anche un peggioramento della situazione economica della famiglia (29,4%). I ragazzi stranieri

1 http://egov.formez.it/sites/all/files/indice_desi_2019.pdf
2 https://www.istat.it/wp-content/uploads/2022/05/REPORT_ALUNNI-SCUOLE-SECONDARIE_2021_2.pdf

hanno sperimentato maggiori difficoltà di accesso alla DAD e più spesso segnalano un peggioramento delle condizioni economiche familiari. . L'80% dei ragazzi italiani ha potuto seguire sin da subito e con continuità la didattica a distanza nel periodo compreso tra marzo e giugno del 2020. Tra gli stranieri la percentuale di chi ha potuto essere costante nella frequenza delle lezioni online scende, invece, al 71,4%. Non si evidenziano differenze rilevanti tra gli alunni delle scuole secondarie di primo e secondo grado. Durante l'emergenza le scuole, insieme ad altre strutture pubbliche e del privato sociale, hanno cercato di sostenere i ragazzi più svantaggiati mettendo a disposizione pc e tablet, ma dai primi risultati dell'indagine emerge chiaramente che, anche dopo il primo lockdown, non è stato possibile appianare del tutto i divari. In particolare, nell'a.s. 2020/2021 i ragazzi stranieri hanno utilizzato in misura minore rispetto ai loro coetanei italiani il PC per seguire la DAD: la quota è del 72,1% control'85,3% degli italiani; di conseguenza gli alunni stranieri hanno fatto maggiormente ricorso al cellulare per seguire le lezioni (64,3% contro 53,7%). Considerando coloro che hanno utilizzato un solo strumento, l'uso esclusivo dello smartphone ha riguardato il 16,8% dei ragazzi stranieri contro il 6,8% degli italiani. Per i ragazzi cinesi e marocchini l'utilizzo esclusivo del cellulare è molto più elevato rispetto alla media degli stranieri, circa il 23%. L'indagine ha coinvolto anche i dirigenti scolastici delle scuole secondarie per avere un quadro complessivo, integrato con il loro punto di vista, dell'impatto della didattica a distanza nel periodo pandemico. La maggior parte ritiene che lo "shock" nella vita scolastica e quotidiana dei ragazzi a seguito della pandemia abbia penalizzato l'apprendimento, ma solo di alcuni studenti (63,4%), il 29,8% ritiene che tutti gli studenti siano stati penalizzati e solo il 6,7% pensa che la pandemia non abbia avuto effetti negativi sull'apprendimento. Sebbene il parere dei dirigenti scolastici sulla DAD non sia del tutto positivo, sembra tuttavia che il maggiore utilizzo delle tecnologie e della comunicazione a distanza indotto dalla pandemia sia un'esperienza da valorizzare. Il 31,5% dei dirigenti vorrebbe che anche dopo la pandemia parte della didattica si svolgesse a distanza. In questo caso le differenze a livello territoriale non sono rilevanti, con una quota di favorevoli alla didattica a distanza che varia dal 28,1% del Centro al 33,6% nel Nord-ovest. Le differenze sono invece evidenti tra i dirigenti di scuole secondarie di primo e secondo grado. I dirigenti delle scuole superiori sono evidentemente più favorevoli a mantenere parte della didattica a distanza: la quota che lo giudica positivo è del 41,4% contro il 22,9% dei dirigenti delle scuole secondarie di primo grado. Naturalmente la didattica a distanza è senz'altro meno complessa da attuare, specie se in maniera parziale, nel caso di ragazzi più grandi e autonomi nella gestione degli strumenti e nell'esecuzione dei compiti. Per quanto riguarda gli aspetti pedagogici, curati da Livia Petti (2021), hanno rilevato attraverso le 16.000 risposte pervenute una valutazione complessivamente positiva per l'esperienza di didattica online vissuta nel secondo semestre dell'a.a. 2019/2020, anche se dalla sua comparazione con la didattica in presenza rimane quest'ultima la modalità preferita. Rispetto alla partecipazione alle lezioni online i dati hanno restituito una frequenza pari al 92,3% online e dell'89,6% in presenza. Le motivazioni di tale evidenza sono probabilmente sottese alle limitazioni negli spostamenti e alla maggiore partecipazione a distanza di studenti lavoratori. Per l'anno successivo il 44,2% degli studenti preferirebbe la lezione in presenza, il 41,2% la modalità mista o blended e solo il 14,6% quella online, dati che sottolineano da un lato la voglia di tornare alla vita in presenza ma dall'altro anche l'apertura degli studenti verso l'adozione delle tecnologie. Luppi et al. (2020) hanno avviato una riflessione metodologica rispetto ai cambiamenti vissuti dall'Università di Bologna in risposta all'emergenza attraverso la somministrazione di un questionario rivolto agli studenti per la valutazione iniziale della didattica online. Le risposte fornite dai 9.943 studenti raggiunti si propongono di offrire uno spunto di riflessione ai docenti dell'ateneo, rispetto cui orientare il miglioramento e l'innovazione delle pratiche didattiche implementate in risposta alla situazione emergenziale. Gli elementi significativi emersi rispetto cui riflettere e orientare dei cambiamenti focalizzano l'attenzione sull'utilizzo delle piattaforme, l'interattività e la relazione studente-docente. Mulé e Gulisano (2021), attraverso una survey esplorativa condotta tramite la somministrazione di un questionario online, hanno investigato circa le modalità di applicazione della DAD nel primo periodo emergenziale. Dai dati raccolti gli studenti si dimostrano abbastanza soddisfatti dalle pratiche adottate, seppur segnalano uno scarso coinvolgimento,

poca interazione e problemi dovuti alla timidezza della comunicazione in rete. La grande sfida educativa vissuta durante il periodo emergenziale ha proposto una situazione ripropone una situazione analoga a quella già anticipata da Trentin (2001) in cui analizzando la formazione a distanza rimarcava la necessità di non considerarla "in antagonismo o in alternativa alla formazione in presenza, quanto piuttosto come un'ulteriore possibilità, soprattutto laddove la formazione tradizionale incontri seri problemi di praticabilità" (Trentin, 2001, p. 12). Gli atenei, così come la scuola, sono stati costretti a sostituire, in tempi rapidissimi e in molti casi per la prima volta, le lezioni frontali, organizzate nel setting d'aula, con la DAD) erogando le lezioni in ambiente virtuale, attraverso l'adozione di piattaforme online (Learning Management Systems) in grado di garantire il prosieguo del processo di insegnamento-apprendimento e il diritto all'istruzione e formazione. La pandemia ha imposto un profondo cambiamento alle istituzioni scolastiche che si sono dovute adeguare cercando di proseguire le attività didattico-educative attraverso l'"apprendimento a distanza" (Toquero, 2021). Da un primo inquadramento offerto dalla rilevazione condotta dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) durante il primo lockdown, volta ad analizzare l'adozione della didattica online, emerge come a fine marzo l'88% delle attività didattiche previste siano state trasferite in ambienti online e il 96% dei corsi erogati in DAD, raggiungendo in tal modo 1 milione e trecentomila studenti. A differenza del Ministero dell'Istruzione che ha offerto indicazioni operative su scala nazionale, il Ministero dell'Università e della Ricerca ha più volte ribadito l'autonomia organizzativa delle università: dall'indagine emerge come la piattaforma Teams sia stata quella maggiormente adottata (40%), a seguire, di adozione inferiore, Google Meet, Webex, Adobe Connect, Zoom, ed altre. L'Emergency Remote Education (Mobo, 2020; Morgan, 2020) incarna il momento in cui si è necessariamente dovuti passare dalla "presenza" alla "distanza" per arginare il diffondersi del virus. Da una parte si schierano i sostenitori di una perdita di apprendimento degli studenti e dall'altra chi, invece, vede nella modalità a distanza un'importante apertura di riflessione, per ripensare non soltanto il ruolo e gli spazi del digitale, ma anche le potenzialità, scoperte durante la pandemia, di un utilizzo consapevole e competente delle tecnologie didattiche digitali, che portano inoltre a un riesame della "scuola in presenza" (Oliverio, 2020). L'apprendimento remoto è diventato un'ancora di salvezza per i sistemi educativi di tutto il mondo, ma è stato anche un'opportunità per testare soluzioni che, da provvisorie e frammentate, si sarebbero potute trasformare in un sistema efficace di risposta ai bisogni educativi degli studenti e ai bisogni formativi dei docenti (Di Donato & Cristiana De Santis, 2021).

Durante l'emergenza, il tempo di lezione ha smesso di coincidere con il tempo d'aula, ha invaso le cucine, le camerette, gli studi; eppure, nella maggior parte dei casi, non ha smesso di essere pensato nello stesso modo in cui era concepito prima. Cercando di mantenere gli stessi orari e la stessa durata e riempiendo il tempo esattamente come si faceva prima. Paradossalmente, l'innovazione tecnologica ha penalizzato maggiormente la didattica innovativa rispetto quella tradizionale, ha creato enormi difficoltà nell'apprendimento esperienziale e ha limitato i danni nella didattica trasmissiva (Bruschi & Perissinotto, 2020). In altre parole, la lezione frontale si è trasmessa senza troppe limitazioni tecniche dalla cattedra allo schermo, mentre le attività laboratoriali hanno trovato non poche difficoltà. Seppur con numerose criticità organizzative, incontrate sia da parte dei docenti che degli studenti relative ai nuovi setting dell'azione didattica, all'utilizzo dei devices tecnologici, nonché ostacoli di natura metodologica-didattica derivanti dalla carente formazione degli insegnanti rispetto alla nuova modalità formativa, la soluzione adottata durante lo stato di emergenza ha rappresentato un significativo impulso al cambiamento e una importante opportunità di innovazione didattica di stampo tecnologico, a cui si cercava di approcciare da anni e di cui l'intero sistema necessitava(Marzano, 2021). L'adozione forzata della strategia dell'e-learning ha permesso di avviare una sperimentazione didattica (Di Palma & Belfiore, 2020) in cui non è sufficiente trasferire nel contesto online il proprio insegnamento oppure utilizzare lo strumento esclusivamente e semplicemente per la trasmissione del materiale ma piuttosto occorre capire come implementare la relazione educativa attraverso la nuova strategia (Marzano & Calvani, 2020). Flessner (2014) propone il terzo spazio come luogo per le ibridazioni tra dualismi irrisolvibili.

Il terzo spazio è un luogo di apprendimento trasformativo che crea punti di accesso multipli sia per linguaggi utilizzati, sia per le modalità operative. Il valore aggiunto, è quando produce il terzo spazio, uno spazio ibrido e blended che connette formale e informale, presenza e distanza, permette di costruire fili rossi che recuperano quanto si sta realizzando negli altri due spazi e fornisce senso e significato alle produzioni realizzate da entrambi (Rossi, 2019). Molti ambienti blended che sono spazio intermedio tra le pratiche in aula e le esperienze esterne, sono quasi "una terza aula" (Ardizzone & Rivoltella, 2008). Svolgono funzione di ponte che non solo connette, ma garantisce l'emergere di una prospettiva diversa. Nella terza aula interagiscono teoria e pratica, contesti formali e informali. L'affermazione del digitale e delle reti telematiche ha dato avvio alla terza generazione dei sistemi di formazione a distanza (Nipper, 1989), detta anche online education o e-learning quale prodotto della combinazione degli strumenti tecnologici, delle applicazioni web 2.0 e delle strategie didattiche.

L'utilizzo delle ICT per la didattica universitaria (Kirkwood & Price, 2014; Messina & Tabone, 2014; Messina & De Rossi, 2015; Bruschi & Torre, 2018; De Rossi et al., 2018) consente di applicare soluzioni aperte e flessibili (Pennazio & Traverso, 2014), promuovere percorsi di apprendimento attivo (Bednar et al., 1991; Rivoltella, 2010), collaborativi (Felder & Brent, 2009) e interattivi (Mc Guire, 1996), sostenere la costruzione attiva della conoscenza (Jonassen, 2004) e favorire molteplici forme di apprendimento (Kanuka, Brooks & Saranchuck, 2009; Jeffre et al., 2014). La situazione epidemica vissuta dal nostro Paese ha posto il sistema educativo di fronte a una grande sfida costringendolo ad affidarsi alle tecnologie digitali: la didattica a distanza è divenuta improvvisamente l'unica possibilità per rispondere alla situazione emergenziale imponendo un ripensamento del processo di insegnamento/apprendimento, coinvolgendo sia gli aspetti didattici sia quelli organizzativi (De Angelis et al., 2020), richiedendo la creazione di nuovi spazi per l'apprendimento supportati dall'ausilio delle tecnologie e l'opportunità di sfruttare tali strumenti per il raggiungimento del successo formativo degli alunni (Marzano & Calvani, 2020).

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

La ricerca ha lo scopo di approfondire il tema della didattica a distanza e di verificare gli effetti che ha avuto sugli studenti, in particolar modo su quelli universitari. L'obiettivo generale è quello di indagare sui pro e i contro della didattica a distanza, presentando punti di forza (es: il risparmio di tempo nel raggiungere l'ateneo, fattori economici, la possibilità di registrare la lezione, ecc.), e di debolezza (es: l'interlocuzione diretta con il docente, il rapporto tra pari, le condizioni legate alla difficoltà di ricavarsi uno spazio personale all'interno dell'abitazione), al fine di poterne trarre indicazioni per il miglioramento dell'erogazione e della fruizione dell'azione didattico/formativo.

L'emergenza sanitaria determinata dal COVID-19 e le decisioni del governo hanno imposto una obbligatoria rimodulazione del normale svolgimento della didattica universitaria. Di fatto, a causa della situazione pandemica, che ha colto tutti gli atenei alla sprovvista, non è stata possibile, una pianificazione ed organizzazione della didattica a distanza. Il problema è stato ovviato passando della modalità della lezione tradizionale con la stessa lezione con supporto digitale

La fase progettuale della ricerca nasce da una serie di interrogativi: al termine della "didattica dell'emergenza", cosa ci resta della DAD? Quali si sono dimostrati i punti di forza e di debolezza della DAD? Come gli studenti universitari hanno reagito a questa modalità d'insegnamento? Come, al di là della pandemia, l'utilizzo delle tecnologie didattiche, ormai connaturato all'esperienza formativa, può ridefinire l'azione didattica sia in presenza che a distanza?

Si ipotizza di riscontrare, ormai al termine dell'emergenza, una nota di critica negativa rispetto al periodo vissuto in termini formativi: pregiudizi da parte degli studenti sulla didattica online; una riduzione della motivazione allo studio; un abbassamento della frequenza alle lezioni e un ritorno alla lezione tradizionale, senza tener conto delle possibilità fornite in termini tecnico-operativi dalla DAD.

3. Scelte metodologiche e procedurali

Per rispondere agli interrogativi sopra enunciati, si è pensato di procedere attraverso un disegno osservativo con scopo descrittivo (Vannini, 2019) con un campionamento non probabilistico di comodo (Lucisano & Salerni, 2021; Notti, 2012), attraverso un questionario strutturato da somministrare a un campione di studenti di vari corsi di studio dell'Università dagli Studi di Salerno.

3.1 Predisposizione e conduzioni del Focus Group

Prima di approntare lo strumento di indagine si è resa necessaria la conduzione di Focus Group (FG), ovvero interviste di gruppo per raccogliere le informazioni indispensabili sul tema della ricerca (Merton & Kendall, 1946). Questo strumento, favorisce lo sviluppo, la discussione e l'interazione dei partecipanti in modo che dal confronto emergano considerazioni nuove ed originali che non sarebbe possibile raccogliere in altro modo.

I FG hanno coinvolto un gruppo naturale preesistente (Montalbetti & Lisimberti, 2015) costituito da studenti frequentanti il corso di Modelli e strumenti per la valutazione del corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria afferenti al Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione. Sono stati condotti due focus group con 7 studenti diversi dalla durata di 90 minuti circa, la scelta di svolgere due focus separati è stata dettata dalla necessità di poter coinvolgere meglio nella discussione i partecipanti, ed un numero di 7 persone per gruppo ci è sembrato d'esse la possibilità a tutti di intervenire, e al contempo di avere opinioni non condizionate dalla contemporanea presenza di tutti i soggetti. In ognuno ha partecipato un osservatore con il compito di annotare gli aspetti salienti delle discussioni. I focus sono stati condotti da un moderatore che ha guidato e sviluppato la discussione a partire da una traccia di intervista relativa agli argomenti più rappresentativi del questionario, affinché potessero emergere le conoscenze, le capacità e il punto di vista sui temi proposti utilizzando delle domande sonda.

Lo stile di conduzione utilizzato è stato il modello pop corn, quindi senza prestare particolare attenzione all'ordine degli interventi, questo al fine di promuovere un maggiore senso di libertà e spontaneità nell'esprimere le proprie opinioni; questa tecnica risulta particolarmente efficace nei contesti educativi dove c'è abitudine al confronto collettivo (Bezzi, 2013). Durante questi incontri, si sono definiti anche altri aspetti, quali ad esempio: l'adeguatezza e l'ordine delle domande da costruire, la modalità di chiusura dei quesiti, l'architettura generale del questionario; la risoluzione del gap d'informazioni sull'argomento oggetto della ricerca (Trinchero, 2002).

3.2 Costruzione e strutturazione questionario

A seguito dei punti di vista raccolti è stato possibile precisare quesiti dello strumento d'indagine, affinché questi fossero pertinenti con l'ipotesi di ricerca. Si rammenti a tal proposito che il questionario non è la semplice sommatoria delle unità che lo compongono, esso richiede un'accurata progettazione in maniera intenzionale ed integrata (Montalbetti & Lisimberti, 2015). Per la formulazione dei quesiti si sono considerati i seguenti aspetti:

– tipologia di domande inserite (omogenee/eterogenee). Ciascuna tipologia di item ha caratteristiche specifiche e un buon questionario è bene ne contenga formati diversi, pertanto si è ricorso a blocchi di tre o quattro domande per formato, questo per far sì che l'attenzione dei rispondenti fosse sempre alta e per non rendere troppo complessa la compilazione;
– sequenza delle domande. In apertura si sono disposte domande semplici corrispondenti alla sezione anagrafica, utili anche per favorire un ingresso graduale dell'intervistato nel tema indagato e per fa-

miliarizzare con le consegne e le specifiche dello strumento. Nella parte centrale si sono collocate le domande considerate più utili per l'indagine, ovvero le domande salienti, mentre in chiusura si sono disposte le domande aperte poiché più impegnative;
– lunghezza complessiva. Considerare questo aspetto è stato fondamentale per far garantire la tenuta dell'interesse e dell'attenzione da parte del rispondente;
– chiarezza delle domande. Gli item sono stati costruiti in maniera sintetica, sia per favorirne la comprensione, sia per tenere alta l'attenzione dell'intervistato, utilizzando un linguaggio semplice e diretto (Gattico, 1998; Tammaro, 2012).

Il questionario, in seguito ai focus group, risulta costituito da 4 principali dimensioni e 33 item di diverse tipologie: domande dicotomiche, a scelta multipla (con più alternative di risposta), domande filtro e condizionate (Trinchero,2002), domande a risposta argomentata (Benvenuto, 2003), item organizzati su scala Likert a cinque modalità di risposta, domande aperte. Nello specifico:

- Dim.1: informazioni generali (6 item);
- Dim. 2: organizzazione e implementazione attività (12 item),
- Dim. 3: dimensione relazionale e motivazionale (10 item),
- Dim. 4: DAD: riscontri e possibilità future (5 item).

Una prima somministrazione del questionario è avvenuta su un campione di 77 studenti di cui 47 studenti del corso di laurea in Scienze della formazione primaria afferenti al Dipartimento Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) e 30 studenti del corso di laurea in Innovazioni per le produzioni agrarie mediterranee afferente al Dipartimento di Farmacia (DIFARMA). Il campione del try out è stato scelto in base alla disponibilità di studenti e docenti ed è stato somministrato in aula al termine della lezione si è preferito somministrarlo a due corsi di laurea di differenti aree disciplinari per avere delle informazioni più diversificate.

Successivamente si è effettuata la pulizia matrice dati, per poter analizzare le risposte e comprendere gli elementi di criticità e migliorare lo strumento di indagine, in modo da poter riconoscere punti di forza e di debolezza dello stesso. In seguito a queste modifiche la somministrazione al campione di riferimento ovvero studenti dell'ultimo anno delle lauree magistrali a ciclo unico, studenti del secondo anno delle lauree magistrali e dottorandi che hanno vissuto da studenti il periodo pandemico è avvenuta tramite caricamento del questionario sull'area personale degli studenti dell'Università degli studi di Salerno.

4. Discussione dei dati

Il campione del questionario è costituito da 436 studenti, nello specifico:il 36,64,% uomini e il 63,36% donne, nella sezione anagrafica la rispondenza è stata del 44,95% degli studenti di età compresa tra i 23 e i 26 anni, 30,50% dai 27 ai 30 anni e 24,54% più di 30 anni. Iscritti ai corsi di laurea magistrale (51,61%), laurea magistrale a ciclo unico (33,03%) e dottorandi (14,22), appartenenti ad aree sociali umanistiche (52,06%), aree scentifiche/tecnologiche (41,97%) e aree sanitarie (5,96%). Alla domanda "Come studente ti definisci:" il 47,02% ha risposto studente/ssa a tempo pieno, il 31,42% studente/ssa con impegni lavorativi continuativi e il 21,56% studente/ssa con impegni lavorativi saltuari.

In questa sede si andranno ad evidenziare solo alcuni dei dati emersi a seguito della somministrazione; interessante è il quesito 29 (Fig.1) dove gli studenti avevano la possibilità di dare un massimo di 3 risposte:

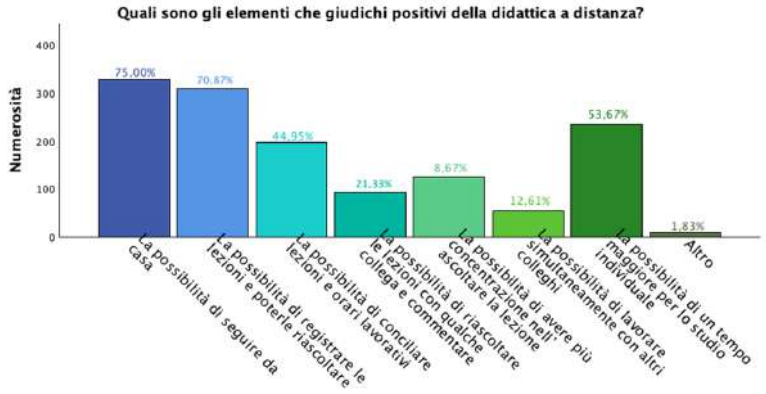


Fig.1 - Elementi positivi della didattica a distanza

Nella risposta 1 si evince la problematica della logistica in quanto il 75% preferisce seguire le lezioni da casa. La risposta 2 con il 70,8% , la risposta 7 con il 53,6%, e la risposta 5 con 8.67% fanno emergere la possibilità degli studenti di ottimizzare il proprio metodo di studio individuale e di consolidarlo in base ai propri stili cognitivi (Sternberg 1998). La risposta 3 con il 44,95% rientra nella dimensione studio-lavoro in quanto ne può migliorare la gestione. In fine, la risposta 4 con 21,33% e la risposta 6 con 12,61% intercetta studenti più sensibili ad un metodo di studio condiviso e collaborativo.

Altro dato interessante su cui riflettere emerge dall'item 30 (Fig, 2) anche in questo item gli studenti potevano esprimere un massimo di 3 risposte:

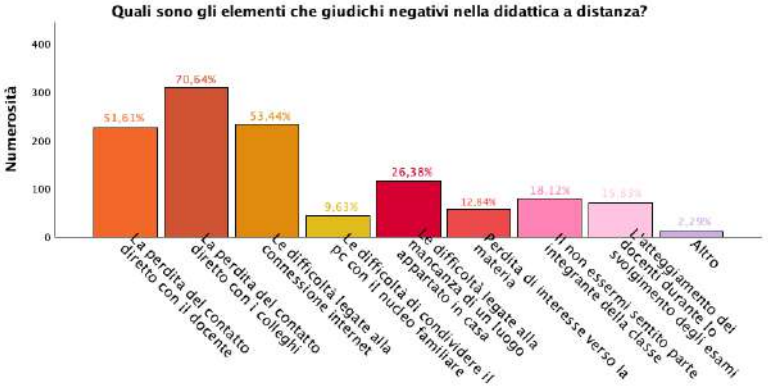


Fig. 2 - Elementi negativi della didattica a distanza

La risposta 2 con il 70,64% sostiene che uno degli aspetti negativi della Dad sia dovuta alla mancanza nella relazione con i propri colleghi, tale dato viene confermato dalla risposta 1 con il 51,61% riscontrando la stessa carenza rispetto al rapporto con i docenti. Degli item 3, con il 53,44%, 4 con il 9,63% e 5 con il 26,38% emergono difficoltà legate ai mezzi e agli strumenti a disposizione degli studenti.

In molte circostanze è utile verificare se fra due fenomeni esiste una relazione di dipendenza perché, in tal caso, il loro studio non può prescindere dal considerare i legami esistenti ed è correttamente eseguito soltanto se si analizzano i due fenomeni congiuntamente. Viceversa, avere consapevolezza che due fenomeni sono indipendenti evita implicazioni errate e agevola notevolmente lo studio, consentendo l'utilizzo delle metodologie di analisi univariata, più semplici di quelle per dati bivariati (Monti, 2003).

Per rilevare tali aspetti, è stato ritenuto necessario approfondire attraverso l'analisi statistica inferenziale del chi-quadro.

Il *chi quadro***,** infatti, in statistica, numero indice (indicato con il simbolo ^{2}, cioè con la lettera greca «chi» al quadrato), fornisce un criterio per stabilire se ci sia connessione o meno tra due caratteri *X* e *Y* qualitativi, ponendo a confronto le frequenze osservate nelle distribuzioni dei due caratteri con le corrispondenti frequenze teoriche che si avrebbero nel caso di loro assoluta indipendenza. Tanto maggiore è la distanza osservata e la condizione ipotetica, tanto più vi è attrazione o repulsione tra le due modalità delle due variabili; quindi, tanto più è probabile che esista una relazione tra le due variabili (Trinchero, 2002).

La probabilità letta sulla distribuzione chi quadro è la probabilità dell'effettiva esistenza di una relazione e viene chiamata significatività. La significatività è data da una misura di evidenza, il *p-value(α).* Per arrivare a determinare il valore di p-value è necessario avere due elementi principali: il valore del chi-quadro e il grado di libertà, che rappresenta la misura della quantità di variabilità che la ricerca prevede e che è determinato dal numero di categorie prese in esame.

Stabiliti i gradi di libertà e il chi quadro, è necessario stabilire i livelli di significatività e determinare in tal senso il *p-value.* Si va, a questo punto, a definire una soglia di livello di significatività, al di sotto della quale si propende per l'esistenza della relazione e al di sopra si propende per la non esistenza, ossia si considera troppo alta la probabilità che le differenze tra frequenze osservate e attese siano da imputarsi al caso, perché una relazione effettivamente sussiste. Il valore di tale soglia è in genere fissato a 0,05, ma nulla impedisce di prendere decisioni con livello di significatività a 0,01 e o 0,1. Se la significatività scende al di sotto del valore 0,05, si dice che la relazione tra le due variabili esiste.

Conseguentemente, l'indipendenza (H_0:*INDIPENDENZA*) o dipendenza H_1:*DIPENDENZA*) si può accettare o rifiutare in base al valore del p-value. In pratica si tratta di un valore che misura quanto essere certo del risultato: un basso livello di significatività corrisponde ad una bassa probabilità che l'esperimento abbia prodotto dati casuali e viceversa.

Dunque, per calcolare il *p-value*, assegnato un valore soglia, in genere 0,05 (α) si ha:

- $p - value < \alpha \;\; rifiuto\ ipotesi\ nulla\ (DIPENDENZA)$
- $p - value > \alpha \;\; accetto\ ipotesi\ nulla\ (INDIPENDENZA)$

Quindi più piccolo è il *p-value* tanto maggiore è l'evidenza contro l'ipotesi nulla.

A partire da tali premesse è stato conseguentemente necessario costruire delle tabelle di contingenza e verificare, attraverso il chi quadro, l'associazione tra le variabili. In questo contributo si presenta, un piccolo estratto rispetto ai quesiti analizzati.

Mettendo in relazione il quesito 4 (Area disciplinare del tuo corso di studi) e il quesito 31 (La tua esperienza durante questo periodo ti porta a ritenere che) del questionario, il test del chi quadro risulta statisticamente significativo (p<0,05), avendo un valore di 0,035. Si rifiuta pertanto l'ipotesi nulla di indipendenza tra le variabili e si può affermare che esiste un'associazione statisticamente significativa tra le variabili, con una intensità lieve, in quanto la V di Cramer (usata per un ulteriore conferma) è pari a 0,125.

Guardando la tabella di contingenza (Tab. 1) e il grafico (Fig. 3), si può osservare come l'Area Sanitaria, l'Area Scientifica/Tecnologica e l'Area Sociale/Umanistica preferiscano che la modalità online possa essere integrata alla didattica a distanza.

Tabella di contingenza									
		Area disciplinare del tuo corso di studi?						Totale	
		Area Sanitaria		Area Tecnologico/Sanitaria		Area Sociale/ Umanistica			
		N	%	N	%	N	%	N	%
La tua esperienza durante questo periodo ti porta a ritenere che:	É preferibile l'insegnamento in presenta	3	11,5%	20	10,9%	34	15,0%	57	13,1%
	La modalità online debba essere abbandonata	3	11,5%	2	1,1%	9	4,0%	14	3,2%
	La modalità online possa utilmente essere integrata alla didattica in presenza	14	53,8%	118	64,5%	148	65,2%	280	64,2%
	La modalità online sia da incrementare	6	23,1%	43	23,5%	36	15,9%	85	19,5%
Totale		26	100,0%	183	100,0%	227	100,0%	436	100,0%

Tab 1- Contingenza quesito 4 e 31

Test del chi-quadrato			
	Valore	df	Significatività asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	13,579	6	,035
Rapporto di verosimiglianza	12,205	6	,058
Associazione lineare per lineare	2,777	1	,096
N di casi validi	436		

Tab. 2- Test del chi quadrato quesito 4 e 31

Misure simmetriche			
		Valore	Significatività approssimata
Nominale per nominale	Phi	,176	,035
	V di Cramer	,125	,035
N di casi validi		436	

Tab. 3 - Misure simmetriche quesito 4 e 31.

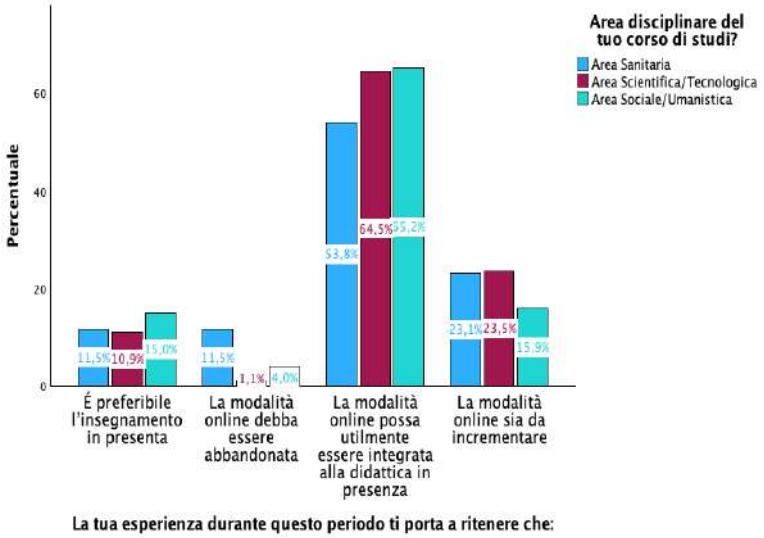


Fig. 3 - Quesito 4 e quesito 31

Mettendo in relazione il quesito 18 (In linea generale pensi che l'Università di Salerno si sia attivata in maniera adeguata durante lo stato d'emergenza) e il quesito 31 (La tua esperienza durante questo periodo ti porta a ritenere che) del questionario, il test del chi quadro risulta statisticamente significativo ($p<0,05$), avendo un valore di <,001, con un'intensità lieve, pari a 0,230.

Dal grafico (Fig. 4) e dalla tabella di contingenza (Tab. 4), è possibile evincere che a prescindere dalla loro risposta positiva o negativa sull' attivazione adeguata dell'università di Salerno durante lo stato d'emergenza la maggior parte degli studenti ritengono che la modalità a online possa utilmente essere integrata alla didattica a distanza.

Tavola di contingenza							
		In linea generale, pensi che l'Università degli Studi di Salerno si sia attivata in maniera adeguata durante lo stato d'emergenza?				Totale	
		No		Sì			
		N	%	N	%	N	%
La tua esperienza durante questo periodo ti porta a ritenere che:	É preferibile l'insegnamento in presenza	6	16,2%	51	12,8%	57	13,1%
	La modalità online debba essere abbandonata	6	16,2%	8	2,0%	14	3,2%
	La modalità online possa utilmente essere integrata alla didattica in presenza	18	48,6%	262	65,7%	280	64,2%
	La modalità online sia da incrementare	7	18,9%	78	19,5%	85	19,5%
Totale		37	100,0%	399	100,0%	436	100,0%

Tab. 4 - Contingenza quesito 18 e 31

Test del chi-quadrato			
	Valore	df	Significatività asintotica (bilaterale)
Chi-quadrato di Pearson	23,135	3	<,001
Rapporto di verosimiglianza	13,845	3	,003
Associazione lineare per lineare	2,151	1	,142
N di casi validi	436		

Tab.5 - Test del chi quadrato quesito 18 e 31

Misure simmetriche			
		Valore	Significatività approssimata
Nominale per nominale	Phi	,230	<,001
	V di Cramer	,230	<,001
N di casi validi		436	

Tab. 6 - Misure simmetriche quesito 18 e 31

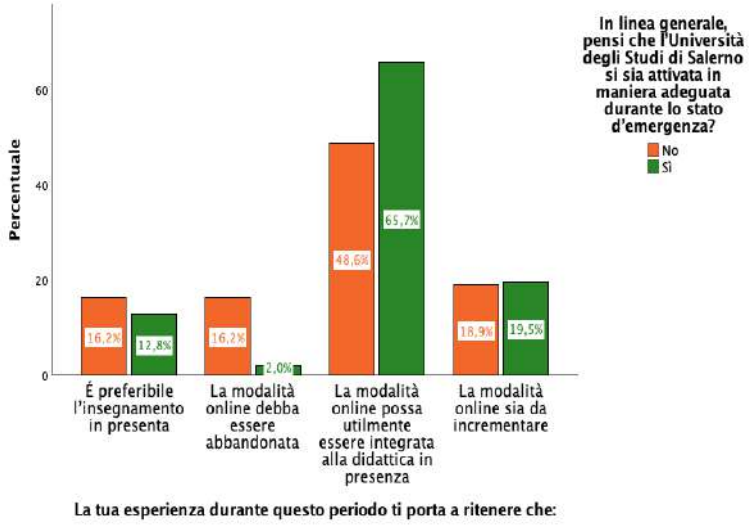


Fig. 4 - Quesito 18 e quesito 31

5. Punti di forza e di criticita della ricerca

Lo scopo della ricerca presentata è di monitorare e valutare la modalità di formazione (DaD) implementata a partire da una situazione emergenziale ma che, allo stesso tempo, rappresenta un'importante possibilità di innovazione. In particolare, la rilevazione della percezione degli studenti in merito alla DaD ha l'obiettivo di analizzare la prima adozione, a livello macro, della didattica online, di valutare la ricaduta dell'innovazione, di stampo tecnologico, nel contesto universitario, di assumere consapevolezza rispetto il cambiamento in atto, di individuare i benefici e le criticità della nuova modalità di pratica didattica a partire da cui delineare delle strategie utili per il miglioramento qualitativo dell'azione di insegnamento-apprendimento.

Si ritiene importante considerare la DAD, non in visione semplicistica, come la modalità didattica adottata per la gestione della situazione pandemica. È indispensabile avviare una riflessione, empirico-metodologica, su cui basare le future scelte post-pandemiche in cui occorrerà tenere conto dei cambiamenti e delle innovazioni vissuti nonché delle richieste della popolazione accademica, al fine di innalzare costantemente la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento (Biggs & Tang, 2011). Un altro punto di criticità è sicuramente rappresentato dalla preparazione in termini di competenze tecnologiche da parte dei docenti: molti sono stati colti impreparati non solo dal punto di vista della conoscenza delle tecnologie ma anche in termini di "strategie didattiche integrate con le tecnologie" (Poletti, 2015, p. 94) e ciò ha avuto ripercussioni sul processo di insegnamento-apprendimento. Infatti, tendenzialmente l'utilizzo delle tecnologie e, più nello specifico del web, da parte di un docente anche al di fuori del contesto classe è prevalentemente quello di un utente 1.0: un utilizzo passivo, caratterizzato dalla consultazione di risorse e non dalla partecipazione attiva o dalla pubblicazione di contenuti. Ciò comporta un utilizzo poco efficace delle tecnologie e, soprattutto, non funzionale a stimolare in modo adeguato l'apprendimento significativo dei discenti.

Il lavoro avrebbe avuto maggior significatività se fosse stato possibile condurre interviste faccia a faccia agli studenti, per approfondire quanto emerso dai questionari e per chiarire eventuali incongruenze tra alcune domande.

Un altro limite della ricerca, è legato alla scarsa rispondenza degli studenti rispetto alla vastità del campione, dovuta alla modalità di somministrazione, in quanto siamo dovuti ricorrere alla somministrazione online non essendo praticabile una somministrazione diretta.

Riferimenti bibliografici

Ardizzone, P., & Rivoltella, P.C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Vita e Pensiero.

Bednar, A. K., Cunningham, D. J., Duffy, T. M., & Perry, J. D. (1991). Theory into practice: How do we link? In G. J. Anglin (Eds.), *Instructional technology: Past, present, and future* (pp. 88-101). Libraries Unlimited.

Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola.* Carocci.

Bezzi, C. (2013). *Fare ricerca con i gruppi. Guida all'utilizzo di focus group, brainstorming, Delphi e altre tecniche*. FrancoAngeli.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. SRHE and Open University Press.

Bruschi, B., & Torre, E. M. (2018). Innovazione della didattica universitaria e ICT. *Form@re 18*(1), 165-178.

Bruschi, B, & Perissinotto, A. (2020). *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere.* Editori Laterza

Cavagnero, S.M., Gallina, M.A, & Grimaldi, R. (2009). L'uso della Rete nella società mondo. Risorse didattiche per favorire processi di insegnamento/apprendimento. In C. Coggi (Ed.) *Potenziamento cognitivo e motivazionale dei bambini con difficoltà.* Il progetto Fenix (Vol.1, pp. 125-140). Franco Angeli.

De Angelis, M., Santonicola, M., & Montefusco, C. (2020). In presenza o a distanza? Alcuni principi e pratiche per una didattica efficace. *Formazione & Insegnamento*, 18 (3), 67-78.

De Rossi, M., Ferranti, C., & Castelli, L. (2018). Esperienze sul campo di didattica universitaria con l'uso delle ICT. Information and Communication Technology. In E. Felisatti, A. Serbati (Eds.), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 210-224). Franco Angeli.

Di Donato, D., & De Santis, C. (2021). Il cambiamento delle pratiche didattiche dei docenti italiani durante il lockdown. Percezioni dell'efficacia nell'uso delle tecnologie didattiche digitali e collaborazione con i colleghi. *RicercAzione,* 13

Di Palma, D., & Belfiore, P. (2020). La trasformazione didattica universitaria ai tempi del Covid-19: un'opportunità di innovazione? Formazione & Insegnamento, 18(1), 281-293.

Felder, R. M., & Brent, R. (2009). Active Learning: An Introduction. *ASQ Higher Education Brief*, 2, 4-9.

Flessner, R. (2014). Revisting Reflection: Utilizing Third Spaces Teacher Education. *Educational Forum*, 78,(3), 231-247.

Gattico, E. (1998). Uno strumento di ricerca: il questionario. In E. Gattico, S. Mantovani (Eds.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitative.* Mondadori.

Jonassen, D. H. (2004). *Learning to solve problems: An instructional design guide*. John Wiley & Sons.

Kanuka, H., Brooks, C., & Saranchuck, N. (2009). *Flexible learning and cost effective mass offerings.* In Paper presented at the Improving University Teaching (IUT), Vancouver, CA.

Kirkwood, A., & Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: What is 'enhanced' and how do we know? A critical review. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 6-36.
Lisimberti, C. (2015). Conoscere gli strumenti di rilevazione. In K. Montalbetti, C. Lisimberti (Ed.), *Ricerca e professionalità educativa Risorse e strumenti.* Pensa MultiMedia.
Lucisano, P., & Salerni, A. (2021). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione.* Carocci.
Luppi, E., Freo, M., Ricci, A., & Gueglio, N. (2020). L'innovazione della didattica all'Università di Bologna durante la pandemia: un percorso basato sulla ricerca valutativa. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 44-57.
Marzano, A. (2021). *Ricerca E Didattica – per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione* (I Tomo, pp. 120-132). Pensa MultiMedia.
Marzano, A., & Calvani, A. (2020*).* Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (22), 125-141.
Mc Guire, E. G. (1996). Knowledge representation and construction in hypermedia and environments. *Telematics and Informatics, 13*(4), 251-260.
Ministero dell'Istruzione (2020). Nota ministeriale 388/2020, Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza: https://www.miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjcLkW/document/id/2598016
Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51, 6, 541-557.
Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica.* Carocci.
Messina, L., & Tabone, S. (2014). Technology in university teaching: An exploratory research into TPACK,proficiency, and beliefs of Education faculty. *Cadmo, 22*(1), 89-110.
Mobo, F. (2020). Implementation of Learning Management Systems amidst COVID-19 crisis. *International Journal of Learning Management Systems*, *8(*2),141-144.
Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Pensa MultiMedia.
Monti, A.C. (2003). *Introduzione alla statistica.* Edizioni Scientifiche Italiane.
Morgan, H. (2020*).* Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 134-140. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/-00098655.2020.1751480.
Mulè, P., & Gulisano, D. (2021). *La Didattica a Distanza (DaD) nell'era del Covid 19. Un'indagine esplorativa rivolta agli studenti del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali di Catania. Ricerca E Didattica* – per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione (I Tomo, pp. 534-548) Pensa MultiMedia.
Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer con ferencing. In R.D. Mason, A.R &. Kaye (Eds.), *Mindweave: Communication, computers and distance education* (pp. 63-73). Oxford: Pergamon Press.
Notti, A.M. (2012). *La ricerca empirica in Educazione. Metodi, tecniche e strumenti.* Pensa.
Oliverio, S. (2020). Emergenza e studenting. Appunti filosofico-educativi sulla didattica a distanza. *Studium Educationis*, (3), 32-49.
Pennazio, V., & Traverso, A. (2014). Tecnologie e sostenibilità nella didattica universitaria: un'esperienza laboratoriale. *Media Education – Studi, ricerche, buone pratiche*, 5(2), 220-229.
Rossi, G. (2019). Il digitale come terzo spazio. In P.C. Rivoltella, G. Rossi, *Tecnologie per l'educazione* (pp. 29-31). Pearson.
Petti, L. (2021). La didattica universitaria a distanza: implicazioni pedagogiche. In G. Monteduro (Ed.), *Sotto Esame. La vita degli studenti universitari al tempo del Covid 19* (pp. 63-77). Erickson.
Poletti, G. (2015). Trends di sviluppo di strumenti e tecnologie educative. *Formazione & Insegnamento*, XIII, 3, 75-94
Rivoltella, P. C. (2010). Rappresentare. Conoscenza, media, tecnologia. In A. Cattaneo (Eds.), *Tecnologie, formazione, professioni. Idee e tecniche per l'innovazione.* UNICOPLI.
Rivoltella, P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS.* La Scuola.
Sternberg, R.J. (1998) *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi.* Erickson.
Tammaro, R. (2012). Il Questionario. In A. M. Notti (Ed.), *La Ricerca Empirica in Educazione. Metodi, tecniche e strumenti* (pp. 81-96). Pensa.
Toquero, C. M. (2021). Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 162-176.
Trentin, G. (2001). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete.* Franco Angeli.
Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
Vannini, I. (2019). *L'approccio quantitativo-sperimentale, Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.

II.10
L'innovazione nella formazione professionale per rispondere alle sfide dello sviluppo sostenibile
The Innovation in Vocational Training to Address the Challenges of Sustainable Development

Chiara Ostuni
Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin"
chiara.ostuni2@unibo.it

Questo lavoro è stato condotto per rispondere alla crescente necessità di innovazione nelle pratiche formative all'interno della formazione professionale, in particolare nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) (OCSE, 2019; Foschi, 2021; Aleandri & Fiorentini, 2022; Pellerey, 2006; Angotti & Fonzo, 2022). In collaborazione con l'ente di formazione professionale C.E.F.A.L. (Consorzio Europeo per la Formazione e l'Addestramento dei Lavoratori), l'obiettivo della ricerca è stato quello di esplorare il contesto e comprendere quale fosse il fabbisogno formativo delle figure professionali, al fine di rispondere alla richiesta di innovazione interna.
L'intervento è stato sviluppato tramite un approccio di ricerca-azione con una fase esplorativa iniziale, che ha utilizzato strumenti qualitativi come interviste semi-strutturate, focus group e osservazioni (Trinchero, Robasto, 2019; Corbetta, 2014; Lewin, 1946). Successivamente sono stati utilizzati strumenti quantitativi a scopo confermativo.
I primi risultati hanno permesso di definire i punti di forza e le criticità presenti nel contesto, favorendo la costruzione di una "piramide di interventi prioritari". Il primo intervento consiste nella creazione di un *Vademecum* che chiarisce mansioni e responsabilità delle figure professionali coinvolte, con l'obiettivo di definire meglio i ruoli dei protagonisti della formazione all'interno di C.E.F.A.L. (Zaramella et al., 2001). Inoltre, per rispondere alle esigenze di un fabbisogno formativo, è stato successivamente progettato un percorso formativo volto a migliorare le competenze dei docenti, tutor e coordinatori su tematiche emerse dall'analisi dei fabbisogni formativi.

Parole chiave: Fabbisogni formativi; Formazione degli insegnanti; Istruzione e Formazione Professionale; Innovazione educativa.

This study was conducted in response to the growing need for innovation in training practices within vocational education, particularly in the field of Vocational Education and Training (VET) (OECD, 2019; Foschi, 2021; Aleandri & Fiorentini, 2022; Pellerey, 2006; Angotti & Fonzo, 2022). In collaboration with the professional training organization C.E.F.A.L. (European Consortium for the Training and Education of Workers), the research aimed to explore the context and identify the training needs of professional figures to meet the demand for internal innovation.
The intervention was developed through an action-research approach, beginning with an exploratory phase that employed qualitative tools such as semi-structured interviews, focus groups, and observations (Trinchero & Robasto, 2019; Corbetta, 2014; Lewin, 1946). Quantitative tools were subsequently used for confirmation purposes.
The initial results helped identify the strengths and weaknesses of the context, enabling the construction of a "pyramid of priority interventions". The first intervention involved the creation of a guide that clearly defines the duties and responsibilities of the professional figures involved, with the aim of better outlining the roles of key players in training within C.E.F.A.L. (Zaramella, et al., 2001). Moreover, in response to the identified training needs, a training program was designed to enhance the skills of teachers, tutors, and coordinators on topics emerging from the needs analysis.

Keywords: Educational innovation; Teacher training; Training needs; Vocational Education and Training.

1. Quadro teorico di riferimento

Negli ultimi anni, il quadro politico europeo ha posto una crescente enfasi sul diritto di ogni cittadino a un'istruzione e formazione di qualità, inclusiva e accessibile. L'Agenda europea per le competenze 2030, in particolare, promuove un sistema educativo orientato alla piena partecipazione sociale e professionale degli individui, attraverso lo sviluppo di competenze chiave per la cittadinanza e l'occupabilità. Le recenti linee guida della Commissione Europea (2023) delineano un'agenda formativa centrata su competitività, equità sociale e innovazione, con particolare attenzione alla riduzione della dispersione scolastica, all'acquisizione di competenze di base e trasversali, nonché all'integrazione delle tecnologie digitali nei processi educativi. A queste priorità si collegano i bisogni della società contemporanea, che rendono necessario un ulteriore adattamento dell'offerta formativa e delle politiche educative. Tali esigenze derivano da sfide globali come il cambiamento climatico, la transizione digitale e le conseguenze della pandemia da COVID-19, richiedendo una maggiore attenzione allo sviluppo di competenze innovative e sostenibili (Bertoni et al., 2024) e influenzando in modo significativo sia il mondo del lavoro sia le istituzioni formative (Cedefop, 2019; Zagardo, 2020). Di conseguenza, alle istituzioni formative e al mercato del lavoro è richiesto di collaborare per preparare individui capaci di affrontare la complessità del mondo moderno e contribuire a un'economia più inclusiva e resiliente.

Le scuole di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), in questo contesto, svolgono un ruolo fondamentale nell'offrire competenze professionalizzanti in linea con le richieste del mercato del lavoro e con il processo di innovazione e trasformazione del contesto lavorativo. Tra le priorità per facilitare questo processo troviamo l'*upskilling* e il *reskilling* dei formatori (Cedefop, 2015; 2022), i quali sono protagonisti nella trasmissione delle conoscenze e nella formazione dei giovani. La priorità viene definita in un contesto di segnalazione di mancanza di qualificazione del corpo docenti in tutta l'Unione Europea. Questa carenza, aggravata dalla pandemia e dalle continue trasformazioni socio-economiche, ha spinto i paesi dell'UE a concentrarsi su un obiettivo prioritario: rendere la IeFP più flessibile e resiliente, adattando l'offerta formativa alle esigenze in costante cambiamento del mercato del lavoro (European Commission, 2023; Cedefop, 2023). Risulta, quindi, fondamentale l'implementazione di programmi di formazione professionale e la riorganizzazione dei processi educativi per consentire a scuole e enti di formazione di stare al passo con le trasformazioni socio-economiche (European Commission, 2023; Zaramella et al., 2001).

Alla luce di queste indicazioni politiche e delle trasformazioni del contesto socio-economico, risulta fondamentale riflettere sul concetto di innovazione didattica e sulle strategie più efficaci per la formazione dei docenti nella IeFP. I docenti si trovano ad affrontare profondi cambiamenti nel contesto scolastico e nelle dinamiche di classe. L'innovazione didattica implica una revisione delle metodologie di insegnamento, promuovendo approcci centrati sullo studente e sull'apprendimento attivo. Essa si configura come un processo dinamico, che include la ridefinizione del ruolo del docente, il quale passa da semplice trasmettitore di contenuti a facilitatore dell'apprendimento, promotore di partecipazione, riflessione e autonomia (OCSE, 2009). Tuttavia, tale trasformazione richiede un investimento sistematico nella formazione continua del personale docente, con particolare attenzione alle competenze didattiche, progettuali e valutative, supportata da una costante consapevolezza del corpo docente sulle competenze da sviluppare e sugli obiettivi da raggiungere (Lodini, Luppi & Vannini, 2007). In questa prospettiva, lavorare per il miglioramento del clima classe, sulle convinzioni sull'insegnamento, e sulla cooperazione tra docenti, insieme all'adozione di strategie didattiche innovative, rappresenta una condizione necessaria per promuovere un apprendimento efficace (OECD, 2010; Mohr & MacLean, 1987). Le specificità dei contesti IeFP, spesso caratterizzati da gruppi classe eterogenei e da una bassa motivazione all'apprendimento – conseguenza di precedenti esperienze scolastiche negative – richiedono l'adozione di strategie educative flessibili e inclusive. (Baptista, Bianchini, Rabelo Gomes & Vecchioni, 1996). Per questo motivo, l'introduzione di flessibilità negli obiettivi e nei progetti formativi diventa essenziale per rispondere adeguatamente alle esigenze di inclusione educativa, all'individualizzazione e, più in generale, alla dif-

ferenziazione pedagogica come prassi sistematica nei processi di insegnamento-apprendimento. Considerando la complessità e l'eterogeneità dei gruppi classe, diventa sempre più importante formare i docenti (Montanari, 2020; Vicari & Di Vara, 2021).

Il processo di innovazione nei percorsi IeFP, nel contesto di questa ricerca, si fonda per questo, sulla co-progettazione e collaborazione tra coordinatori, tutor, educatori e altre figure professionali, promuovendo una maggiore consapevolezza delle sfide e favorendo la creazione di nuove strategie didattiche. Questo approccio permette alle istituzioni formative di rispondere meglio ai cambiamenti del mercato del lavoro e alla necessità di nuove competenze trasversali, migliorando l'efficacia e l'adattabilità del sistema educativo.

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

Il progetto di ricerca, finanziato nell'ambito del PON (Programma Operativo Nazionale Ricerca e Innovazione), si concentra sul tema dell'innovazione e coinvolge l'ente di formazione professionale C.E.F.A.L. (Consorzio Europeo per la Formazione e l'Addestramento dei Lavoratori). La ricerca prende avvio da un problema concreto esplicitamente manifestato dall'ente di formazione, ovvero la necessità di supportare i/le docenti nella gestione del gruppo classe e nell'adozione di pratiche didattiche più efficaci, inclusive e rispondenti alla complessità dei contesti educativi. In risposta a questo bisogno concreto, è stato attivato un percorso di ricerca-azione (Barbier, 2007; Lewin, 1946; Trinchero, 2002), nel quale le domande di ricerca non sono state definite a priori, ma sono emerse progressivamente dal confronto diretto con i soggetti coinvolti e dall'analisi delle dinamiche osservate. Da questa esigenza concreta si sviluppa un percorso volto a individuare fabbisogni formativi, confermare la coerenza del bisogno manifestato e costruire strumenti metodologici coerenti e promuovere pratiche riflessive condivise. In questo processo, sono emersi alcuni interrogativi centrali:

– *Come viene inteso il concetto di innovazione nei percorsi di IeFP?*
– *Quali sono i fabbisogni formativi delle figure professionali?*
– *In che modo è possibile promuovere una riflessione critica sull'agire educativo e individuare un approccio metodologico condiviso per armonizzare e rafforzare gli interventi formativi?*

L'obiettivo generale è esplorare e comprendere il contesto formativo dell'ente e favorire la costruzione partecipata di modelli innovativi per l'insegnamento e l'apprendimento, attraverso il coinvolgimento diretto del personale formativo-educativo. L'adozione di un approccio metodologico comune intende garantire coerenza e sinergia tra gli interventi, promuovendo un ambiente formativo più strutturato, inclusivo ed efficace, in grado di rispondere tanto alle esigenze degli studenti e delle studentesse quanto all'evoluzione del sistema educativo.

3. Scelte metodologiche e procedurali

La ricerca ha adottato un paradigma di Ricerca-Azione (Barbier, 2007; Lewin, 1946) con un approccio *Mixed Methods*, combinando elementi qualitativi e quantitativi attraverso un disegno esplorativo sequenziale (Corbetta, 2014; Trinchero & Robasto, 2019). Il processo è stato strutturato in fasi iterative, che hanno permesso di esplorare, analizzare e intervenire in modo riflessivo sul contesto educativo di riferimento (Trinchero, 2002). La ricerca-azione parte da un problema concreto manifestato in un contesto educativo e, questo caso, è rappresentato dall'esigenza di fornire ai/alle docenti una formazione specifica per la gestione del contesto classe. Le figure professionali coinvolte nell'azione educativa collaborano con un gruppo di ricercatori con il fine ultimo di apportare un cambiamento organizzativo

volto a rispondere alle criticità riscontrate (Coggi & Ricchiardi 2020; Barbier, 2007; Lewin, 1946). È risultata fondamentale quindi la scelta di un approccio *Mixed Methods* con l'obiettivo di rendere esplicito il problema manifestato dell'ente di formazione e il problema riscontrato realmente durante la fase esplorativa. La fase esplorativa della ricerca, ha avuto l'obiettivo di comprendere il contesto e identificare il problema educativo e formativo delle figure professionali coinvolte nel contesto di C.E.F.A.L. (Consorzio Europeo per la Formazione e l'Addestramento dei Lavoratori). A tale scopo, la fase esplorativo-qualitativa è iniziata con la conduzione di un *focus group* per raccogliere informazioni e opinioni dai partecipanti coinvolti, in particolare tutti i coordinatori (n = 6) delle tre strutture del C.E.F.A.L. (Bologna, Faenza e Villa San Martino) e tutti i tutor (n = 7), creando un contesto collaborativo per l'identificazione dei fabbisogni. I dati raccolti sono stati quindi analizzati attraverso la *Thematic Analysis* (Braun & Clarke, 2022), per identificare temi e questioni rilevanti, da cui sono stati sviluppati gli *items* per le interviste semi-strutturate. Le interviste, invece, hanno coinvolto tutti i coordinatori (n = 6), tutti i tutor (n = 7) delle tre strutture del C.E.F.A.L. (Bologna, Faenza e Villa San Martino), sei educatori e insegnanti di sostegno (n = 6), e quindici docenti (n = 15) selezionati dai coordinatori in collaborazione con i ricercatori. I docenti sono stati scelti seguendo criteri specifici, tra cui: il profilo professionale, gli anni di servizio, il background di partenza (professionisti del settore o docenti formati), la tipologia di lezione presentata (frontale o laboratoriale) e la disponibilità a partecipare, per raggiungere una rappresentazione eterogenea. Questi strumenti hanno facilitato la comunicazione tra le figure professionali, permettendo di esaminare i punti di forza e le criticità del contesto educativo. Successivamente, i dati delle interviste sono stati analizzati per estrarre *insight* significativi riguardanti le percezioni e le esperienze dei partecipanti, attraverso la *Thematic Analysis* (Braun & Clarke, 2022). Questo approccio ha facilitato l'identificazione delle principali categorie relative alle criticità e ai punti di forza percepiti dai partecipanti che sono state successivamente approfondite grazie alla fase di osservazione all'interno dei gruppi classe.

Per approfondire le dinamiche del contesto, la coerenza del problema manifestato e i bisogni formativi delle figure professionali coinvolte nell'azione educativa, sono state condotte, nelle aule del C.E.F.A.L., anche delle osservazioni strutturate con 38 sessioni di un'ora ciascuna in diverse classi e profili formativi presso le sedi di Bologna, Faenza e Villa San Martino. I docenti osservati sono stati selezionati dai coordinatori dell'ente in base a criteri specifici quali il profilo professionale, gli anni di servizio, il background formativo e professionale (distinguendo tra docenti con esperienza nel settore e quelli con formazione accademica), nonché il tipo di lezione, sia frontale che laboratoriale, per raggiungere una certa eterogeneità. La ricerca ha adottato un protocollo osservativo evoluto da libero a semi-strutturato: inizialmente l'uso del diario di bordo e successivamente quello di una griglia sistematica, organizzata in sezioni per analizzare dati contestuali, interazioni, strumenti didattici e pratiche valutative. L'approccio induttivo ha permesso di approfondire il contesto scolastico, verificando la coerenza con focus group e interviste (Corbetta, 2015; Trinchero, 2004; 2018; Viganò, 2002; Zammuner, 2020). Attraverso il diario di bordo, è stato possibile registrare in maniera dettagliata l'attuazione delle strategie didattiche, l'impiego degli strumenti educativi e le dinamiche di interazione tra studenti, docenti e altre figure professionali presenti nel contesto formativo. Questo strumento si è rivelato particolarmente utile per l'elaborazione di una griglia di osservazione sistematica, articolata in categorie di comportamenti "bersaglio", che offrono un quadro di riferimento per l'osservatore nell'analisi della realtà educativa, sia a livello individuale che collettivo (Trinchero, 2004). L'osservazione ha permesso inoltre di raccogliere informazioni qualitative su elementi chiave della pratica educativa, come la gestione della classe, l'organizzazione del tempo e dell'attività didattica, l'uso del linguaggio, le strategie valutative e le modalità di interazione tra le diverse figure professionali coinvolte nel processo formativo.

Per ciascun indicatore è stata applicata una codifica dicotomica (sì/no): veniva segnato "sì" se la pratica o il comportamento erano stati osservati almeno una volta durante l'attività didattica, e "no" in caso contrario. I dati raccolti sono stati successivamente aggregati e trasformati in frequenze e percentuali, calcolate rispetto al numero complessivo di osservazioni (n=38).

Grazie all'analisi dei dati, è stato possibile identificare criticità e punti di forza, guidando così un processo di co-progettazione di interventi formativi mirati.

Inoltre, contestualmente all'analisi dei dati raccolti, sono state condotte interviste semi-strutturate con studenti e studentesse. È stato selezionato un partecipante di genere maschile e uno di genere femminile per ciascun profilo e per ogni annualità scolastica. L'obiettivo di tali interviste è stato quello di approfondire il punto di vista degli studenti, al fine di triangolare i dati e confrontare i bisogni delle figure professionali con quelli degli studenti stessi, includendo l'intero contesto scolastico nel processo di trasformazione. Questo approccio misto ha permesso di ottenere una comprensione approfondita del contesto educativo e di sviluppare soluzioni informate per il miglioramento delle pratiche formative. In collaborazione con l'équipe di professionisti, la raccolta dati che ha coinvolto, tutte le figure professionali e gli/le studenti/studentesse ha permesso di analizzare differenti punti di vista, offrendo così un quadro completo delle esigenze del contesto. Sono stati, inoltre, progettati e implementati interventi educativi-formativi rivolti ai formatori basati sui risultati ottenuti, mirando a risolvere le criticità emerse. Per valutare l'efficacia degli interventi sono stati somministrati questionari ai partecipanti, raccogliendo feedback e misurando l'impatto delle azioni intraprese. Infine, è stata portata a termine una valutazione finale per riflettere sull'intero processo, analizzando i risultati e identificando aree di miglioramento per future ricerche.

4. Discussione dei dati raccolti

Le categorie emerse dall'analisi dei dati del fabbisogno formativo sono principalmente: la difficoltà di definizione e delineamento dei ruoli; criticità nella comunicazione e collaborazione interna; l'eterogeneità del gruppo classe; l'apprendimento esperienziale e il fabbisogno formativo dei docenti.

Un primo aspetto cruciale preso in considerazione ha risposto alle difficoltà delle diverse figure professionali coinvolte nell'azione educativa (coordinatori, tutor, docenti, insegnanti di sostegno) nel riconoscersi all'interno di un ruolo e nei rispettivi compiti.

In particolare, la sovrapposizione di compiti e la mancanza di una chiara distinzione tra i ruoli di coordinatori, tutor, educatori e docenti rende più difficile gestire il gruppo classe e fornire un supporto mirato agli studenti. A questo proposito, i coordinatori e le coordinatrici si definiscono come responsabili della gestione organizzativa e burocratica dei corsi (100%), occupandosi di attività come l'iscrizione, la formazione delle classi, la gestione dei docenti e l'assistenza durante gli esami. I/Le tutor si vedono come mediatori (45%), organizzatori (33%) e figure di supporto per gli studenti (22%). Hanno un ruolo chiave nella gestione delle relazioni tra studenti, famiglie e docenti, ma è emersa confusione sui loro compiti rispetto ad altre figure. Gli/Le educatori/educatrici hanno dichiarato che il loro lavoro si divide tra il supporto alla classe e l'assistenza a studenti con bisogni speciali. Collaborano nella gestione della classe e nello sviluppo del PEI (Piano Educativo Individualizzato), ma anche loro percepiscono sovrapposizioni di ruolo con altre figure. Un problema comune, quindi, era la difficoltà a delineare chiaramente le responsabilità tra tutor, educatori e le altre figure, causando confusione e rischiando di compromettere l'efficacia del lavoro. Di conseguenza, si è avvertita l'esigenza di una ridefinizione chiara e condivisa dei ruoli per evitare conflitti, sovraccarichi di lavoro e incertezze sulle responsabilità.

Un altro elemento emerso dalle interviste è la carenza di una visione didattica e comunicativa condivisa. La linea didattica si riferisce alla coerenza metodologica e organizzativa (programmazione, pianificazione e valutazione) tra le diverse sedi di CE.F.A.L., mentre la linea comunicativa riguarda la qualità della comunicazione interna, sia tra le sedi stesse che tra le figure professionali che operano all'interno dello stesso ambiente formativo. L'assenza di uniformità in questi ambiti compromette l'efficacia delle norme scolastiche e degli interventi formativi. Come affermano i coordinatori durante le interviste: "*non c'è una comunicazione diretta tra le tre sedi*" e i tutor sottolineano la "*dispersione di energie organizzative*", dove spesso si trovano a duplicare gli sforzi. I docenti notano la mancanza di un confronto strutturato tra le diverse sedi, evidenziando la necessità di "*avere delle linee guida o programmi comuni*". Per quanto riguarda la percezione del clima collaborativo tra le varie figure professionali, è stata osservata

una disparità tra le categorie con compiti psico-pedagogici (coordinatori, tutor e insegnanti di sostegno) e il corpo docente. Coordinatori, tutor ed educatori hanno riportato, nel 99% dei casi, difficoltà comunicative e collaborative con i docenti, mentre questi ultimi, nella stessa percentuale, hanno riconosciuto un ambiente collaborativo. L'indagine ha evidenziato quindi una parziale difficoltà di comunicazione tra le diverse figure professionali all'interno del CE.F.A.L.

La mancanza di chiarezza sui ruoli e la mancanza di condivisione delle informazioni creava difficoltà nell'organizzazione delle attività didattiche, evidenziando la necessità di migliorare la collaborazione tra docenti, tutor e coordinatori per garantire un flusso informativo più efficace e una maggiore coesione interna.

Per quanto riguarda l'eterogeneità del gruppo classe, essa rappresenta un'ulteriore sfida per i docenti, che si trovano a insegnare a studenti provenienti da contesti culturali diversi e con competenze e conoscenze variabili. L'insegnamento in classi multiculturali e con studenti a diversi livelli di apprendimento richiede una personalizzazione dell'insegnamento, che non sempre è facile da gestire. I docenti devono affrontare non solo le barriere linguistiche, ma anche la demotivazione degli studenti, soprattutto quelli con esperienze scolastiche negative precedenti. A questo si lega un punto di forza della IeFP, riconosciuto nell'apprendimento pratico. L'apprendimento esperienziale è considerato un pilastro fondamentale del modello formativo di CE.F.A.L. Questo approccio permette agli studenti di mettere in pratica quanto appreso e ricevere un feedback immediato, contribuendo a rafforzare la loro autostima.

Infine, durante le interviste condotte con coordinatori, tutor ed educatori, è emerso che una delle principali criticità riguarda la gestione del gruppo classe da parte dei docenti, insieme alla necessità di sviluppare e innovare le metodologie e gli strumenti didattici utilizzati. I tutor (28%) ritengono che i docenti dovrebbero focalizzarsi sull'approfondimento delle competenze relative alla gestione del gruppo classe. Questa esigenza è stata confermata anche dagli stessi docenti (Grafico 1), tra i quali il 67% ha indicato una necessità formativa specifica in merito alla gestione del gruppo classe, mentre il 40% ha evidenziato il bisogno di approfondire tematiche come i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e i Bisogni Educativi Speciali (BES).

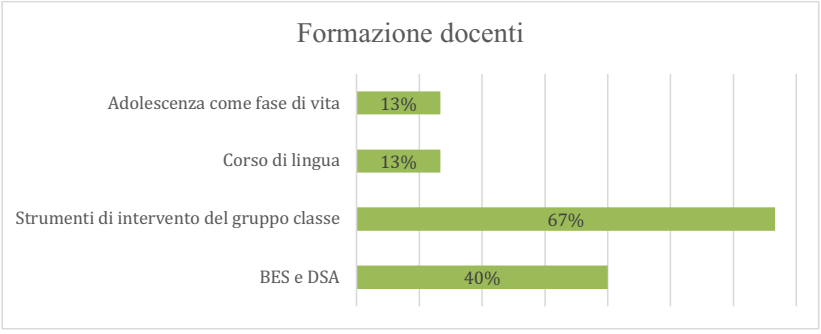


Grafico 1 - Fabbisogno formativo dei docenti dal loro punto di vista – su un tot di n.15

Quindi, l'analisi dei dati ha suggerito la necessità di ridefinire chiaramente i ruoli professionali, migliorare la comunicazione tra i vari attori del processo educativo e sviluppare percorsi formativi che rispondano in modo adeguato ai bisogni specifici delle diverse figure professionali coinvolte, con l'obiettivo di garantire un intervento pedagogico più efficace e coeso. Per questo, considerando i bisogni formativi emersi dai focus group e dalle interviste, oltre all'importanza di una collaborazione sinergica tra i professionisti, il primo intervento si è focalizzato sulla ridefinizione dei ruoli attraverso incontri collaborativi strutturati con l'obiettivo di delineare una linea metodologica di intervento comune e la

stesura di un *Vademecum* che abbia l'obiettivo di ridefinire le responsabilità e le mansioni delle differenti figure professionali.

Inoltre, anche dalla fase delle osservazioni, è emerso come i docenti necessitassero di un aggiornamento nelle strategie didattiche, ma come, a differenza di quanto dichiarato, riuscissero a gestire il gruppo classe in un momento di criticità. Nello specifico vediamo nella Grafico 2 come i/le docenti hanno mostrato una buona organizzazione e conduzione delle lezioni, con una programmazione chiara e obiettivi espliciti. Nel 58% dei casi, il docente ha adattato l'insegnamento ai feedback degli studenti, mostrando una certa flessibilità, ma con margini di miglioramento. La gestione della classe era positiva nel monitoraggio delle attività (79%), ma il docente ha colto segnali di distrazione solo nel 50% dei casi osservati. La riprova della comprensione della lezione fatta è frequente (76%), mentre l'applicazione delle regole sui cellulari discontinua (38%). Per quanto riguarda invece, la proposta di metodologie didattiche (Grafico 3), è stata rilevata una preferenza marcata per l'insegnamento tradizionale, con la lezione espositiva scelta da 34 docenti su 38 (89%). Al contrario, approcci più attivi e partecipativi, come il *cooperative learning* e la didattica laboratoriale (entrambi adottati da 7 docenti, 18%) o la simulazione (5 docenti, 13%), risultano meno diffusi. Le strategie che incentivano la collaborazione tra pari, come il *tutoring* (4 docenti, 11%) e la *peer education* (3 docenti, 8%), sono poco utilizzate. Metodi che favoriscono il dialogo e la riflessione, come il *circle time* e la discussione in classe, sono quasi assenti (1 docente, 3%).

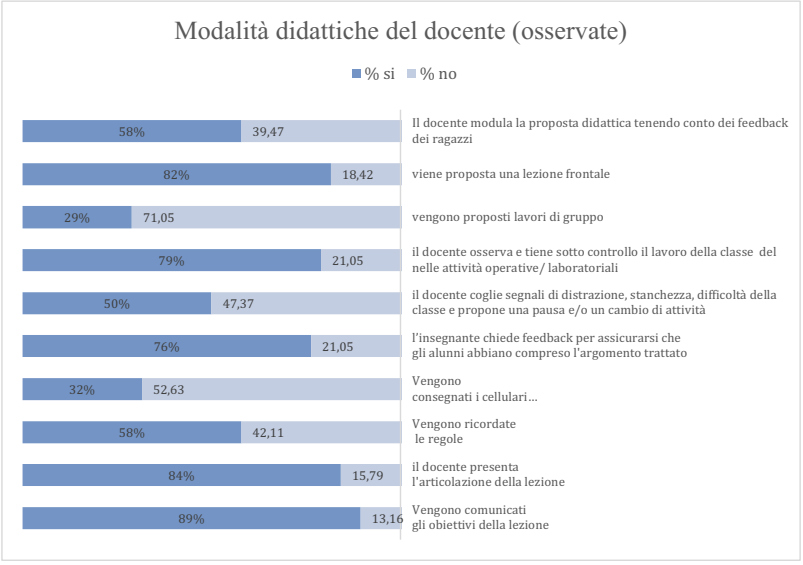


Grafico 2 – Analisi osservazioni in aula: modalità didattiche del docente – su un totale di n.38 osservazioni. I dati sono stati quantificati mediante l'utilizzo di una griglia di osservazione strutturata a risposte dicotomiche (sì/no). I dati sono stati successivamente aggregati e trasformati in percentuali, calcolando la frequenza di ciascun comportamento in rapporto al numero totale di osservazioni effettuate (n=38)

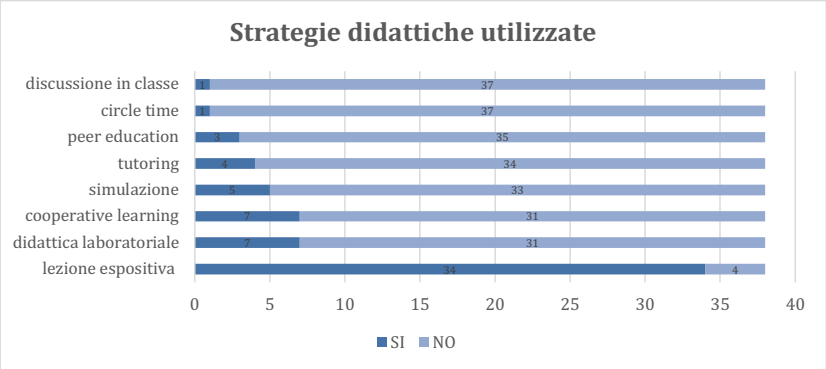


Grafico 3 – Frequenza strategie didattiche proposte durante le lezioni osservate – su un totale di n.38 osservazioni. I dati sono stati quantificati mediante l'utilizzo di una griglia di osservazione strutturata a risposte dicotomiche (sì/no). I punteggi sono stati successivamente sommati per ciascuna voce e aggregati sul totale dei partecipanti (n=38), consentendo la rappresentazione grafica delle frequenze

Stando a questo panorama, oltre all'intervento mirato alla ridefinizione dei ruoli, è risultata di primaria importanza la formazione docenti. Un aspetto centrale nell'impostare una lezione efficace è la chiarezza e la condivisione degli obiettivi di apprendimento (Hattie, 2022). Sono gli stessi studenti e studentesse che hanno suggerito, durante le interviste (a loro somministrate dopo la fase di osservazione), di migliorare l'offerta formativa. In particolare, è emersa la richiesta di un maggiore dinamismo e varietà nei metodi didattici, segnalata dal 25,8% degli studenti (8 su 31). Come suggerito da uno studente: «*Coinvolgere di più la classe e trovare delle cose pratiche, anche tipo proprio per scienze. Non so qualcosa di pratico, diritto anche, o inglese*». Proporre delle «*lezioni più creative*» o «*lezioni più pratiche*». Un ulteriore aspetto messo in luce riguarda la necessità di maggiore empatia e comprensione da parte degli insegnanti, indicata dal 16,1% degli studenti (5 su 31), che desidererebbero un approccio più attento alle loro esigenze. Per quanto riguarda il gradimento delle discipline, il 55% degli studenti (17 su 31) ha affermato che il loro interesse per le materie è influenzato dal metodo di insegnamento e dall'atteggiamento dei docenti.

Questo suggerisce che l'efficacia degli insegnanti possa essere un fattore determinante nella motivazione degli studenti. La dinamica tra formatore, discente e contenuto della lezione diventa così cruciale. L'insegnante deve tener conto delle conoscenze pregresse degli studenti, della loro capacità di autoregolazione, della motivazione e dell'autoefficacia, presentando contenuti che siano adeguati al livello di sfida per il gruppo (Hattie, 2022; Bonaiuti, Calvani & Ranieri, 2023).

Durante l'osservazione della classe, è importante identificare le condizioni che favoriscono un ambiente di apprendimento ottimale e adattare l'azione e l'intervento educativo-formativo al contesto che ci troviamo davanti. Ogni scelta didattica richiede un'analisi approfondita, la formulazione di ipotesi e la creazione di percorsi educativi flessibili, che possano essere adattati in base ai feedback degli studenti. È importante riconoscere che l'insegnamento richiede un costante ragionamento ipotetico e che ogni situazione educativa è unica e rappresenta una nuova sfida, che richiede di formulare ipotesi e individuare soluzioni specifiche. Come affermava John Dewey (1949), il pensiero riflessivo è essenziale nell'educazione, perché solo attraverso questo processo si può rispondere alle mutevoli esigenze dell'apprendimento ed agire con consapevolezza. Questo approccio può portare i docenti a rivedere gli automatismi che potrebbero limitare la capacità di affrontare le sfide attuali nel contesto scolastico e cambiare il proprio punto di vista (Schön, 1993; Mezirow, 2003). Questo approccio consente di rendere il legame tra ipotesi e intervento più aperto alla trasformazione e ci invita a riflettere sull'importanza del ruolo dei professionisti protagonisti dell'azione formativo-educativa nell'influenzare il percorso di apprendimento degli studenti.

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

Parlare di innovazione in un contesto formativo implica considerare non solo l'organizzazione dei processi educativi, ma anche il bagaglio di competenze dei formatori stessi (Zaramella et al., 2001). La necessità di innovare è oggi spinta dai cambiamenti socio-economici che richiedono risposte adeguate alle esigenze del mercato del lavoro (Zagardo, 2020). La diversità dei gruppi classe e lo sviluppo delle competenze, sia di base che trasversali, in relazione ai profili professionali, spingono gli enti di formazione a innovarsi per rispondere a questi cambiamenti (Zagardo, 2020; Zaramella et al., 2001). Partire dai bisogni formativi di chi opera negli enti di Istruzione e Formazione Professionale permette di costruire percorsi di ricerca e innovazione basati su esigenze reali, promuovendo la cooperazione e la co-progettazione con le figure professionali coinvolte. La fase di co-progettazione, coerente con l'approccio della ricerca-azione, aiuta i professionisti a prendere coscienza delle sfide e delle opportunità, favorendo una riflessione critica sull'azione educativa. Un ulteriore punto di forza del processo di innovazione consiste nell'introduzione di nuovi strumenti e strategie didattiche, non precedentemente adottati nel contesto formativo di C.E.F.A.L., o un adattamento di quelli adoperati.

Tuttavia, il progetto di ricerca ha incontrato anche alcune criticità e tra queste ritroviamo proprio il limite dell'approccio utilizzato. La Ricerca-Azione, come abbiamo precedentemente sottolineato mira a rispondere a un problema manifestato dall'Ente di formazione professionale; è quindi fondamentale definire la coerenza tra il problema dichiarato e quello effettivamente riscontrato. È essenziale bilanciare gli interessi specifici dell'impresa con l'obiettivo della ricerca accademica indipendente, volta a generare conoscenze utili per la comunità scientifica. Inoltre, la Ricerca-Azione "è consapevole" della propria scarsa generalizzabilità, poiché mira a plasmare interventi altamente personalizzati, progettati specificamente per il contesto in cui vengono applicati. Questa metodologia privilegia l'adattamento continuo e l'interazione diretta con la realtà osservata, permettendo una risposta flessibile e puntuale alle esigenze del contesto. Il vero punto di forza risiede quindi non tanto nei risultati immediatamente trasferibili ad altri ambiti, quanto nel processo stesso, che consente un apprendimento riflessivo e partecipativo, arricchendo così la pratica educativa e professionale in modo significativo. Tra le criticità del progetto formativo, si evidenzia l'impossibilità di renderlo obbligatorio per i docenti, circostanza che ha limitato il coinvolgimento a una ristretta parte del corpo docente, rendendo difficile garantire una partecipazione ampia e omogenea. Inoltre, molti insegnanti, essendo anche professionisti del settore, sono impegnati in altre attività lavorative, il che ha complicato ulteriormente la loro disponibilità e la gestione delle richieste di formazione. Tale situazione ha generato difficoltà logistiche e organizzative, limitando il potenziale impatto delle attività formative e la loro applicazione su larga scala.

Conclusioni

Questo progetto di ricerca, avviato come una ricerca-azione, mirava a rispondere alle criticità del contesto educativo-formativo dell'ente di formazione professionale C.E.F.A.L., evidenziate tramite strumenti qualitativi come focus group, interviste semi-strutturate e osservazioni all'interno del contesto formativo. Nel primo anno, l'analisi dei dati ha riportato alla creazione di una "piramide di interventi prioritari" che ha permesso di strutturare in modalità cooperativa una serie di interventi educativo-formativi volti a rispondere alle esigenze manifestate. Il percorso ha preso avvio con la stesura di un *Vademecum* operativo e si è concluso con l'attivazione di un modulo di formazione per docenti. Lo studio ha evidenziato la complessità e le dinamiche ricche del contesto educativo, ponendo attenzione alle percezioni ed esperienze di professionisti/e e studenti/esse. È emersa la necessità di chiarire i ruoli e migliorare la comunicazione tra figure professionali, soprattutto tra docenti e personale psico-pedagogico. È stata anche sottolineata l'importanza di aggiornare le strategie didattiche, proponendo una formazione volta a in-

trodurre metodi e strumenti innovativi. Dal punto di vista della componente studentesca, è risultata fondamentale la creazione di un ambiente di apprendimento positivo e interattivo, con una preferenza per lezioni pratiche e un approccio creativo e interdisciplinare.

Nel contesto di C.E.F.A.L., l'innovazione è stata intesa come un processo dinamico di miglioramento continuo. L'obiettivo principale è stato quello di integrare strumenti didattici diversificati e strategie formative interdisciplinari, con lo scopo di rendere l'apprendimento più partecipativo, coinvolgente ed efficace. Questa esperienza ha sottolineato come l'innovazione in ambito formativo non consista solo nell'introduzione di nuovi strumenti, ma richieda un processo più ampio di riorganizzazione delle dinamiche interne, con un focus sulla qualità della comunicazione, sulla collaborazione tra figure professionali e sulla costruzione di percorsi didattici più rispondenti alle esigenze reali degli studenti. In questo scenario, l'insegnante e le figure psico-pedagogiche assumono un ruolo attivo e riflessivo, analizzando criticamente le proprie pratiche e coinvolgendo gli studenti e le studentesse in percorsi di apprendimento basati su autonomia, problem-solving e consapevolezza (Sugliano & Chiappini, 2019; Mohr & MacLean, 1987). Alla luce delle sfide attuali, la formazione professionale è chiamata a rinnovarsi profondamente. In questo contesto, la co-progettazione emerge come una strategia chiave per affrontare la complessità educativa, favorendo ambienti di apprendimento flessibili, inclusivi e allineati alle competenze richieste dal mercato del lavoro, ma tenendo anche conto dell'eterogeneità crescente dei gruppi classe, valorizzando così, le differenze e promuovendo una partecipazione attiva e significativa da parte di tutti gli studenti.

Riferimenti bibliografici

Aleandri, G., & Fiorentini, C. (2022). Pedagogical research skills for lifelong and continuing education. *Formazione, lavoro, persona*, 37, 35-55. https://doi.org/10.32043/gsd.v8i3.1098

Angotti, R., & Fonzo, C. (2022). *Teachers and trainers in a changing world – Italy: Building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET)* (Cedefop ReferNet thematic perspectives series; Cedefop research paper No. 86). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2801/-53769

Barbier, R. (2007). *La ricerca-azione*. Armando.

Bertoni, E., Cosgrove, J., Pouliakas, K., & Santangelo, G. (2024). *What drives workers' participation in digital skills training: Evidence from Cedefop's second European skills and jobs survey.* European Commission - Joint Research Centre & Cedefop. Science for policy brief JRC137073. https://publications.jrc.ec.europa.eu/-repository/handle/JRC137073

Bonaiuti, G., Calvani, A., & Ranieri, M. (2016). *Fondamenti di didattica: Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. (11ª edizione). Carocci.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.

Cedefop. (2014). *European Education Information Network & European Centre for the Development of Vocational Training. Tackling early leaving from education and training in Europe: strategies, policies and measures*. Brussels, BE: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. https://data.europa.eu/doi/10.2797/33979

Cedefop. (2015). *Innovation and training: partners in change, briefing note*. https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/9103#group-details

Cedefop. (2019). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe, Volume 7: VET from a lifelong learning perspective: continuing VET concepts.* Luxembourg: Publications Office. No 74. http://data.europa.eu/doi/10.2801/357

Cedefop. (2022). *Teachers and trainers in a changing world building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET): Synthesis report*. Luxembourg: Publications Office, No 86. http://data.europa.eu/doi/10.2801/53769.

Cedefop. (2023). *Indagine sul ruolo dell'IFP per la transizione verde e digitale*. Pubblicazione dell'Unione Europea. https://www.cedefop.europa.eu/files/9180_it.pdf

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2020). *Progettare la ricerca empirica in educazione.* Carocci.

Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale.* Il Mulino.

Corbetta, P. (2015). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Vol. 3, le tecniche qualitative*. Il Mulino.

Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione.* La Nuova Italia.
Dweck, C. S. (2023). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo* (P. Crimini & E. Tomassucci, Trad.). Franco Angeli.
European Commission. (2023). *Education and training monitor 2023: Comparative report*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/936303
Foschi, L.C. (2021). Teachers' continuous professional development in Italy: An analysis of the results of the Teaching and Learning International Survey TALIS. *Italian Journal of Educational Research,* 14(27), 52-64. https://doi.org/10.7346/sird-022021-p52
Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Erickson.
Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social*, 2, 34-46. http://dx.doi.org/10.1111/-j.1540-4560.1946.tb02295.x
Lodini, E., Luppi, E., & Vannini, I. (Eds.). (2007). *Promuovere le competenze "per la vita". Una didattica efficace per costruire il nuovo curricolo dei percorsi per l'Obbligo Formativo nella Formazione Professionale*. Carocci.
Mohr, M., & MacLean, M. (1987). *Working together: A guide for teacher-researchers*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
Montanari, M. (2020). *I bisogni educativi nella scuola e i contesti inclusivi: Alcune indagini esplorative sul territorio*. Franco Angeli.
Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Raffaello Cortina.
OECD. (2009). *Rapporto annuale 2009*. Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE). https://www.oecd.org/content/dam/oecd/it/publications/reports/2009/06/oecd-economic-surveys-italy-2009_g1gh9a6f/9789264077355-it.pdf
OECD. (2010). *Inspired by technology, driven by pedagogy: A systemic approach to technology-based school innovations*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264094437-en
OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. https://doi.org/10.1007/-978-3-030-26068-2_3
Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. La Scuola.
Schön, D. A. (1993) *Il professionista riflessivo.* Dedalo.
Sugliano, A. M., & Chiappini, M. (2019). "*Aumentare" la figura professionale del docente: Il docente-ricercatore.* In Didamatica 2019: Atti della Conferenza Nazionale. Genova, Italia: Università di Genova.
Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed Methods nella ricerca educativa*. Mondadori Università.
Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Franco Angeli.
Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa* (11a ed.). Laterza.
Vecchioni, V., Baptista, C. R., Bianchini, S., & Gomes, A. M. R. (eds.)(1996). *Identikit di un insegnante: L'utilizzo del tutor e dei metodi attivi in un'esperienza con gruppi di allievi adolescenti*. Bologna: Provincia di Bologna, formazione professionale.
Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Vita e Pensiero.
Vicari, S., & Di Vara, S. (eds.). (2021). *Bambini, adolescenti e COVID-19: L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Erickson.
Zammuner, V. L. (2020). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Il Mulino.
Zagardo, G. (2020). *La IeFP nelle Regioni Una risposta all'Europa ai tempi del Covid*. CNOS. https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/quaderni10-2020.pdf
Zaramella, S., Callini, D., & Morini, G. (2001). *Dal corso al percorso: la formazione professionale verso un modello di personalizzazione nell'obbligo formativo.* Presentazione di Beatrice Draghetti. Bologna, Assessorato Politiche Scolastiche Formative e dell'orientamento.

II.11

Formazione professionale continua: una ricerca azione per la valorizzazione del capitale umano nell'epoca dell'Industria 5.0

Continuing vocational training: a research action for the valorisation of human capital in the era of Industry 5.0

Roberta Scarano
Università degli Studi di Salerno, Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione
rscarano@unisa.it

Il decreto-legge n. 19 del 2 marzo 2024 ha istituito il Piano Transizione 5.0 che, come per i precedenti piani economici, sostiene attraverso un credito di imposta le imprese che effettuano investimenti nell'ambito di progetti di innovazione che comportano una riduzione dei consumi energetici. La quarta rivoluzione industriale, che ha caratterizzato quest'ultimo decennio, si è concentrata sulla digitalizzazione e sull'introduzione di tecnologie basate sull'intelligenza artificiale perdendo, però, di vista gli aspetti di sostenibilità, resilienza e benessere dei lavoratori (Casale & Rinaldi, 2023). Questi tre aspetti divengono il punto focale del paradigma dell'Industria 5.0. Quest'ultima, infatti, pone l'attenzione sulla centralità delle risorse umane nella promozione di uno sviluppo digitale e sostenibile (Huang, et al., 2022). La formazione professionale continua, dunque, conferma il ruolo strategico che riveste per le aziende, sottolineando la necessità di promuovere percorsi formativi che siano in grado di fornire competenze trasversali che consentano a ciascuno di adattarsi ai continui mutamenti del mercato del lavoro.
A partire da tali premesse, è stata condotta una revisione sistematica della letteratura in merito alla formazione degli adulti al fine di comprendere i modelli maggiormente in uso a livello nazionale ed internazionale. Sulla base di quanto emerso, è stato progettato un corso di formazione online seguendo i principi dell'*e-learning,* finalizzato alla formazione dei dipendenti dell'azienda di trasporti e logistica *Torello Trasporti S.r.l*: l'azienda, infatti, ha introdotto un sistema di *Customer Relationship Management* (CRM) e ha avvertito la necessità di una formazione strutturata per la diffusione dell'utilizzo della piattaforma tra i dipendenti nei diversi settori aziendali.

Parole chiave: contesto aziendale; e-learning; formazione professionale; ricerca-azione, transizione digitale.

Decree-law no. 19 of 2 March 2024 established the Transition Plan 5.0 which, as with previous economic plans, it supports through a tax credit companies that invest in innovation projects that reduce energy consumption. The fourth industrial revolution, which has characterized this last decade, focused on digitalization and on the introduction of technologies based on artificial intelligence, but losing sight of the aspects of sustainability, resilience and well-being of workers (Casale & Rinaldi, 2023). These three aspects become the focal point of the Industry 5.0 paradigm. It puts the focus on the centrality of human resources in promoting digital and sustainable development (Huang, et al., 2022). Continuing vocational training thus confirms its strategic role for companies. It stresses the need to promote training paths that can provide cross-cutting skills which enable each person to adapt to the ever-changing labour market.
Based on these premises, a systematic review of the literature on adult education has been carried out to understand the models most used at national and international level. Based on the findings, a Massive Open Online Courses (MOOC) was designed to train employees of the transport and logistics company Torello Trasporti S.r.l: the company has introduced a customer relationship management (CRM) system and there is a need for structured training to spread the use of the platform among employees in different business areas.

Keywords: business context; e-learning; vocational training; research-action; digital transition.

1. Quadro teorico

La quarta rivoluzione industriale, che ha caratterizzato quest'ultimo decennio, si è concentrata sulla digitalizzazione e sull'introduzione di tecnologie basate sull'intelligenza artificiale al fine di aumentare l'efficienza e la flessibilità del sistema di produzione, caratterizzandosi principalmente come un framework teorico per una trasformazione industriale e aziendale guidata dalla tecnologia, trascurando gli aspetti di sostenibilità, resilienza e benessere dei lavoratori (Casale & Rinaldi, 2023). Al contrario, il concetto di Industria 5.0 sposta il focus sui principi originari di equità sociale e sostenibilità, sottolineando l'importanza della ricerca e dell'innovazione (Commissione Europea, 2021a), oltre che reintroducendo "la dimensione umana, raggiungendo obiettivi sociali che vanno oltre l'occupazione e la crescita economica" (Campolucci, Compagnucci & Spigarelli, 2024, p. 90). Alla base dell'Industria 5.0 c'è l'idea di assorbire le innovazioni della quarta rivoluzione industriale, migliorando la produttività ma tenendo conto degli aspetti sociali correlati al mondo del lavoro (Vinci, Ruggeri & Ruggeri, 2020).

Nonostante a livello nazionale italiano ed europeo il paradigma di *quinta rivoluzione industriale* abbia iniziato a diffondersi solo negli ultimi anni, il termine "industria 5.0" è stato utilizzato per la prima volta da Michael Rada nel contributo "Industry 5.0 - From Virtual to Physical" pubblicato nel 2015 sul social network LinkedIn (Campolucci, Compagnucci & Spigarelli, 2024). L'autore, al paradigma dell'industria 4.0, critica la marginalizzazione della persona rispetto alle attività produttive e propone una più significativa e coesa collaborazione tra uomo e macchina (Rada, 2015).

Tale aspetto emerge anche nella letteratura in cui si sottolinea che la principale debolezza dell'industria 4.0 è rappresentata dallo spostamento del focus: si è persa la centralità della persona all'interno delle aziende, dimenticando il ruolo fondamentale delle risorse umane nella promozione di uno sviluppo digitale e sostenibile, in termini ambientali, sociali ed economici (Huang et al., 2022). Di conseguenza, il paradigma dell'industria 5.0 dovrebbe integrare le tecnologie abilitanti che hanno caratterizzato la quarta rivoluzione industriale con la ricerca e l'innovazione, affinché siano queste ultime a guidare la transizione verso una produzione sostenibile, incentrata sul benessere delle persone e sul valore del lavoro (Commissione Europea, 2021).

Inoltre, uno tra i principali timori associati all'introduzione e adozione delle tecnologie abilitanti fa riferimento alla possibilità che una sempre maggiore digitalizzazione dei processi potrebbe sostituire la necessità di forza lavoro e, quindi, comportare una diminuzione dei posti di lavoro disponibili: tuttavia, se correttamente applicate, le nuove tecnologie hanno il potenziale di rendere i luoghi di lavoro più inclusivi e sicuri proprio per i lavoratori, oltre che aumentarne la soddisfazione e il benessere sul luogo di lavoro (Commissione europea, 2021). Infatti, il paradigma Industria 5.0 nasce proprio in risposta a questa problematica, portando ad una ristrutturazione e salvaguardia delle attività umane nei sistemi produttivi affinché evoluzione tecnologica e occupazione possano camminare di pari passo senza escludersi reciprocamente (Vinci, Ruggeri & Ruggeri, 2020).

A tal proposito, la Commissione Europea (2021) ha individuato i pilastri dell'industria 5.0 (Figura 1), ovvero sostenibilità, resilienza e approccio umano-centrico, "ponendoli in relazione con i tre fattori chiave identificati dalla letteratura: persone, organizzazione e tecnologia" (Campolucci, Compagnucci & Spigarelli, 2024, p. 90).

Figura 1: Pilastri dell'Industria 5.0 (Commissione Europea, 2021a, p. 13)

Il paradigma di Industria 5.0 è ancora aperto e in evoluzione e rappresenta una base per un futuro e ulteriore sviluppo di una visione collaborativa del sistema produttivo europeo. Nonostante ciò, la Commissione Europea (2021) ne definisce il nucleo centrale.

> Industry 5.0 recognises the power of industry to achieve societal goals beyond jobs and growth to become a resilient provider of prosperity, by making production respect the boundaries of our planet and placing the wellbeing of the industry worker at the centre of the production process (p. 14).

Nella quinta rivoluzione industriale, il cambiamento dei processi deve avvenire grazie al connubio tra il corretto utilizzo delle nuove tecnologie, il paradigma dell'economia circolare e la valorizzazione delle risorse umane. Infatti, negli anni ci si è resi conto che per le imprese non fosse importante esclusivamente l'introduzione di software e tecnologie abilitanti all'interno dei processi produttivi e di gestione, ma è divenuto fondamentale il capitale umano senza il quale qualsiasi innovazione resterebbe fine a se stessa. L'approccio Industria 5.0, quindi, ha l'obiettivo di combinare le competenze umane con le tecnologie abilitanti al fine di creare un'industria più umana, sostenibile e resiliente, sfruttando al massimo le potenzialità delle innovazioni tecnologiche senza trascurare l'interazione umana, la creatività e l'intuizione: promuove, quindi, l'empowerment dei lavoratori mediante la formazione e lo sviluppo delle competenze (Pedone, 2024). Infatti,

> Industry 5.0 places the well-being of the workers at the center of the manufacturing process by making production respect the boundaries of our planet and the harmonious symbiosis between humans and machines, to achieve societal goals beyond jobs and economic growth, and further achieve sustainable development goal of super-smart society and ecological values, which will become a robust and resilient provider of prosperity in an Industrial Community of Shared Future (Leng et al., 2022, p. 283).

Con la centralità della persona emerge anche un altro importante tema, ovvero quello della formazione dei lavoratori in quanto le esigenze di competenze si evolvono alla stessa velocità delle tecnologie.

Il mondo del lavoro, oggi, richiede professionisti in possesso di competenze differenziate. Non sono sufficienti capacità e competenze tecniche specialistiche per inserirsi e rimanere nel mondo lavorativo (Salas et al., 2012); occorre, al contrario, acquisire e coltivare una pluralità di competenze di natura trasversale e trasferibile, note come soft skill (Pellerey, 2017).

A tal proposito, il World Manufacturing Forum (2019) ha identificato 10 principali competenze che saranno necessarie nella produzione del futuro. Diversamente da quanto si potrebbe pensare, solo quattro di esse si riferiscono alle competenze digitali: "alfabetizzazione digitale, intelligenza artificiale e analisi dei dati", "lavorare con le nuove tecnologie", "sicurezza informatica" e "consapevolezza dei dati". Le restanti competenze hanno caratteristiche più trasversali, legate al pensiero creativo, imprenditoriale, flessibile e ad una mentalità aperta (Figura 2).

Figura 2: Competenze necessarie nei sistemi produttivi futuri (World Manufacturing Forum, 2019)

Di conseguenza, l'istruzione, la formazione, la riqualificazione e l'aggiornamento delle competenze sono sicuramente tra le questioni più urgenti per affrontare la transizione digitale nelle industrie, poiché il capitale umano qualificato è della massima importanza per trasformarla in realtà.

Alla luce di ciò risulta indispensabile la presenza di lavoratori altamente qualificati all'interno delle aziende, il cui successo non dipende esclusivamente dai prodotti e/o dai servizi offerti, dalle tariffe o dall'organizzazione generale, ma grande rilevanza risiede nella competenza del personale, dalla capacità di instaurare relazioni interne ed esterne e dalla capacità di rapportarsi col cliente (Perrone, 2016).

Al fine di stimolare la competitività delle imprese europee e realizzare così il potenziale della transizione digitale, la Commissione Europea (2022a) inaugura l'Anno europeo delle competenze: esso ha lo scopo di promuovere la mentalità della riqualificazione (reskill) e del miglioramento (upskill) del livello delle competenze.

L'obiettivo è garantire che la duplice transizione e la ripresa economica non lascino indietro nessuno e, in particolare, affrontare le carenze di manodopera affinché l'Unione possa disporre di una forza

lavoro più qualificata e in grado di cogliere le opportunità di questo processo (Commissione Europea, 2022, p. 4).

Gli obiettivi dell'Anno Europeo si sono concentrati in modo particolare (Pedone, 2024):

– sugli investimenti nella formazione e nella riqualificazione dei lavoratori (*reskilling*, *upskilling*);
– nel rafforzamento di un'offerta di competenze, che sia determinata dall'incontro domanda-offerta, in stretta cooperazione e sinergia tra centri per l'impiego, imprese, organismi della società civile e attori dell'istruzione e della formazione;
– nell'incontro tra le aspirazioni e le competenze delle persone e i fabbisogni e le opportunità del mercato del lavoro;
– nella capacità di attrazione di persone provenienti da Paesi terzi, agevolando il riconoscimento di competenze e qualifiche.

In relazione all'Italia, i primi tre obiettivi risultano già compresi nelle misure del Piano Nazionale di Ripresa e resilienza (PNRR), in particolare in relazione alla formazione e al reskilling/upskilling e all'incontro domanda/offerta, mentre quello relativo al riconoscimento delle competenze è integrato nell'istituzione del Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze (SNCC).

> Finché la cultura d'impresa non individuerà nella formazione continua e nell'investimento in capitale umano una risorsa per la competitività, il sistema italiano non crescerà in misura adeguata. Tener conto dello sviluppo del capitale umano come fattore complementare all'espansione delle innovazioni tecnologiche diventa ancora più importante se si tiene conto che la Pandemia ha ulteriormente accresciuto la necessità di investire su risorse tecnologiche che permettano anche una riorganizzazione degli spazi e dei tempi di lavoro (INAPP, 2022, pp. 71-72).

È indispensabile investire nella valorizzazione dell'individuo e delle sue potenzialità, attraverso l'incontro/confronto con l'altro per promuovere l'acquisizione di competenze utili, in prima istanza, al benessere del singolo e della comunità, incentivando il ruolo attivo dell'individuo quale co-protagonista del processo educativo (Quartarone, 2011).

La formazione professionale è un tema centrale nel dibattito contemporaneo di settore, alla luce dell'urgente ampliamento e perfezionamento delle competenze. Infatti, al fine di costruire un framework concettuale il più esaustivo possibile, è stata effettuata una revisione sistematica della letteratura per individuare i principali modelli e le teorie di formazione degli adulti presenti nel panorama nazionale e internazionale.

1.1 Systematic review

In continuità con quanto esplicitato nel precedente articolo SIRD relativo alla ricerca di dottorato (Scarano, 2024, pp. 507-531), la revisione sistematica della letteratura è stata effettuata al fine di un ampliamento del quadro teorico di riferimento che, con la sola revisione narrativa risultava non molto esteso. Inoltre, essendo un progetto di ricerca legato ad un contesto aziendale specifico, la revisione sistematica della letteratura si è resa necessaria per comprendere la presenza di modelli di formazione professionale continua già applicati in altri contesti e, quindi, valutare anche la possibile trasferibilità dell'intervento progettato. In particolare:

– è stata formulata una domanda descrittiva, ovvero utile alla definizione del "quadro generale delle conoscenze scientifiche su un dato problema" (Pellegrini & Vivanet, 2018, p. 100);
– sono state utilizzate 3 banche dati, di cui una generale inerente all'ambito educativo (ERIC) e due citazionali (Web of Science e Scopus);

– nella definizione della stringa di ricerca sono stati utilizzati gli operatori booleani AND/OR, gli apici e il troncamento.

Stringa di ricerca	(TITLE-ABS-KEY) (("adult* learn*" OR "adult* train*" OR "adult* educat*") AND (theor* OR princip* OR model* OR strateg*) AND vocational)

Tabella 1: Stringa di ricerca systematic review

La scelta delle parole chiave da utilizzare per la formulazione della stringa di ricerca (Tabella 1) da utilizzare per la rilevazione nelle banche dati ha richiesto un'approfondita ricerca in quanto in relazione al tema della formazione aziendale e, in generale, rispetto alla formazione professionale continua, la terminologia presente in letteratura è molto varia. Per utilizzare delle definizioni che possano essere comunemente condivise, si è deciso di consultare il documento "Terminologia della politica europea in materia di istruzione e formazione" (Cedefop, 2014): un glossario multilingue che unisce 130 termini chiave, utilizzati nel settore della formazione e dell'istruzione in relazione anche alle politiche promosse dall'Unione europea. Il termine "ombrello" che racchiude, in generale, i vari aspetti relativi alla formazione della persona è *lifelong learning*, con il quale si fa riferimento a qualsiasi attività di apprendimento che ha luogo nel corso della vita in contesti formali, non formali e informali e che comporta l'acquisizione e il miglioramento di conoscenze, abilità, competenze e qualifiche per fini sociali, personali o professionali. Di conseguenza, il termine racchiude sia la formazione iniziale (*initial education and training*), con cui si fa riferimento al sistema di istruzione prima dell'ingresso nella vita lavorativa, sia la formazione continua (*continuing education and training*), con cui si fa riferimento a qualsiasi apprendimento che si sviluppa in seguito alla formazione iniziale. Inoltre, per quanto riguarda la formazione professionale continua, ovvero quella che entra più nello specifico delle competenze, dei valori e delle capacità richieste in ambito lavorativo, vi è un'ulteriore distinzione tra *initial vocational education and training* e *continuing vocational education and training*: con il primo termine, si fa riferimento a tutti i percorsi intrapresi prima di entrare nel mondo lavorativo, funzionali allo sviluppo di abilità e competenze utili per una specifica professione; il secondo termine, invece, include i percorsi di formazione intrapresi dopo una formazione iniziale e, quindi, presumibilmente in seguito all'ingresso nel mondo del lavoro ed ha uno scopo di *upskilling*, ovvero miglioramento delle conoscenze, abilità e competenze già acquisite.

Sulla base di una prima ricerca bibliografica e in seguito alla lettura di documenti nazionali ed europei, è stata inizialmente individuata come parola chiave "*continuing vocational education and training* (CVET)" in quanto, sulla base della definizione fornita dal Cedefop, con questo termine si identifica quell'apprendimento svolto dopo un percorso d'istruzione o formazione iniziale, quindi successivamente a un eventuale ingresso nella vita lavorativa, con lo scopo di acquisire o migliorare le competenze e sostenere lo sviluppo professionale del lavoratore. L'uso della stringa così elaborata nelle banche dati opzionate, seppur combinando gli operatori in molteplici modi, ha portato risultati modesti: anche senza specificare i criteri di inclusione e/o esclusione, il numero di documenti in *output* non era soddisfacente (inferiore a cinque contributi).

Alla luce di questi primi risultati, è stata modificata la parola chiave, scegliendo di porre il focus sull'"*adult education and training/learning*", poiché la formazione professionale continua si basa sulle teorie dell'apprendimento degli adulti.

La ricerca sulle banche dati è stata integrata con una ricerca bibliografica narrativa, orientata allo studio della letteratura scientifica nazionale, e con la letteratura grigia, ponendo il focus sui documenti nazionali ed europei inerenti alla formazione degli adulti e la formazione professionale continua.

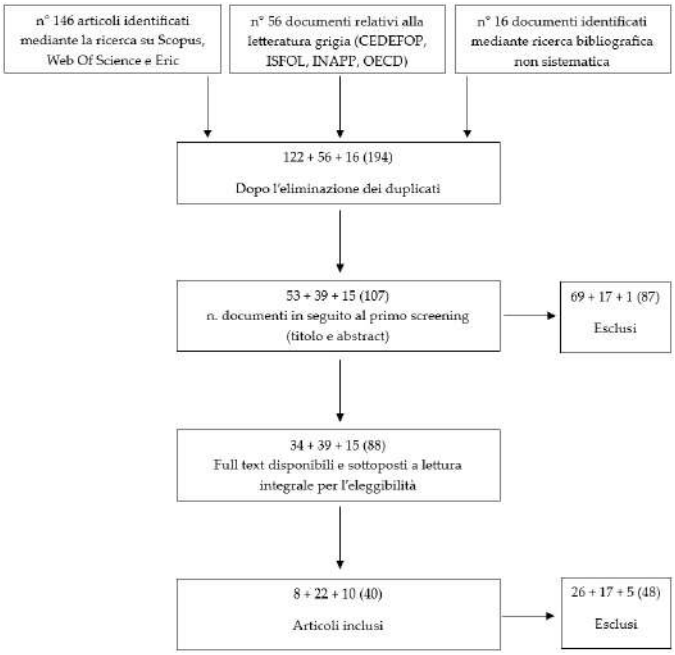


Figura 3: Diagramma di flusso systematic review

Come si evince dal diagramma di flusso (Figura 3), i documenti di partenza sono un totale di 218: in seguito all'eliminazione dei duplicati e ai due successivi *screening*, gli articoli sottoposti ad una lettura integrale da parte di due ricercatori, sono stati 88, di cui 34 derivanti dalla revisione sistematica sulle banche dati, 39 dalla ricerca bibliografica narrativa e 15 dalla consultazione della letteratura grigia. Infine, in seguito a quest'ultimo passaggio, sono stati inclusi 40 documenti.

Dalla lettura integrale di tali articoli, sono emersi vari elementi di continuità[1]. In particolare, viene sottolineato quanto i cambiamenti in ambito economico, lavorativo e tecnologico facciano emergere l'esigenza di nuovi metodi di insegnamento/apprendimento per le risorse umane: è, infatti, necessario abbattere le frontiere tra teoria e prassi, a favore di una formazione professionale che sia globale, flessibile e integrata con lo scopo di far acquisire competenze trasversali che abbiano un concreto contatto con le richieste lavorative (Illeris, 2003; Brinia, 2011; Hernandez-Carrera et al., 2018). La formazione professionale, soprattutto nei contesti aziendali, tende ad assumere diverse forme ma, in generale, sarebbe opportuno considerare l'apprendente nella sua totalità, ovvero come membro del mercato del lavoro, come individuo con una specifica storia personale oltre che con una propria prospettiva futura. Infatti, gli adulti non sono delle *tabula rasa* ma presentano già un proprio bagaglio di conoscenze e di esperienze educative e sociali a cui possono attingere, per cui, anche sviluppare nuovi apprendimenti potrebbe rappresentare una sfida (Illeris, 2003; Hernandez-Carrera et al., 2018; Francisco & Boud, 2021; Wang et al., 2021). Inoltre, la prospettiva del *lifelong learning* richiede il coinvolgimento attivo dell'individuo in quanto la tendenza all'apprendimento permanente rappresenta la propensione di un individuo ad impegnarsi costantemente in attività di apprendimento orientate alla promozione dello sviluppo sia professionale che personale (Alrashidi et al., 2016; Cetin & Cetin, 2017; Chukwuedo et

1 Per approfondimenti sulla systematic review effettuata, si rinvia al seguente articolo: Iannotta & Scarano (2023, pp. 310-323). https://doi.org/10.19241/lll.v22i45.929

al., 2021). Tale tendenza, risulta essere determinata dalla curiosità dello studente, dalla sua capacità di auto-regolazione, dalla motivazione e dalla sua perseveranza nell'intraprendere attività di apprendimento (Illeris, 2003; Coskun & Demirel, 2010; Chukwuedo et al., 2021). A tal proposito, diversi autori (Morris, 2019; Chukwuedo et al., 2021) sottolineano l'importanza dell'apprendimento autodiretto (*self-directed learning*, SDL), ovvero il processo attraverso il quale uno studente assume la responsabilità di controllare i propri obiettivi e mezzi di apprendimento per raggiungere i propri obiettivi personali o le esigenze percepite del proprio contesto. L'apprendimento autodiretto rappresenta una competenza particolarmente importante per vivere e lavorare con successo nel nostro mondo moderno, offrendo agli adulti una maggiore capacità di adattarsi alle mutevoli condizioni sociali (Jossberger et al. 2010; Ma et al. 2018). Tra i principali potenziali vantaggi della competenza di apprendimento auto-diretto vi sono (Morris, 2019):

– evitare l'obsolescenza delle conoscenze e delle competenze, che è particolarmente importante per le persone in carriere complesse (Dunlap & Grabinger, 2003; Morrison & Premkumar, 2014);
– consentire agli individui di "migliorare le proprie competenze" in caso di cambiamenti nelle condizioni economiche, fornendo alla persona una certa protezione contro la disoccupazione a lungo termine (Barnes, 2016);
– dare agli individui la possibilità di intraprendere azioni emancipatorie se/quando si trovano di fronte a situazioni oppressive (Bagnall & Hodge, 2018);
– facilitare la progressione degli studenti verso l'auto-realizzazione (Arnold, 2017);
– favorire il successo professionale a lungo termine (Seibert et al., 2001).

Illeris (2003) ha sottolineato come gli adulti hanno una tendenza ad apprendere ciò che è significativo per loro e, quindi, risultano poco inclini ad apprendere qualcosa a cui non sono interessati o a cui non conferiscono importanza. Il rischio, dunque, nella formazione professionale continua è quello di avere apprendimenti parziali o che tendono facilmente ad essere dimenticati, o ancora ad applicare tali conoscenze solo in contesti già noti (nel contesto dell'apprendimento, senza saperlo estendere all'esterno).

È stato registrato un recente aumento di interesse e di ricerca sull'apprendimento autodiretto nel contesto del fenomeno moderno di *Massive Open Online Courses* (MOOC) e, in generale, dell'*e-learning* (Loock et al., 2022). Infatti, l'utilizzo delle tecnologie potrebbe rappresentare una strategia per facilitare l'accesso alla formazione: gli adulti impegnati in percorsi formativi, spesso, devono gestire anche responsabilità e impegni lavorativi e familiari, oltre che quelli di studio (Wang, 2006; 2008; Wang & Torrisi-Steele, 2015). In questa prospettiva, l'impiego delle tecnologie e, quindi, dell'apprendimento a distanza, aumenta la flessibilità anche in termini di luoghi, tempo e accesso a materiali e corsi: di conseguenza, consente una migliore gestione dei tempi personali, lavorativi e di studio. Infatti, l'*e-learning* richiede adeguate capacità di gestione del tempo poiché l'apprendimento è per lo più controllato da sé stessi e molti partecipanti alla formazione professionale continua apprendono oltre al loro lavoro regolare e agli obblighi sociali senza una finestra temporale specifica (Hernandez-Carrera et al., 2018; Loock et al., 2022).

Altro aspetto cruciale nella formazione degli adulti, risulta essere l'apprendimento esperienziale (Brinia, 2011; Hernandez-Carrera et al., 2018), individuata anche come una *good practices* dal Rapporto di Monitoraggio valutativo (INAPP, 2019). L'*experiential-based learning* promuove la partecipazione attiva, la creatività, il pensiero critico, l'assunzione della responsabilità della propria educazione e di una maggiore consapevolezza, ovvero *soft skill* particolarmente richieste nell'attuale mercato del lavoro in quanto consentono una migliore adattabilità e trasferibilità delle proprie capacità così da riuscire a stare al passo dei repentini cambiamenti che caratterizzano la nostra società globalizzata. Filo conduttore delle diverse tipologie di formazione emerse dalla letteratura, è rappresentato dalla motivazione: essa rappresenta la condizione indispensabile affinché la formazione professionale continua assuma significatività per il

soggetto in apprendimento (Coskun & Demirel, 2010; Hung et al., 2010; Salas et al., 2012; Chukwuedo et al., 2021; Wang et al., 2021).

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

La ricerca, elaborata nell'ambito di un Dottorato PON "Ricerca e Innovazione 2014-2020", si svolge in partenariato con l'azienda di trasporti e logistica campana "Torello Trasporti S.r.l." e interessa, in particolar modo, il reparto delle risorse umane. In accordo con le esigenze del committente, oltre che con le missioni 1 e 5 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), si pone i seguenti obiettivi:

- approfondire il valore delle tecnologie abilitanti, il loro potenziale e le modalità di utilizzo per promuovere un'industria intelligente e sostenibile;
- promuovere la formazione digitale dei lavoratori;
- favorire la gestione dei processi formativi all'interno dell'azienda;
- esplorare le percezioni degli stakeholders in merito all'efficacia del percorso formativo effettuato.

In virtù delle premesse teoriche, secondo cui la quinta rivoluzione industriale ricolloca il focus dell'attenzione sulla centralità della persona e sull'importanza delle potenzialità delle risorse umane, l'ipotesi di partenza della ricerca è che in assenza di una formazione professionale continua che vada a valorizzare il capitale umano interno ad un'azienda, il potenziale della transizione digitale non potrebbe esprimersi nella sua totalità.

Sulla base degli obiettivi e dell'ipotesi individuata, oltre che in accordo con la letteratura di riferimento, il principale interrogativo che la ricerca si pone è "*Come valorizzare il capitale umano di un'azienda mediante la formazione professionale?*". Da questo interrogativo ne sono scaturiti altri:

- Quali sono i modelli per la formazione professionale?
- Come facilitare i processi di innovazione e transizione digitale di un'azienda?

3. Scelte metodologiche e procedurali

A partire dalle domande di ricerca e dai bisogni dell'azienda, l'approccio che si è ritenuto più opportuno utilizzare è quello della ricerca-azione[2], collocata nella cornice dell'*Appreciative Inquiry* (Coopperrider & Srivastva, 1987): la definizione del contesto operativo e la costruzione del questionario per l'analisi dei bisogni, sono frutto dell'immersione del ricercatore nel contesto dell'organizzazione aziendale, finalizzato alla comprensione delle criticità del *Customer Relationship Management System - Microsoft Dynamics 365* (CRM).

In virtù della complessità e unicità del contesto educativo, oltre che della presenza di stakeholders a diversi livelli nell'organigramma aziendale, il disegno di ricerca per la fase di implementazione delle attività formative progettate, è un disegno di ricerca pre-sperimentale con pre-test e post-test e un solo gruppo (Vannini, 2019; Lucisano & Salerni, 2021).

Al termine delle attività formative il raggiungimento degli obiettivi preposti e la valutazione in termini di efficacia ed efficienza della formazione effettuata, verrà rilevata mediante un'intervista che coin-

2 Le fasi della ricerca-azione messe in atto nel progetto di ricerca seguono il modello di Kemmis e McTaggart (1982) e sono illustrate nella Figura 3.

volgerà un campione rappresentativo (in base al ruolo ricoperto in azienda) della popolazione di riferimento.

La ricerca si caratterizza per un approccio misto che prevede un'integrazione tra dati qualitativi e dati quantitativi: la prima fase, infatti, ha previsto una revisione sistematica della letteratura tesa ad ampliare il framework teorico di riferimento. Poiché la ricerca-azione, infatti, salda il momento conoscitivo della ricerca (finalizzato alla produzione di conoscenza su una data realtà educativa) con quello attivo dell'azione (finalizzato alla messa in pratica di un adeguato piano di intervento) (Trinchero, 2004): di conseguenza, è stato necessario ampliare il bagaglio di informazioni circa l'apprendimento degli adulti e, nello specifico, la sua declinazione dei contesti di formazione aziendale.

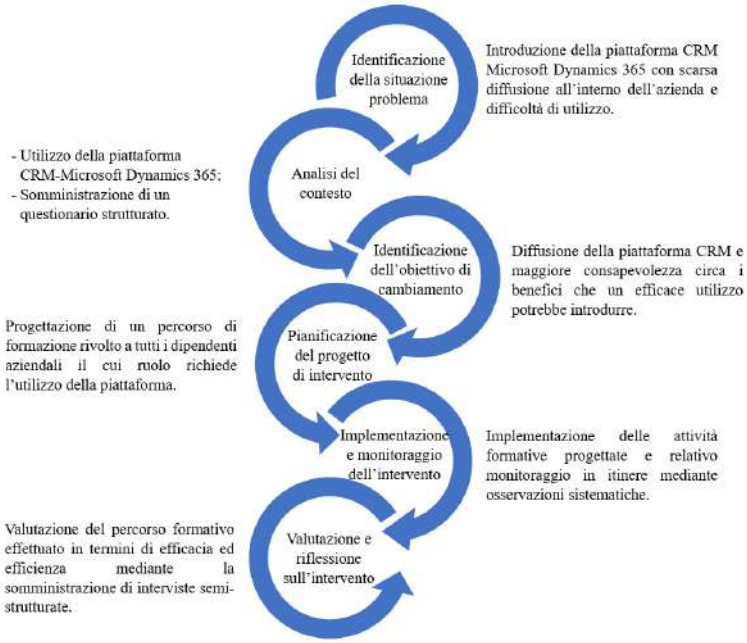


Figura 3: Fasi della ricerca-azione

Inoltre, parallelamente, si è proceduto con la somministrazione di un questionario strutturato a cui ha fatto seguito la progettazione di un intervento formativo. Quest'ultimo sarà sottoposto a monitoraggio continuo per ricevere feedback in merito alle esigenze dei soggetti in formazione; tale fase sarà accompagnata anche da un'osservazione sistematica. La fase conclusiva prevede un'analisi dei risultati raggiunti attraverso gli strumenti tipici della ricerca quali-quantitativa.

	Fase della ricerca	Approccio metodologico	Motivazione
1	Identificazione situazione-problema e analisi del contesto	Ricerca-azione Appreciative inquiry	Analisi dei bisogni. Conoscere e valorizzare i bisogni specifici dell'azienda coinvolta nel progetto di ricerca PON, al fine di orientare le successive fasi di ricerca a partire dalle esigenze emerse.
2	Approfondimento del tema di ricerca	Systematic review	Individuazione di buone pratiche. A partire dai bisogni della specificità aziendale, è stata effettuata la revisione sistematica della letteratura al fine di individuare *good practices* a cui fare riferimento e comprendere la trasferibilità del progetto di ricerca, in momenti futuri, ad altri contesti.
3	Identificazione dell'obiettivo di cambiamento	Ricerca-azione Appreciative inquiry	Rispondere agli obiettivi e all'ipotesi di ricerca. In accordo con l'azienda, effettuare possibili azioni utili alla valorizzazione delle risorse già presenti e, quindi, rispondere alle esigenze del committente (ampliare l'utilizzo della piattaforma CRM nei diversi reparti aziendali).
4	Pianificazione del progetto di intervento		
5	Implementazione e monitoraggio dell'intervento		

Tabella 2: scelte metodologico-procedurali in relazione alle fasi di ricerca

Facendo seguito ad una prima analisi dei bisogni formativi aziendali (Scarano, 2024) effettuata mediante la somministrazione di un questionario auto-compilato, si è proceduto ad un primo approccio alla piattaforma per conoscerne le peculiarità e capire in prima persona le criticità e le difficoltà incontrate dai dipendenti aziendali che approcciavano ad essa per la prima volta. In seguito a questa prima fase, l'azienda ha provveduto a richiedere alcune modifiche del CRM al fine di adattarla al meglio alle esigenze aziendali oltre che per risolvere le criticità emerse. Infatti, i suggerimenti forniti dai dipendenti per il miglioramento della piattaforma (Figura 4) sono in linea con le difficoltà riscontrate nell'utilizzo della stessa: la presenza di elementi ridondanti all'interno della piattaforma e una terminologia non uniforme tra ciò che viene richiesto dal CRM e i contratti che i commerciali stipulano con i clienti.

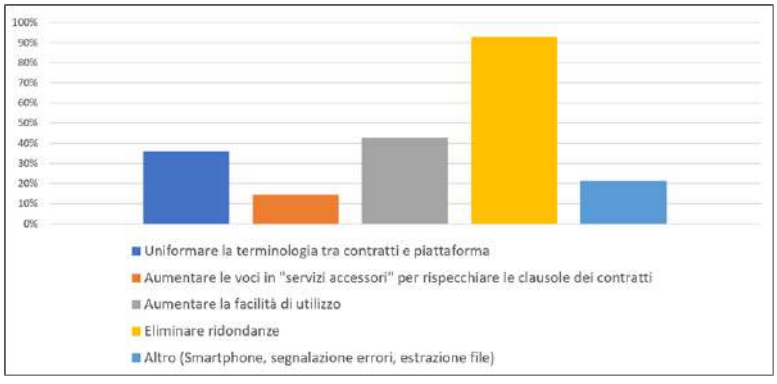


Figura 4: Item 20, In relazione alla sua esperienza d'uso, quali suggerimenti potrebbe dare per il miglioramento della piattaforma?

In virtù delle modifiche alla piattaforma, l'azienda nell'ultimo anno ha ristretto l'utilizzo della piattaforma ad un solo ufficio che si è occupato di "popolare" il CRM con i contatti e gli account dei clienti con lo scopo di fornire ai commerciali una piattaforma che avesse già un "bagaglio" di informazioni necessarie per velocizzare il primo approccio alla stessa. Di conseguenza, si è ritenuto necessario effettuare un'intervista ai dipendenti aziendali che in questo periodo hanno continuato ad operare sul CRM-Microsoft Dynamics 365 al fine di sondare, più nel dettaglio, le difficoltà nell'utilizzo della piattaforma oltre che eventuali bisogni ed esigenze formative.

L'intervista semi-strutturata, effettuata a distanza tramite Microsoft Teams coinvolgendo i dipendenti singolarmente, si compone di 10 domande aperte (Lisimberti, 2015).

4. Discussione dei dati raccolti

Dall'intervista è emerso che nel corso dell'ultimo anno l'azienda ha compiuto la precisa scelta di restringere l'utilizzo della piattaforma CRM ad un solo ufficio con l'obiettivo di *popolare* lo strumento al fine di facilitare e velocizzare la fruizione da parte dei commerciali. Tale scelta, inoltre, è stata guidata anche dal fatto che, sulla base del questionario somministrato tra dicembre 2022 e gennaio 2023 (Scarano, 2024), sono emerse numerose criticità e suggerimenti di modifica che l'azienda ha richiesto alla *software house*: tali modifiche sono giunte al termine e, quindi, a partire da gennaio 2025 saranno rilasciate ai dipendenti aziendali le licenze utili per l'accesso e l'utilizzo della piattaforma.

	Settembre 2024	Ottobre 2024	Novembre 2024	Dicembre 2024	Gennaio 2025
Intervista analisi bisogni formativi					
Progettazione percorso di formazione sul CRM					
Somministrazione percorso di formazione					
Intervista di feedback sull'efficacia della formazione effettuata					
Diffusione della piattaforma e contestuale continuazione della formazione					

Tabella 3: scelte metodologico-procedurali in relazione alle fasi di ricerca

Inoltre, in merito allo scarso utilizzo del CRM, gli intervistati individuano il motivo in una scarsa conoscenza dell'utilità di questo strumento: la prima formazione effettuata da parte della *software house* è stata prevalentemente nozionistica, basata sul 'come' e 'dove' inserire le informazioni per raggiungere un determinato risultato. Questo aspetto è emerso come problematico: "*È mancato il 'perché' devo fare qualcosa*" è stata una delle risposte ottenute dall'intervista che, quindi, è divenuto anche un suggerimento per una formazione più efficace. Infatti, alla domanda "*Sulla base della sua opinione personale e della sua esperienza formativa, come dovrebbe essere effettuato un percorso di formazione sul CRM per coloro che approcciano alla piattaforma per la prima volta?*" le risposte sono state simili: ovvero si suggerisce un primo approccio nozionistico basato su micro-lezioni in cui si approfondisce non solo l'importanza e i vantaggi a breve e lungo termine derivanti dall'utilizzo della piattaforma, ma anche i passaggi da effettuare per

inserire le informazioni ed utilizzarle in modo efficace e in autonomia. Questa prima parte di formazione, definita dagli intervistati come "scolastica" ed effettuata da una persona esterna all'azienda, dovrebbe essere seguita da una parte più specifica di affiancamento del commerciale con l'ufficio che attualmente utilizza il CRM: in questo modo vi può essere una verifica quotidiana dell'effettivo utilizzo della piattaforma oltre che delle indicazioni personalizzate dell'utilizzo della piattaforma a seconda del ruolo ricoperto.

La riflessione sulle interviste effettuate, unita alla revisione della letteratura, ha fornito le linee guida su cui basare la progettazione del percorso di formazione.

In virtù dei tempi previsti dall'azienda per il rilascio delle licenze e, quindi, la diffusione capillare dell'utilizzo dello strumento di *Customer Relationship Management*, tra i mesi di ottobre e inizio novembre 2024 è stato progettato un percorso di formazione relativo all'utilizzo della piattaforma CRM – Microsoft Dynamics 365. Nello specifico:

- al fine di consentire una più facile gestione e organizzazione dei tempi lavorativi, personali e di studio (Loock et al., 2022), la formazione sarà effettuata online attraverso micromoduli di 15/20 minuti mediante Microsoft Stream. La scelta di tale piattaforma è stata guidata da un principio di facilitazione per i dipendenti: l'azienda, infatti, utilizza il pacchetto Microsoft; di conseguenza, anche per i commerciali è molto più veloce e immediato accedere alla piattaforma tramite la mail aziendale e, quindi, le applicazioni ad essa collegate;
- tenendo conto che gli adulti tendono ad apprendere ed essere motivati nello sviluppare nuovi apprendimenti nel momento in cui essi risultano interessanti e significativi per la loro attività lavorativa (Illeris, 2003; Chukwuedo et al., 2021), i primi moduli si concentrano sui vantaggi che l'utilizzo del CRM può comportare in termini economici, di gestione e ottimizzazione del tempo, tracciabilità delle informazioni, dei contatti e delle attività svolte, e autonomia nel reperire informazioni nel momento in cui servono; infine, i successivi moduli si concentrano in termini pratici sulla piattaforma seguendo il principio dei *tutorial* in cui si mostra ai commerciali i passaggi necessari per inserire le informazioni e, quindi, avere effettivo accesso ai vantaggi che tale piattaforma comporta;
- considerando l'importanza dell'apprendimento autodiretto (Morris, 2019; Chukwuedo et al., 2021), i dipendenti avranno accesso autonomo ai diversi moduli formativi; inoltre, a conclusione di ciascun modulo è stata prevista una valutazione con funzione formante, ovvero finalizzata a fornire un supporto nel monitoraggio dei propri progressi nell'apprendimento e, quindi, l'avanzamento nel raggiungimento degli obiettivi del corso;
- infine, con lo scopo di valorizzare l'apprendimento per esperienza e di unire la teoria alla pratica, il corso di formazione prevede (oltre i moduli online) una seconda parte che consta di 10 ore in autoapprendimento in cui i commerciali esploreranno in autonomia la piattaforma e 8 ore di apprendimento nella modalità del "*coaching*"; in quest'ultima parte si avrà l'affiancamento dei novizi con dipendenti più esperti che forniranno supporto in base alle necessità, indicheranno gli aspetti su cui focalizzare l'attenzione e forniranno feedback specifici al fine di agevolare la comprensione della piattaforma e delle modalità di compilazione delle sue diverse aree.

A partire dalla seconda metà di novembre, si renderà disponibile il percorso di formazione per i dipendenti che, nel periodo di iniziale introduzione del CRM nel contesto aziendale, hanno avuto un primo approccio alla piattaforma nella sua prima versione. A conclusione dei micromoduli è prevista una breve prova strutturata il cui superamento comporterà il rilascio di un certificato di frequenza e superamento del corso. Infine, l'implementazione della formazione sarà seguita da un'intervista di feedback in merito all'efficacia di quanto progettato rispetto ai bisogni formativi sia dei singoli dipendenti che dell'azienda nel suo complesso.

5. Punti di forza e di debolezza

La ricerca, svolgendosi in partenariato con un'azienda, presenta un significativo collegamento ad essa e, nell'ottica di una ricerca-azione, nella progettazione di un piano di intervento – in termini di attività formative – tiene in considerazione quelli che sono prettamente gli interessi del committente. Questo aspetto, di conseguenza, potrebbe rappresentare un elemento di criticità della ricerca in quanto la rende difficilmente generalizzabile in contesti aziendali diversi rispetto a quello considerato. Tuttavia, come sottolineato anche dalla Missione 5 del PNRR (MISE, 2021), vi è la necessità di mettere in atto processi di *upskilling* e *reskilling* nell'ottica del *lifelong learning* al fine di promuovere la crescita dei lavoratori dal punto di vista delle competenze digitali, tecniche e scientifiche utili ad affrontare le sfide del mondo lavorativo in continua e rapida evoluzione. In tal senso, questa ricerca offre l'opportunità di esplorare i contesti lavorativi aziendali che, allo stato attuale in letteratura, sono appannaggio delle scienze economiche, aziendali e del management. Al contrario, le scienze pedagogiche e, quindi educatori/formatori/pedagogisti, inseriti all'interno di questi contesti potrebbero essere particolarmente significativi in funzione della valorizzazione e sviluppo del capitale umano: la formazione in azienda, infatti, non può essere considerata come un processo che si sviluppa in modo spontaneo legato al semplice ritrovarsi all'interno di un ambiente lavorativo (Federighi, 2021) ma necessita di una puntuale progettazione di percorsi di formazione continua che prendano in considerazione non solo i bisogni e le aspettative dell'organizzazione aziendale nel suo complesso, ma anche dei singoli individui, muovendosi in un giusto equilibro tra teoria e prassi. In conclusione, la ricerca presenta una prospettiva diversa del contesto aziendale, oltre che la progettazione e implementazione di un percorso formativo incentrato sui concetti di "*Industria 5.0*", "*CRM*" e "*transizione digitale*" proponendo idee e spunti di riflessione da approfondire e sviluppare al fine di promuovere una *cultura della formazione continua aziendale* che possa essere diffusa – con eventuali adattamenti alle situazioni contingenti – ai diversi contesti lavorativi in vista della promozione dello sviluppo del capitale umano, componente strategica e indispensabile di qualsiasi contesto aziendale.

Riferimenti bibliografici

Alrashidin, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic engagement: An overview of its definitions, dimensions, and major conceptualizations. *International Education Studies*, *9*(12), 41-52. https://doi.org/10.5539/ies,v9n12p41

Arnold, R. (2017). *The power of personal mastery: Continual improvement for school leaders and students.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Bagnall, R. G., & Hodge, S. (2018). Contemporary adult and lifelong education and learning: An epistemological analysis. In M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Walker, & P. Jarvis (Eds.), *Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning* (pp. 13-34). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Barnes, M. E. (2016). The student as teacher educator in service-learning. *Journal of Experiential Education, 39*(3), 238-253. https://doi.org/10.1177/105382591664

Brinia, V. (2011). Project: a trainee-oriented training method, an empirical approach. *Higher Education, Skills and Work Based Learning*, *1*(2), 169-186. DOI: 10.1108/20423891111128926

Campolucci, A., Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2024). Industria 5.0: verso un approccio umano-centrico. Il caso Campetella Robotic Center S.r.l. *Journal of applied economics, XLIII*(1), 88-108. https://doi.org/10.57638/3034-8234I50

Casale, O., & Rinaldi, P. (2023). Industria 5.0. Il nuovo approccio industriale. In M. Lazzeroni, M. Morazzoni, P. Zamperlin (eds.), *Geografia e tecnologia: transizioni, trasformazioni, rappresentazioni. Memorie geografiche.*

Cedefop. (2014). *Terminologia della politica europea dell'istruzione e della formazione : una selezione di 130 termini chiave*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. https://data.europa.eu/doi/10.2801/15877

Cetin, S., & Cetin, F. (2017). Lifelong learning tendencies of prospective teachers. *Journal of Education and Practices, 8*, 1-8. DOI: 10.13189/ujer.2018.060808

Commissione Europea (2021a). *Industry 5.0. Towards a sustainable, human-centric and resilient European industry.*
Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. In R.W. Woodman & W. A. Pasmore (Eds.), *Research in organizational change and development* (Vol. 1, pp. 129-169). JAI
Coskun, Y. D., & Demirel, M. (2010). Lifelong learning tendency scale: The validity and reliability. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 5, 2343–2350. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.461
Chukwuedo, S.O., Mbagwu, F.O., & Ogbuanya T.C. (2021). Motivating academic engagement and lifelong learning among vocational and adult education students via self-direction in learning. *Learning and Motivation, 74,* https://doi.org/10.1016/j.lmot.2021.101729
Dunlap, J. C., & Grabinger, S. (2003). Preparing students for lifelong learning: A review of instructional features and teaching methodologies. *Performance Improvement Quarterly, 16*(2), 6-25. https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.2003.tb00276.x
Federighi, P. (2012). L'embedded learning o la formazione incorporata. In P. Federighi, G. Campanile, C. Grassi (Eds.), *Il Modello dell'Embedded Learning nelle PMI* (pp. 17-24). ETS.
Francisco, S., & Boud, D. (2021). How we do things around here: practice architectures that enable learning in the in-between spaces of the workplace. *Journal of Vocational Education & Training*. https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1989618
Hernandez-Carrera, R.M., Machado, M.M., & Gonzalez-Monteagudo J. (2018). Training of Adult Workers in Europe and Brazil. Between Emancipatory Education and Recycling for the Market. *International Journal of Educational Research and* Innovation (IJERI), *9*, 297-315. http://orcid.org/0000-0002-7722-8105
Huang, S., Wang, B., Li, X., Zheng, P., Mourtzis, D., & Wang, L. (2022). Industry 5.0 and Society 5.0— Comparison, complementation and co-evolution. *Journal of Manufacturing Systems*, 64, 424-428. https://doi.org/10.1016/j.jmsy.2022.07.010
Hung, M., Chou, C., Chen, C., & Own, Z. (2010). Learner readiness for online learning: scale development and student perceptions. *Computer Education, 55*, 1080–1090. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.004
Illeris, K. (2003). Workplace learning and learning theory. *Journal of workplace learning, 15*(4), 167-178. http://dx.doi.org/10.1108/13665620310474615
Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H., & Van de Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: A theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education & Training, 62*(4), 415-440. https://doi.org/10.1080/13636820.2010.523479
INAPP (2019). Rapporto di Monitoraggio valutativo. Storie aziendali di formazione, innovazione e buone prassi.
INAPP (2022). Formazione continua, innovazione e cambiamenti. Evidenze dall'indagine Rola 2020 e buone prassi formative. https://oa.inapp.org/xmlui/bitstream/handle/20.500.12916/3650/INAPP_FONDIMPRESA_-Formazione%20continua_ROLA2020_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Kemmis, S., & McTaggart, R. (1982). *The action Research Planner*. Deakin University
Leng, J., Sha, W., Wang, B., Zheng, P., Zhuang, C., Liu, Q., Wuest, T., Mourtzis, D., & Wang, L. (2022). Industry 5.0: Prospect and retrospect. *Journal of Manufacturing Systems, 65*, 279-295. https://-doi.org/10.1016/j.jmsy.2022.09.017
Lisimberti, C. (2015). Conoscere gli strumenti di rilevazione. In K. Montalbetti, C. Lisimberti (Eds.), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti* (pp. 83-128). Pensa MultiMedia.
Loock, V.S., Fleischer, J., Scheunemann, A., Froese, L., Teich, K., & Wirth, J. (2022). Narrowing down dimensions of e-learning readiness in continuing vocational education – perspectives from the adult learner. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1033524
Lucisano, P., & Salerni, A. (2021). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
Ma, X., Yang, Y., Wang, X., & Zang, Y. (2018). An integrative review: Developing and measuring creativity in nursing. *Nurse Education Today, 62*, 1–8. DOI: 10.1016/j.nedt.2017.12.011
MISE. Ministero dello Sviluppo Economico (2021). Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf
Morris, T.H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education.* https://doi.org/10.1007/s11159-019-09793-2
Morrison, D., & Premkumar, K. (2014). Practical strategies to promote self-directed learning in the medical curriculum. *International Journal of Self-Directed Learning, 11*(1), 1–12.
Pedone, A. (2024). *Formare i lavoratori all'IA: perché serve un approccio "umano-centrico"*. https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/4210
Pellegrini, M. & Vivanet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Carocci.
Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. CNOS-FAP.

Perrone, F. (2016). La formazione aziendale. Storia e prospettive. *Academia*, 8-13. https://www.academia.-edu/23076143/La_formazione_aziendale._Storia_e_prospettive

Quartarone, M. (2011). Don Milani, tra pedagogia e impegno sociale. In D. De Salvo (ed.), *L'eredità pedagogica di Don Milani* (pp. 55-59).

Rada, M. (2015). *INDUSTRY 5.0. From virtual to physical.* https://www.linkedin.com/pulse/industry-50-from-virtual-physical-michael-rada/.

Salas, E., Tannenbaum, S.I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch K.A. (2012). The science of training and development in organizations: what matters in practice. *Psychological Science in the Public Interest 13*(2) 74–101. https://doi.org/10.1177/1529100612436661

Seibert, S. E., Kraimer, M. L., & Crant, J. M. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology, 54*(4), 845-874. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2001.tb00234.x

Scarano, R. (2024). La formazione professionale continua per la valorizzazione del capitale umano all'interno di un'azienda. In. A. La Marca, G. Moretti, I. Vannini (eds.), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 507-531). Pensa MultiMedia.

Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educative*. Laterza.

Vannini, I. (2019). L'approccio quantitative-sperimentale. In L. Mortari, L. Ghirotto (eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 187-244). Carocci.

Vinci, G., Ruggeri, M., & Ruggeri, R. (2020). Industry 4.0 oggi, Industry 5.0 domani? *Le scienze merceologiche nell'era 4.0. Atti del XXIX congresso nazionale,* 839 – 845.

World Manufacturing Forum (2019). Skills for Future Manufacturing. https://worldmanufacturing.org/report/report-2019/

Wang, V.C.X. (2006). *Essential elements for andragogical styles and methods: How to create andragogical modes in adult education.* Pearson Education.

Wang, V.C.X. (2008). *Facilitating adult learning: A comprehensive guide for successful instruction* (Rev. ed.). Pearson Education.

Wang, V.C.X., & Torrisi-Steele, G. (2015). Online teaching, change, and critical theory. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development, 27*(3), 18–26. https://doi.org/10.1002/nha3.20108

Wang, V., Torrisi-Steele, G., & Reinsfield, E. (2021). Transformative learning, epistemology and technology in adult education. *Journal of adult and continuing education, 27*(2), 324-340. https://doi.org/10.1177/-1477971420918602

II.12

Educare a/per l'ambiente nella prima infanzia: il ruolo del personale educativo in un progetto di ricerca dottorale al nido

Educating to/for the environment in early childhood: the role of educational staff in a Doctoral Research Project in infant toddler day-care center

Mara Valente
Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione
mara.valente@uniroma3.it

Il contributo intende presentare alcuni risultati di una ricerca di dottorato che ha previsto la sperimentazione di un modello educativo-didattico attraverso la realizzazione di percorsi e attività specifiche per la sensibilizzazione alla cura e al rispetto dell'ambiente e della natura nella prima infanzia. In particolare, il contributo vuole porre l'accento sul ruolo cruciale svolto dagli educatori che collaborano e condividono progetti e pratiche all'interno dei contesti educativi dedicati alla prima infanzia, dando vita a vere e proprie comunità di pratica (CdP), anche, e soprattutto, nei contesti in cui si è impegnati attivamente per l'educazione ambientale e alla natura. L'integrazione dell'educazione ambientale nei contesti educativi della prima infanzia risulta essere, infatti, una priorità nell'ottica di un futuro sostenibile e la creazione di prassi collaborative e scambi proficui all'interno di CdP favorisce e facilita la condivisione di pratiche efficaci e sostenibili.
Il contributo illustra, pertanto, il coinvolgimento degli educatori nella fase di ricerca empirica del progetto dottorale condotto dall'autrice, dalla fase di co-progettazione all'implementazione delle attività con i bambini delle sezioni sperimentali. L'intento è quello di sottolineare l'importanza del ruolo avuto dal personale educativo nei processi attivati, del confronto emerso tra azienda e Università, evidenziando le strategie e le metodologie impiegate che hanno contribuito all'attuazione dei percorsi educativo-didattici nei nidi. Vengono presentati, in questa sede, alcuni dei risultati emersi dalla somministrazione di questionari agli educatori pre-post intervento, allo scopo di sottolineare l'importanza e l'efficacia di specifici corsi di formazione rivolti, in questo specifico caso, al personale in servizio e l'apporto fondamentale delle educatrici nelle attività di ricerca.

Parole chiave: educazione all'ambiente; educazione alla natura; formazione degli educatori; nido; sostenibilità.

The present contribution aims to introduce selected findings from a doctoral research project that involved the experimental implementation of an educational model through the development of specific pathways and activities aimed at fostering awareness and respect for the environment and nature in early childhood. Specifically, this study emphasizes the pivotal role of educators who collaborate and share projects and practices within early childhood educational settings, thereby forming authentic Communities of Practice (CoPs). This is particularly significant in contexts where active engagement in environmental and nature education is a focus. The integration of environmental education into early childhood education is a priority for fostering a sustainable future, and the creation of collaborative practices and productive exchanges within CoPs supports and enhances the dissemination of effective and sustainable practices.
The paper details the involvement of educators during the empirical research phase of the author's doctoral project, spanning from the co-design stage to the implementation of activities with children in experimental groups. The aim is to underline the importance of the role played by educational staff in these processes, highlighting the collaboration between the educational organization and the University, and showcasing the strategies and methodologies that contributed to the execution of educational pathways in early childhood centers. This paper also presents some results obtained through pre- and post-intervention questionnaires administered to educators, illustrating the importance and effectiveness of targeted training programs for in-service personnel. Additionally, it emphasizes the significant role of educators in research activities, which fostered the development of transversal skills and the exchange of best practices.

Keywords: environmental education; nature education; educator training; daycare center; sustainability.

1. Quadro teorico di riferimento

Le recenti azioni intraprese per attuare un cambiamento trasformativo al fine di perseguire gli obiettivi identificati e approvati da 193 Paesi delle Nazioni Unite, nell'ambito dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile,* hanno sollecitato un ripensamento che dovrebbe partire, soprattutto, dai sistemi educativi. L'obiettivo 4 dell'*Agenda* è specificamente incentrato sull'istruzione, e sottolinea la priorità di garantire un'educazione di qualità, equa e inclusiva per tutti fin dalla più tenera età (ONU, 2015). «Di fronte alla possibilità di autodistruzione e di catastrofe, l'umanità deve imparare a guardare al futuro. Gli individui e le società sono impreparati ad affrontare le sfide poste dai problemi globali. La capacità di decidere e di agire è strettamente legata all'informazione, all'istruzione e all'apprendimento permanente» (Malavasi, 2018). Appare chiaro, come evidenziato anche dalle parole di Pierluigi Malavasi, che lo sviluppo sostenibile possa esser raggiunto solo attraverso un cambiamento culturale che ha origine dai sistemi educativi a tutti i livelli, puntando a un cambiamento sistemico e complesso.

Da questo punto di vista, la presenza di educatori formati sui temi dell'alfabetizzazione ambientale e della sostenibilità è fondamentale per la creazione e l'implementazione di curriculi integrati e programmi educativi con tali finalità. L'UNESCO, per favorire il raggiungimento degli SDGs (Sustainable Development Goals) contenuti nell'*Agenda 2030*, ha delineato degli obiettivi di apprendimento raccolti in un documento ideato per suggerire strategie e contenuti riferibili ad ognuno di essi, descrivendone l'attuazione a diversi livelli, dalla progettazione dei corsi alle strategie nazionali. Il documento è stato elaborato per supportare i responsabili politici, gli sviluppatori di programmi di studio e gli educatori nella progettazione di strategie, curricoli e corsi per promuovere l'apprendimento degli SDGs in ottica interdisciplinare. Nel testo, oltre a quelli individuati per gli studenti, vi è un paragrafo dedicato agli obiettivi d'apprendimento che gli insegnanti dovrebbero raggiungere per poter poi essere in grado di condividere conoscenze e competenze con i propri allievi. Per la preparazione dei docenti ed educatori, infatti, non si può limitatamente far riferimento al possedimento delle sole competenze chiave di sostenibilità (tra cui conoscenze, abilità, atteggiamenti, valori, motivazione e impegno), ma è necessario che questi posseggano, anche, competenze di educazione allo sviluppo sostenibile che l'UNESCO ha definito come le «capacità di un insegnante di aiutare gli individui a sviluppare competenze sulla sostenibilità attraverso una serie di pratiche innovative di insegnamento e apprendimento» (UNESCO, 2017). Diverse proposte di modelli concettuali inquadrano, nello specifico, la questione delle competenze di educazione allo sviluppo sostenibile che gli insegnanti dovrebbero acquisire mediante un'apposita formazione; ne sono esempi il modello CSCT (*Curriculum, Sustainable development, Competences, Teacher training*) (Sleurs, 2008), il modello UNECE (*United Nations Economic Commission for Europe*) (UNECE, 2012), il modello KOM-BiNE (*Competences for Education for Sustainable Development in Teacher Education*) (Rauch, Steiner, 2013) e l'approccio elaborato da Bertschy e colleghi (Bertschy et al., 2013).

L'UNESCO nel 2017 (UNESCO 2017; German-speaking network Teacher Education for Sustainable Development, 2015) ha individuato delle linee guida e relativi obiettivi, rivolti ai docenti, che delineano un percorso educativo incentrato sullo sviluppo sostenibile e sulla promozione dei relativi Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG). In primo luogo, nel documento si sottolinea la necessità di acquisire familiarità con le sfide e i temi connessi ai diversi SDG, all'interno di un quadro che ne evidenzi implicazioni sociali, ecologiche, economiche e culturali. A ciò si accompagna l'invito a collocare l'educazione allo sviluppo sostenibile (ESD) in una prospettiva locale, nazionale e globale, in modo da riconoscere la complessità dei fenomeni e la necessità di strategie didattiche inclusive e contestualizzate. In questo contesto, è fondamentale che l'insegnante sviluppi una visione integrativa dei temi e delle criticità dello sviluppo sostenibile, adottando metodologie disciplinari, interdisciplinari e transdisciplinari per affrontare i cambiamenti globali e le loro molteplici manifestazioni su scala locale. Tale visione sollecita ad includere nei processi educativi i principi e i valori legati alla giustizia intergenerazionale e globale, nonché l'attenzione all'equità, all'inclusione e alla responsabilità collettiva. L'UNESCO incoraggia inol-

tre i docenti a riflettere sul proprio ruolo, ponendo in evidenza l'importanza del proprio settore di competenza nel contribuire al raggiungimento degli SDG. Oltre a favorire una comprensione critica dei concetti chiave, ciò implica l'adozione di metodologie pedagogiche trasformative che coinvolgano attivamente i discenti mediante esperienze creative, sistemiche e partecipative ancorate alle comunità locali e alla vita quotidiana. Le pratiche educative, infatti, devono saper integrare, in modo organico, l'apprendimento formale, non formale e informale, valorizzandone le potenzialità atte a rafforzare i percorsi di crescita personale e professionale. Un ulteriore aspetto centrale consiste nel riconoscere come diversità culturale, uguaglianza di genere, giustizia sociale, tutela ambientale e sviluppo personale costituiscano dimensioni essenziali dell'ESD. I docenti sono pertanto sollecitati a integrare tali componenti nell'azione didattica, facendo leva su metodologie che attivino la partecipazione responsabile e lo spirito critico degli studenti. In questo modo, la scuola diviene uno spazio di apprendimento organizzativo, in cui l'insegnante assume il ruolo di agente di cambiamento, contribuendo alla diffusione di una cultura orientata alla sostenibilità.

Parallelamente, l'UNESCO sottolinea la necessità di individuare opportunità di apprendimento locali e di costruire relazioni di collaborazione con soggetti e istituzioni del territorio, così da favorire la co-progettazione di interventi mirati. L'efficacia di tali processi risiede, infine, nella capacità di monitorare e valutare lo sviluppo di competenze trasversali connesse alla sostenibilità e di verificare il raggiungimento degli esiti formativi specifici: questa attenzione alla valutazione consente di adeguare continuamente le strategie didattiche, consolidando l'apprendimento in un'ottica di miglioramento costante (UNESCO, 2017). Per il raggiungimento di tali obiettivi e per l'acquisizione delle competenze ESD da parte degli educatori ed insegnanti è necessario agire a livello di cambiamento strutturale dei contenuti e della formazione pre e in servizio, unitamente ad un'apertura a forme di collaborazione con le comunità locali, stakeholders, associazioni ed enti che si occupano di educazione non formale, università ed istituti di ricerca, al fine di lavorare in maniera cooperativa e sistemica, favorendo la creazione di vere e proprie comunità di pratica (Wenger, 1996; Calvano, 2020).

Indicazioni chiare sono fornite esplicitamente, anche, nella maggior parte delle guide dedicate agli educatori professionali, soprattutto in contesto anglosassone. In questo caso, la *North American Association for Environmental Education* (NAAEE) ha previsto sezioni specifiche riservate alla formazione degli educatori in tutte le guide e i materiali progettati per la creazione e l'implementazione di curriculi e programmi connessi all'educazione ambientale e alla natura. Nel 2007 sono stati pubblicati gli *Standards for the initial preparation of environmental educators* (Standard per la preparazione iniziale degli educatori ambientali) (NAAEE, 2007) che delineano un quadro per la preparazione dei futuri educatori ambientali attraverso lo sviluppo professionale in servizio. Nel 2010, la NAAEE ha redatto *The Early Childhood Environmental Education Programs: Guidelines for Excellence* (Programmi di Educazione Ambientale per la Prima Infanzia: Linee guida per l'eccellenza) (NAAEE, 2010), un insieme di strumenti che possono fornire agli operatori una solida base teorica e pratica sull'educazione ambientale, contribuendo ad elevare la qualità della loro formazione. In particolare, la sezione sulla formazione del personale educativo si concentra su sei punti chiave: fondamenti dell'educazione ambientale per la prima infanzia; responsabilità professionali dell'educatore; alfabetizzazione ambientale; pianificazione e attuazione dell'educazione ambientale; promozione dell'apprendimento; monitoraggio e valutazione. Sebbene l'attenzione internazionale per l'educazione ambientale nella prima infanzia sia in costante crescita e vi sia un aumento della ideazione di curriculi e materiali a supporto, la preparazione degli educatori che lavorano in questo ambito non ha ricevuto la dovuta attenzione. È necessaria una preparazione approfondita per consentire loro di affrontare e realizzare le esperienze sul campo. Il personale educativo della prima infanzia dovrebbe esser preparato in modo efficace a pianificare, attuare e valutare i programmi di educazione ambientale per costruire una solida base di lavoro per un ulteriore sviluppo sul campo e per fornire esperienze significative ai bambini (Torquati et al., 2017). L'educazione ambientale nella prima infanzia è un concetto complesso che combina la comprensione del mondo naturale con la sfera emotiva, atteggiamenti e abilità (NAAEE, 2010). Ruth Wilson (1994) sostiene che l'educazione am-

bientale nella prima infanzia implica la promozione del senso di meraviglia, l'ammirazione nei confronti della bellezza e dei misteri della natura, l'opportunità di godere dell'immersione nell'ambiente naturale e il rispetto per tutti gli esseri viventi. A questi aspetti aggiunge anche la sollecitazione delle capacità di *problem solving* e la promozione dell'interesse e dell'apprezzamento per il mondo circostante. Questi obiettivi implicano che l'apprendimento trascenda i processi cognitivi sottolineando l'apporto significativo della componente emotiva (Harlan et al., 2008). Pertanto, gli educatori che lavorano con i bambini della prima infanzia dovrebbero facilitare le esperienze che evocano sentimenti di serenità, felicità e fascino nei confronti della natura, poiché questi aspetti emotivi costituiscono la base per lo sviluppo delle loro conoscenze, abilità e attitudini future (Gardner, 1999).

2. Educazione ambientale nella prima infanzia: il ruolo degli educatori

Il processo di apprendimento nella prima infanzia è molto diverso rispetto a quello dell'età adulta (White et al., 2008). Il principio di avvicinare i bambini alla natura fin da piccoli è profondamente radicato nella storia moderna della pedagogia. Studiosi come Rousseau, Pestalozzi, Locke, Fröbel e Montessori, solo per citarne alcuni, hanno sottolineato il ruolo fondamentale che ricoprono l'esperienza, l'osservazione e la vita al di fuori delle mura scolastiche a contatto con i contesti naturali. Questo approccio rappresenta una fonte inestimabile per lo sviluppo di esperienze, conoscenze e abilità in ottica di *lifelong learning* (Schenetti et al., 2018). I bambini, infatti, possiedono una tendenza innata e geneticamente predisposta a esplorare e a entrare in contatto con il mondo naturale, nota come *biofilia* o amore per la natura (Wilson, 1993, 1996; Tilbury, 1994; Sobel, 2002; Kellert, 2005). Per favorire la naturale inclinazione dei bambini verso la *biofilia*, è essenziale fornire loro opportunità di apprendimento sul mondo naturale adeguate al loro stadio di crescita, basate su solidi principi di sviluppo e apprendimento (Kellert, 1997; Sobel, 2002; Chawla, 2006). Non consentire che, nei primi anni di vita, la naturale propensione dei bambini nei confronti della natura si sviluppi può comportare l'effetto opposto, inducendo alla *biofobia* o un'avversione per la natura. Le esperienze vissute durante la prima infanzia dovrebbero supportare il principio che considera i bambini come parte integrante della natura stessa. Interazioni regolari con la natura e adeguate al grado di sviluppo svolgono un ruolo cruciale anche nell'instillare valori pro-ambientali. Tuttavia, è responsabilità degli adulti, compresi i genitori e gli insegnanti, favorire nei bambini il piacere, la cura e il rispetto del mondo naturale (Cohen, 1992; Wilson, 1996; Chawla, 2007).

Pertanto, risulta prioritario facilitare il corretto sviluppo di tali atteggiamenti che dovrebbero essere condivisi da tutti coloro che sono coinvolti nell'educazione dei bambini (famiglie, genitori, educatori, ecc.). Questi dovrebbero lavorare sistematicamente per favorire l'acquisizione di comportamenti idonei e, soprattutto, impegnarsi nel sollecitare un senso di cura che funga da base per una corretta alfabetizzazione ambientale.

Per raggiungere questo obiettivo, la consapevolezza e la competenza professionale sono essenziali, in particolare, in riferimento al personale educativo. La questione della formazione in servizio degli educatori, soprattutto nella fascia d'età 0-6 anni, e in considerazione della continuità verticale e orizzontale, rappresenta un tema in primo piano nel dibattito sull'educazione ambientale e alla sostenibilità. Ciò è particolarmente attuale in Italia, dove l'istituzione e l'attuazione del *Sistema integrato di educazione ed istruzione per la fascia di età 0*-6 ha introdotto nuove prospettive sulla formazione del personale pre e in servizio (MIUR, 2017). Il Ministero dell'Istruzione italiano, coerentemente agli emendamenti internazionali, ha previsto con la nota n. 47778 del 8 novembre 2017 riguardante i docenti neo-assunti in ruolo nell' a.s. 2017-2018, nel confermare il modello consolidato definito dal D.M. 850/2015, che, tra i nuclei fondamentali dei laboratori formativi riservati ai docenti durante l'anno di prova sia contemplato lo sviluppo sostenibile, ritenuta una «questione di rilevanza sociale ed educativa (MIUR, 2017)».

Sempre nel 2017, il *Piano Nazionale di Educazione alla Sostenibilità* (MIUR, 2017) ha previsto, tra le quattro macroaree facenti parte delle venti azioni da attuare per la concretizzazione degli obiettivi di

sviluppo sostenibile previsti dall'*Agenda 2030,* una specifica dedicata alla *didattica e formazione dei docenti.* Priorità che viene ribadita anche nell'a.s. 2018-19 all'interno del *Piano nazionale di formazione*, previsto dalla Legge 107/2015 e normato nel DM 797/2016 che con la nota 0050912 del 19 novembre 2018 inserisce tra le "priorità nazionali della formazione" degli insegnanti l'«integrazione multiculturale e cittadinanza globale, anche in connessione con i temi della educazione alla sostenibilità, di cui all'Agenda 2030 (MIUR, 2018)».

Conseguentemente alla reintroduzione dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado (MIUR, DL n. 92 del 20.8.2019), nella quale viene richiesto alle istituzioni educative di includere nella disciplina i temi inerenti alla sostenibilità e all'*Agenda 2030*, avere insegnanti capaci e preparati ad affrontare determinati argomenti in ottica interdisciplinare e transdisciplinare rappresenta sempre più un aspetto essenziale. In ragione di ciò, il MIUR nella circolare n. 39533 del 4 settembre 2019, riguardante la formazione dei docenti neo-assunti in ruolo, ha previsto laboratori formativi nei quali «appare prioritario dedicare una specifica attenzione ai temi dell'educazione alla sostenibilità (per la sua valenza trasversale)» (MIUR, 2019).

Sebbene la consapevolezza del ruolo chiave assunto dagli insegnanti nell'integrazione dell'educazione alla sostenibilità nei sistemi educativi, a tutti i livelli, sia largamente riconosciuto in letteratura (Birney, Reed, 2009; Timm, Barth, 2020; Eurydice, 2024), un'indagine UNESCO del 2021 (UNESCO, 2021) ha, altresì, evidenziato che nonostante i docenti e gli educatori comprendano la priorità di integrare l'insegnamento coi principi di sostenibilità, allo stesso tempo, ammettono di non possedere le conoscenze e la sicurezza necessarie (Eurydice, 2024) per farlo. Il rapporto Eurydice *Learning for sustainability in Europe: Building competences and supporting teachers and schools* (Eurydice, 2024) offre un quadro aggiornato sulla situazione europea riguardo all'acquisizione di competenze di sostenibilità tra gli studenti e al sostegno fornito agli insegnanti per favorire i processi di transizione verde. La pubblicazione prende in esame, in primo luogo, le modalità con cui l'apprendimento per la sostenibilità è incluso nei curricoli dei vari Paesi europei e fino a che punto le competenze di sostenibilità, in linea con il quadro europeo *GreenComp*, siano effettivamente integrate in tali documenti di indirizzo. Viene poi approfondito il ruolo dei docenti e dei dirigenti scolastici nella promozione della sostenibilità, soffermandosi sull'integrazione dei relativi principi nei quadri di competenza degli insegnanti, sia nella formazione iniziale sia nello sviluppo professionale, sull'organizzazione di una leadership scolastica orientata alla sostenibilità e sul tipo di sostegno messo a disposizione dei docenti per l'insegnamento di queste tematiche. Infine, l'indagine esplora l'approccio *whole school*[1], dedicando attenzione alle forme di supporto rivolte agli istituti e alle strategie di monitoraggio che mirano a garantire un'integrazione coerente e sistematica dell'apprendimento per la sostenibilità nell'attività scolastica. Nello specifico, rispetto alla formazione degli insegnanti, il report menziona l'Italia riguardo all'inclusione dei temi della sostenibilità nei corsi di preparazione che vengono proposti nelle fasi pre-servizio ed esclusivamente per il primo livello di istruzione; invece, l'educazione alla sostenibilità è inclusa nei programmi e nei regolamenti per lo sviluppo professionale continuo (CPD), a carattere volontario, rivolti ai docenti e ai dirigenti scolastici, in tutti i sistemi educativi. A tal proposito, nel report Eurydice si fa riferimento all'accordo tra il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) e l'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (AVsis), approvato nel 2023, volto a dare impulso agli aspetti della formazione sulla sostenibilità soprattutto riguardante gli insegnanti in servizio, includendo le strategie didattiche innovative e gli approcci interdisciplinari come azioni prioritarie del provvedimento. In Italia, invece, non è prevista una formazione

1 Il *whole school approach* è una metodologia che mira a migliorare la qualità e gli standards dell'intero sistema scuola, identificando e affrontando i bisogni della comunità scolastica e impegnando tutti in processi di miglioramento continui e ciclici. È anche un approccio che tende a portare il tema della sostenibilità in aula attraverso una serie di azioni collettive realizzate sia all'interno della scuola che con la comunità di riferimento. È una strategia pensata per far convergere ed interagire tutte le dimensioni della sostenibilità: educativa, culturale, sociale ed ambientale.

specifica sulla leadership della sostenibilità. Viene inclusa, però, tra i paesi che forniscono materiali didattici, risorse o linee guida su come integrare la sostenibilità nell'insegnamento, assieme alla messa a disposizione dei docenti, educatori e dirigenti di reti o comunità di pratica dedicate volte allo scambio di informazioni, alla condivisione delle *best practices* e partenariati con associazioni ed enti esterni. Rispetto alle componenti deficitarie, gli insegnanti italiani non risultano avere, come per oltre la metà dei paesi presi in esame, accesso a unità di competenza o centri di educazione alla sostenibilità, né tantomeno possono ottenere supporto da figure quali coordinatori della sostenibilità, mentori o delegati.

I riferimenti normativi sopracitati sottolineano la necessità di una formazione mirata, che tenga conto anche dell'identità pedagogica delle strutture educative. Tuttavia, questi orientamenti sostengono anche processi di formazione programmata, autoformazione e partecipazione a progetti di ricerca-formazione in collaborazione con le istituzioni accademiche, supportati da ricercatori e tutor preparati. Questi professionisti possono rappresentare, infatti, un supporto per comprendere e avviare processi di studio, approfondimento, ricerca, confronto, dialogo, discussione, documentazione e valutazione delle esperienze, al fine di valorizzare le diverse professionalità. Quando questi processi sono condivisi e portati avanti collettivamente, facilitano la creazione di autentiche comunità di pratica (Wenger, 1999). D'altra parte, esistono numerosi studi che sostengono che l'approccio cooperativo rappresenta un efficace fattore per l'elaborazione concettuale e l'apprendimento individuale, sia per gli adulti/professionisti che per i bambini (Pignalberi, 2012). Le comunità di pratica possono essere definite come gruppi di persone collegate informalmente tra loro, che condividono una o più pratiche (Brown et. al, 1991; Lave et al., 1991; Pieri et al., 2018). La creazione di comunità di pratica è strettamente legata ai processi di co-progettazione, che enfatizzano la collaborazione tra educatori, ricercatori e altre parti interessate nello sviluppo di pratiche, risorse ed esperienze educative innovative (William et al., 2004). Questo approccio partecipativo riconosce gli insegnanti come agenti attivi nel processo di progettazione, coinvolgendoli in un dialogo continuo e in una riflessione per garantire che le innovazioni educative siano contestualmente rilevanti, pedagogicamente valide e allineate ai bisogni degli studenti (Boling et al., 2017). La regolare partecipazione del personale docente e educativo ai processi di co-progettazione favorisce lo sviluppo professionale, l'assimilazione delle pratiche e l'empowerment, migliorando la qualità e l'efficacia delle innovazioni didattiche (Crippen et al., 2012). Impegnarsi attivamente nella progettazione e nell'implementazione di interventi educativi consente agli insegnanti di prendere decisioni consapevoli che migliorano i risultati di apprendimento degli studenti, fornendo loro preziosi spunti sulle strategie pedagogiche, sulle tecnologie didattiche e sullo sviluppo dei curriculi (Cochran et al., 2009). Inoltre, il passaggio a metodi di ricerca più cooperativi e partecipativi all'interno dei contesti educativi è esemplificato dalla co-produzione di esperienze di ricerca educativa da parte degli educatori (Biesta, 2017). Impegnarsi in un'indagine collaborativa, nella raccolta e nell'analisi dei dati permette agli educatori di affrontare sfide importanti per l'apprendimento, di sperimentare nuovi approcci didattici e di co-creare conoscenze che risultino rilevanti, perseguibili e fortemente basate sul contesto (Boling et al., 2017). L'integrazione dei processi di co-progettazione e la co-produzione di esperienze di ricerca educativa favoriscono relazioni sinergiche tra teoria e pratica, università e scuole, ricercatori ed educatori (William et al., 2004). Come sostenuto da Cochran-Smith e Lytle (Cochran et al., 2009), gli educatori possono impiegare i risultati della ricerca per orientare il proprio processo decisionale e le loro pratiche di insegnamento, mentre i ricercatori possono carpire, attraverso la collaborazione, importanti indicazioni sulla complessità delle pratiche educative. In questo contesto, la creazione di comunità di pratica e il coinvolgimento degli educatori e insegnanti in processi di co-progettazione all'interno dei contesti educativi possono svolgere un ruolo cruciale anche nella promozione dell'educazione alla natura e all'ambiente con una prospettiva di sviluppo sostenibile (Guerra et al., 2015; Schenetti et al., 2016).

3. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

Partendo dalle premesse teoriche sopra menzionate, il presente contributo mira ad illustrare le pratiche condivise e le metodologie di lavoro adottate mediante il coinvolgimento diretto degli educatori in servizio presso i nidi d'infanzia coinvolti nel progetto di ricerca dottorale condotto dall'autrice. Il fine ultimo della ricerca è stato quello di esplorare le possibilità educative legate alla sensibilizzazione e alla cura dell'ambiente e della natura nella fascia da 0 a 3 anni mediante l'ideazione e la sperimentazione di un modello educativo-didattico denominato ERP (esperienza – riflessione – produzione) (La Rocca, 2023). La ricerca è partita dall'ipotesi che il modello pedagogico ideato, costituito da moduli educativo-didattici basati su tre fasi ricorsive (esperienza, riflessione e produzione), promuova attitudini e comportamenti orientati verso la connessione con la natura, la cura ambientale e il senso di responsabilità in bambini di età compresa tra 0 e 3 anni.

A partire dalle premesse teoriche e dall'ipotesi, la presente ricerca dottorale ha avuto il macro-obiettivo di ideare, implementare e validare un modello educativo sperimentale finalizzato alla sensibilizzazione dei bambini della fascia 24-36 mesi alla natura e all'ambiente mediante la sollecitazione delle funzioni esecutive (in particolare del controllo inibitorio) e delle componenti emotive (affettività positiva e negativa) ritenute alla base di comportamenti e atteggiamenti auto-regolati (Usai et al., 2012; Tarman et al., 2023).

Gli educatori del nido hanno ricoperto un ruolo rilevante in tutte le fasi dell'intervento educativo, dalla sua progettazione all'attuazione dello stesso. In ragione di ciò, tra le differenti domande che hanno orientato la ricerca, due, in particolare, hanno riguardato il personale educativo:

– Quale formazione è prevista per gli educatori ed insegnanti impegnati nel supportare i bambini della prima infanzia in processi di educazione all'ambiente e alla natura?
– Quali ricadute ha la partecipazione diretta degli educatori alle attività di ricerca sperimentali, con particolare riferimento alla loro formazione e alla sollecitazione di competenze trasversali?

4.La ricerca empirica

4.1 Scelte metodologiche e procedurali

La fase dell'intervento della ricerca è stata svolta in collaborazione con la Cooperativa *Baby2000*, in linea con gli accordi previsti dal bando di dottorato MIUR PON DM 1061. La Cooperativa, situata nell'area di Roma, gestisce diversi servizi educativi e ricreativi per bambini e adolescenti sia nel settore pubblico che in quello privato. Al progetto di dottorato hanno partecipato cinque nidi e il gruppo d'analisi comprendeva bambini che frequentavano le sezioni dei grandi (24-36 mesi), per un totale di 108 partecipanti. Inoltre, la ricerca ha coinvolto sistematicamente 3 coordinatrici, 15 educatrici e 211 genitori. La ricerca-azione si compone di due studi:

– Studio uno: indagine esplorativa del contesto.
– Studio due: efficacia dell'intervento educativo.

La prima fase della ricerca, di carattere esplorativo nelle strutture aderenti al progetto, ha riguardato lo studio del contesto mediante una osservazione sistematica nell'ambito della quale si è assunta una prospettiva di indagine di tipo misto, secondo il metodo quali-quantitativo (Schoonenboom, Johnson, 2017) e si è svolta da ottobre a fine dicembre 2022. La prima fase di studio del contesto insieme all'analisi dei risultati emersi dall'impiego degli strumenti di indagine hanno concorso, unitamente alla revisione della letteratura sul tema di ricerca, alla definizione del modello e alla progettazione delle attività costi-

tuenti i moduli educativi-didattici oggetto della seconda fase di implementazione e intervento della ricerca.

Successivamente all'elaborazione e alla definizione delle attività dei percorsi educativi si è dato inizio alla fase di intervento che si è svolta da marzo a giugno 2023.

La seconda fase dell'indagine si configura come un quasi esperimento con gruppo sperimentale e gruppo di controllo (Cohen et al., 2000). La decisione di adottare tale disegno di ricerca è stata motivata dall'impossibilità di assegnare casualmente la popolazione target al gruppo sperimentale e/o di controllo. Nel corso della sua realizzazione, infatti, non è stato possibile definire in modo randomizzato quali bambini assegnare al gruppo sperimentale e quali al gruppo di controllo. Per ragioni interne all'azienda e concordemente con la responsabile e le coordinatrici delle strutture, è stato possibile esclusivamente selezionare le classi partecipanti all'intervento. La scelta delle sezioni sperimentali e quelle di controllo è stata effettuata in collaborazione con le coordinatrici, dopo aver esaminato le caratteristiche della composizione delle sezioni e aver indagato lo status socio economico delle zone di ubicazione dei nidi.

Hanno preso parte all'intervento educativo cinque sezioni (suddivise in 3 classi sperimentali e 2 di controllo) dei bambini grandi (24-36 mesi) frequentanti i nidi gestiti dalla Cooperativa *Baby2000*.

Al termine, si è proceduto all'analisi dei dati di valutazione raccolti secondo le seguenti modalità: pre-test e post-test nelle classi partecipanti alla sperimentazione; pre-test e post-test nelle classi definite come gruppi di controllo dell'esperimento; griglie di monitoraggio in itinere; questionari in uscita indaganti specifici aspetti relativi all'intervento condotto somministrati agli educatori e ai genitori dei bambini delle sezioni sperimentali. Nel mese di luglio 2024, si è tenuto un incontro di follow-up con le educatrici e le Coordinatrici dei nidi volto ad indagare la reiterazione dell'applicazione, durante l'anno educativo appena conclusosi, dei percorsi e delle attività proposte nell'ambito della fase di intervento della ricerca.

In quell'occasione, al termine del meeting, è stato somministrato un questionario alle educatrici che sono state coinvolte attivamente nella ricerca al fine di raccogliere feedback in merito all'utilizzo del modello ERP (o rilevarne eventuali adattamenti), dei materiali e degli strumenti impiegati nell'ambito del progetto e riproposti in maniera autonoma. Per delineare un quadro sintetico, nella tabella sotto riportata (Tab. 1) viene schematizzato il cronoprogramma delle attività condotte nell'ambito della ricerca empirica.

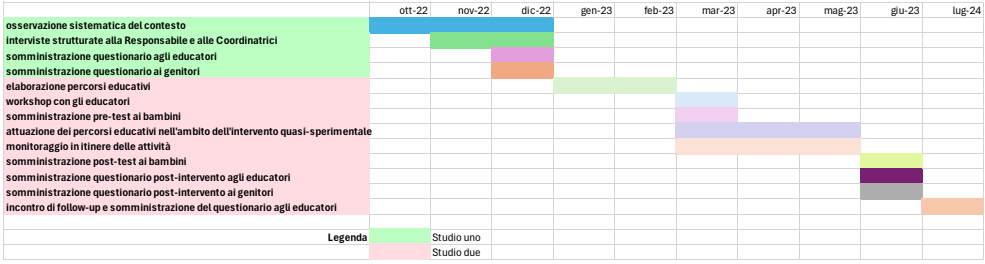


Tabella 1: Cronoprogramma delle attività svolte nell'ambito della ricerca empirica

4.2 Gli strumenti della ricerca

Nella tabella di seguito vengono sintetizzati gli strumenti d'indagine impiegati nei due studi (Tab.2):

Studio uno: analisi esplorativa del contesto	Studio due: quasi-esperimento	
Griglie d'osservazione e checklist	Pre-post test	*Biophilia Interview* (Rice&Torquati, 2013) *The Children's Behavior Questionnaire* (CBQ – Rothbart et al., 2001) + *PERIK* (Positive development and resilience in kindergarten - Mayr &Ulich, 2009)
Interviste strutturate alla responsabile e alle coordinatrici delle strutture	Griglie di osservazione per il monitoraggio delle attività	
Questionario in entrata educatori	Note sul campo del ricercatore	
Questionario in entrata genitori	Note sul campo degli educatori	
	Questionario in uscita educatori	
	Questionario in uscita genitori	
	Questionario di follow up educatori	

Tabella 2: Gli strumenti d'indagine impiegati nella ricerca

Si riportano elencati di seguito gli strumenti validati in precedenti ricerche e impiegati nell'ambito dello studio due riguardante la fase dell'intervento educativo:

– la *Biophilia Interview* (Rice, Torquati, 2013) utilizzata per misurare la *connessione con la natura nei bambin*i pre-post-intervento (rilevamento effettuato dalla ricercatrice);
– il *Children's Behavior Questionnaire* (CBQ – Rothbart et al., 2001) nella forma *very short* (36 item), impiegato per rilevare eventuali variazioni inerenti al temperamento dei bambini (nello specifico per le dimensioni della *Negativity*, *Surgency* ed *Effortful Control*);
– il *PERIK* (*Positive development and resilience in kindergarten* – Mayr, Ulich, 2009), adottato per valutare due dimensioni: l'*orientamento al compito* e il *piacere nell'esplorare*.

Studi precedenti hanno visto l'impiego della *Biophilia Interview* per valutare la propensione dei bambini in età pre-scolare a interagire con il mondo naturale, indagando il livello di *connessione con la natura* e consentendo di esplorare fattori correlati quali il contesto socio-economico, educativo e familiare. Parallelamente, in alcuni studi recenti, a tale strumento si è affiancato l'utilizzo del PERIK finalizzato a rilevare dimensioni di benessere e resilienza. Ne sono esempi le ricerche di Rice e Torquati (2013) che hanno utilizzato la *Biophilia Interview* per esaminare la relazione tra il livello di *Biophilia* e le caratteristiche dei contesti educativi outdoor. Ahmeto lu (2017) ne ha fatto uso per correlare i livelli di *Biophilia* con variabili familiari e socio-economiche. Yilmaz et al. (2020) hanno impiegato una versione adattata (con immagini anziché pupazzi) per valutare l'efficacia di un programma educativo a breve termine orientato alla sensibilizzazione del campione scelto ai contesti naturali. Yanez et al. (2017) hanno indagato le variazioni dei livelli di *Biophilia* operando un confronto tra bambini residenti in aree urbane e rurali. Infine, Tarman et al. (2023) hanno utilizzato la *Biophilia Interview* (versione con immagini) e il PERIK su un ampio campione di bambini (48-72 mesi) al fine di cogliere l'eventuale relazione tra *Biophilia*, benessere, resilienza e componenti di autoregolazione.

Tutti gli strumenti impiegati nella presente ricerca sono stati sottoposti all'approvazione della commissione etica dell'Ateneo Roma Tre che ha espresso formalmente parere favorevole nell'ambito della riunione avvenuta nel mese di marzo 2023.

4.3 Il modello teorico sperimentale e i percorsi educativo-didattici

Il modello è stato definito in nuce dalla prof.ssa Concetta La Rocca (La Rocca, 2023), tutor della ricerca, come proposta di progetto dottorale in risposta al bando PON, DM 1061 del 2021. Il modello, nel suo sviluppo, ha integrato i principi della cosiddetta "pedagogia della natura" – mutuati dagli apporti di Rousseau, Fröbel, Montessori e Dewey – con la teoria dell'apprendimento esperienziale di Kolb (1984), adattandoli alla prima infanzia. In tale processo, si è tenuto conto delle criticità insite in un approccio che, pur fondandosi su idee formulate in contesti storici, sociali ed economici distinti da quelli attuali, ambisce a riconnettere i bambini all'ambiente naturale anche in una realtà densamente urbanizzata o con risorse ambientali limitate. Gli esiti teorico-metodologici, inoltre, hanno considerato il rischio di dare per scontato un determinato livello di familiarità con la natura, prevedendo interventi differenziati e adeguati alle effettive condizioni del contesto educativo. Infine, il modello ha operato una contestualizzazione critica della teoria di Kolb, modulandone i principi in funzione delle peculiarità della prima infanzia e delle esigenze delle strutture coinvolte, così da garantire coerenza tra aspirazioni pedagogiche e condizioni reali di crescita e apprendimento dei bambini. Il modello ha posto le basi, altresì, sulla fondamentale rilevanza associata alla componente esperienziale che conduce alla conoscenza delle cose e del mondo che, in bambini molto piccoli, passa e si concretizza attraverso l'uso dei sensi (Lo Piccolo, 2018) e che l'ambiente naturale permette di sfruttare a pieno, stimolando l'apprendimento tramite l'osservazione, il tatto, l'olfatto, percezioni, sensazioni. Unitamente a ciò, alla definizione pratica del modello hanno concorso gli indirizzi di ricerca internazionali, *best practices* definite attraverso la costruzione e sperimentazione di curricoli integrati (Wilson, 1993; Joyce et al., 2000; NAAEE, 2010) unitamente alle indicazioni concernenti l'educazione all'ambiente e alla natura presenti negli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (MIUR, DL 13 aprile 2017, n. 65, pp. 40-41) adottati nel 2022.

A partire dal modello teorico-didattico, strutturato in tre fasi ricorsive - esperienza, riflessione e produzione – sono stati ideati tre percorsi educativi ad oggetto tre elementi naturali (terra, acqua, aria) che hanno coniugato attività in aula in continuità e in relazione a quelle *outdoor*. Ogni elemento ha previsto attività specifiche declinate nelle tre fasi ricorsive del modello. Per ogni percorso sono state strutturate dodici differenti attività, ognuna delle quali è stata correlata alle precedenti e alle successive; sono state condotte dagli educatori e hanno visto costantemente i bambini protagonisti e al centro dei processi attivati.

4.4 Il ruolo degli educatori nella ricerca

Gli educatori delle sezioni sperimentali (N=11) sono stati coinvolti, in maniera attiva nella ricerca a partire dalla fase iniziale dedicata all'analisi del contesto. Hanno partecipato compilando un questionario destinato ad indagare le pratiche, attive presso le strutture, connesse all'educazione ambientale e alla natura. Questo questionario ha rilevato anche le metodologie di gioco e le attività parte integranti della routine giornaliera, con un'attenzione specifica a quelle relative alla sensibilizzazione, al rispetto e alla cura per l'ambiente. Questa fase ha concorso allo sviluppo di una progettazione situata delle attività d'intervento successive.

Alla fase esplorativa è seguita una fase di progettazione e collaborazione con gli educatori attraverso la formazione diretta e indiretta. Gli obiettivi di tale formazione sono stati volti principalmente a creare una comunità di pratica finalizzata a:

– Comprendere i benefici e il potenziale dei curriculi integrati con percorsi educativi volti a favorire il contatto dei bambini con la natura e l'alfabetizzazione ambientale.
– Acquisire conoscenze riguardo alle pratiche e agli strumenti fondamentali alla costruzione di un'offerta educativa integrata.

- Familiarizzare con il modello educativo e con le attività quasi-sperimentali.
- Innescare un confronto collaborativo sulle attività che hanno costituito i percorsi educativi.
- Riconoscere l'importanza della documentazione e della valutazione dei percorsi attivati
- Approfondire la conoscenza degli strumenti di monitoraggio e di valutazione che sono risultati parte integrante dei percorsi educativi.
- Riconoscere l'importanza del coinvolgimento dei genitori e delle famiglie nei percorsi educativi sperimentati e nelle pratiche attuate.
- Comprendere che l'intera comunità educativa favorisce e contribuisce, in modo sistematico, all'alfabetizzazione ambientale, alla trasmissione di valori pro-ambientali, e alla creazione di una sensibilità ecologica nei bambini.

Gli educatori hanno giocato anche un ruolo fondamentale nella supervisione dello sviluppo dei percorsi educativi, delle attività specifiche e della valutazione dei progressi dei bambini attraverso la compilazione di specifiche griglie di monitoraggio. Durante la fase d'intervento, gli educatori sono stati coinvolti attivamente nell'implementazione delle attività inserite nei percorsi educativo-didattici sviluppati sulla base del modello sperimentale. Si sono occupati dell'attuazione delle attività, della compilazione di griglie di osservazione specifiche per monitorare le risposte individuali dei bambini e della documentazione delle esperienze attraverso note carta e matita. Il personale educativo ha, inoltre, partecipato alla somministrazione dei pre-post test, in particolare, sono stati incaricati della rilevazione tramite il *Children's Behavior Questionnaire* (CBQ) (Rothbart et al., 2001) implementato con due dimensioni del PERIK (Positive Development and Resilience in Kindergarten) (Mayr, Ulich, 2009).

Al termine delle attività sperimentali, gli educatori sono stati sottoposti a un questionario volto a reperire le loro impressioni e opinioni sull'applicazione del modello. Il questionario è stato mirato, inoltre, a raccogliere feedback sulle attività proposte, sulle metodologie impiegate e sugli strumenti e materiali utilizzati nei percorsi educativi. Infine, a distanza di un anno, in concomitanza di un incontro di follow up, hanno compilato un ulteriore questionario volto a reperire informazioni in merito alla riproposizione delle attività sperimentate durante la ricerca.

5. Discussione dei dati raccolti

Nel presente contributo vengono presentati alcuni dei risultati inerenti alla somministrazione dei questionari compilati dagli educatori nello studio uno d'analisi del contesto e nello studio due inerente all'intervento educativo.

In termini di validità di contenuto dei due questionari, gli item sono stati formulati sulla base di un'analisi preliminare della letteratura di riferimento in ambito di educazione ambientale 0-3 anni e di linee guida sulle buone pratiche per la sostenibilità (ad es. UNESCO, 2014). Inoltre, le varie sezioni sono state progettate coerentemente con le dimensioni teoriche di riferimento che riflettono i costrutti centrali che la letteratura indica come fattori chiave nello sviluppo di un'educazione ambientale e sostenibile nella fascia 0-3 anni. Infine, un ulteriore aspetto rilevante, in termini di stabilità e riproducibilità, è stato garantito attraverso l'uso di scale Likert di pari estensione (da 1 a 5), impiegate per diverse sezioni del questionario (ad es. rilevazione delle pratiche di sostenibilità, autovalutazione delle competenze degli educatori, percezione sulla gestione delle attività). L'adozione di tali scale, riconosciute nella ricerca a carattere psicometrico, ha permesso una migliore comparabilità tra i punteggi e ha favorito l'interpretazione dei dati anche in sede di analisi statistica.

Sezione	Variabile	Tipologia di domanda/risposta
Variabili di sfondo	Dati socio-anagrafici	Stimolo chiuso, risposta chiusa
	Anno di nascita e regione di provenienza	Risposta aperta
Pratiche educative volte alla sostenibilità ambientale adottate al nido	Le caratteristiche della progettazione al nido	Scala Likert
	Il tempo trascorso *outdoor* a seconda dell'età dei bambini e della stagione	Scala Likert
	La progettazione mirata all' educazione ambientale e alla natura	Stimolo chiuso, risposta chiusa Scala Likert
	Esempi di attività	Risposta aperta
	La documentazione delle attività	Scala Likert
	Gli strumenti di monitoraggio impiegati	Stimolo chiuso, risposta chiusa
	Formazione specifica sulla sostenibilità ambientale	Stimolo chiuso, risposta chiusa
	Il coinvolgimento delle famiglie	Stimolo chiuso, risposta chiusa
	Buone pratiche adottate nelle routine quotidiane	Scala Likert Risposta aperta
	Iniziative attive al nido	Stimolo chiuso, risposta chiusa
	Motivazioni connesse all'educazione ambientale, alla sostenibilità e alla natura	Stimolo chiuso, risposta chiusa
Modalità di gioco connesse alla stimolazione della sensibilità ambientale ed ecologica	Materiali, strumenti, pratiche adottati al fine di favorire la sensibilizzazione dei bambini alle tematiche ambientali e alla natura	Scala Likert

Tabella 3: Sezioni e variabili del questionario educatori pre-intervento

Il questionario pre-intervento, compilato dagli educatori, ha avuto l'obiettivo primario di identificare le pratiche prevalenti nelle strutture, in particolare quelle legate all'educazione ambientale e alla natura, nonché i metodi di gioco integrati nella routine giornaliera per accrescere la sensibilizzazione e l'apprezzamento per l'ambiente (Tab. 3).

Le intervistate sono state in totale 15, tutte di genere femminile con un'età media di trentasei anni al momento della somministrazione del questionario (marzo 2023). Le rispondenti provenivano dalla regione Lazio, ad eccezione di un'educatrice del Sud America. Quattro sono risultate in possesso di un diploma, otto di una laurea e tre di un master. Più della metà è risultata lavorare per la cooperativa *Baby2000* da due o più anni (N=9), due da un anno e quattro da meno di un anno. Per quanto riguarda la gestione dei bambini, dieci hanno dichiarato di occuparsene per l'intero triennio, le restanti non li hanno seguiti per tutta la durata del ciclo. Durante l'anno di somministrazione del questionario, tutti gli educatori hanno dichiarato di aver lavorato con bambini nella fascia 24-36 mesi frequentanti la sezione dei "grandi". Nove educatrici si sono prese cura di 5/7 bambini, mentre le restanti sei hanno gestito autonomamente più di sette bambini. Nella sezione dell'indagine relativa alla rilevazione delle pratiche educative finalizzate alla sostenibilità ambientale praticate nelle strutture, le educatrici, su una scala Likert da 1 a 5, hanno concordato quasi unanimemente di condividere sempre la programmazione con le colleghe (N=14); solo un'educatrice ha affermato di farlo spesso. Le educatrici hanno riferito di svolgere quasi sempre attività diversificate per fasce d'età (M=4,7; dv. std. = .617) e di essere spesso flessibili rispetto alle esigenze manifestate dai bambini (M=4,5; dv. std. = .743). Le rispondenti hanno anche affermato che nei mesi più caldi i bambini piccoli (3-12 mesi) sono soliti trascorrere in media

un'ora all'aperto al giorno negli spazi esterni al nido, i bambini medi (12-24 mesi) una media 1-2 ore e i bambini grandi (24-36 mesi) due ore al giorno. Lo stesso quesito è stato posto anche riguardo al tempo trascorso all'esterno durante i mesi invernali, con risposte che hanno evidenziato una minore permanenza all'aria aperta per i gruppi di tutte le età. Proseguendo nell'indagine, alle educatrici è stato chiesto di esprimersi in merito alle esperienze fatte in passato riguardanti eventuali progetti rivolti all'educazione dei bambini al rispetto dell'ambiente. Tutte le educatrici hanno risposto in modo affermativo, solo quattro (di cui tre della stessa struttura) hanno indicato di non aver intrapreso progetti di questo tipo. Le domande successive si sono concentrate sulle attività già sperimentate che hanno riguardato la cura dell'orto, attività all'aperto orientate alla familiarizzazione con gli elementi naturali, attività all'interno dedicate al riciclaggio dei materiali, e le caratteristiche generali del progetto messo in atto.

Per quanto concerne il coinvolgimento delle famiglie in tali progetti, il personale educativo ha indicato diversi gradi di partecipazione, utilizzando una scala di Likert da 1 a 5. La maggior parte (N=11) ha affermato di aver coinvolto spesso i genitori, con le restanti che hanno espresso giudizi diversificati. In merito alla richiesta se avessero mai partecipato a corsi di formazione connessi alla sostenibilità e all'educazione ambientale, tutte le educatrici hanno risposto negativamente, tranne una che ha preso parte ad un corso di formazione sull'educazione all'aperto durante il periodo della pandemia da Covid-19. Sempre basandosi su una scala Likert a 5 punti, alle educatrici sono state poste delle domande sull'inserimento, nelle routine educative quotidiane, di insegnamenti/buone pratiche volte a sensibilizzare i bambini sulle questioni ambientali (Fig. 1). Le risposte hanno evidenziato che la maggior parte (N=12) sono solite adottarle abitualmente, tre in modo occasionale. Tra gli esempi di buone pratiche citate dalle educatrici vi sono l'attenzione al risparmio dell'acqua, l'uso di materiali riciclati e la raccolta differenziata. Sono state, poi, indagate le pratiche già attive nelle varie strutture orientate alla sostenibilità ed è emerso che il riciclaggio è risultata essere la pratica più comune, seguita dall'uso di alimenti biologici e dall'orticoltura; non sono risultati praticati programmi per il risparmio dell'acqua, il compostaggio e l'uso di prodotti ecologici per la pulizia.

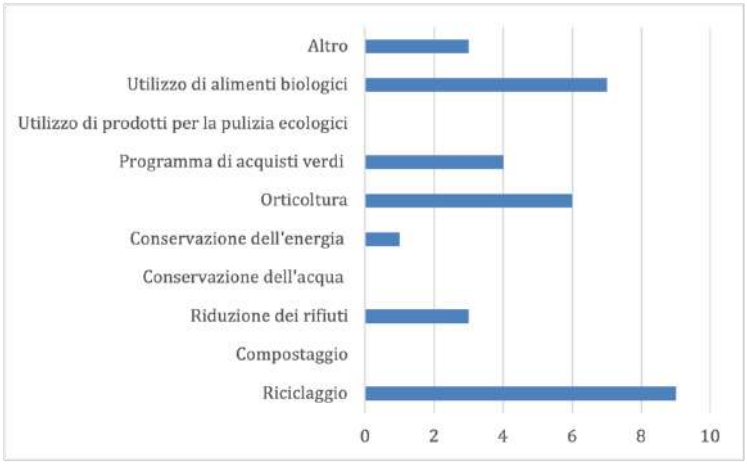


Figura 1: Pratiche volte alla sostenibilità attive presso i nidi

Infine, alla domanda sulla possibilità di sensibilizzare i bambini alle tematiche ambientali fin dalla prima infanzia, tutte le educatrici hanno risposto in maniera positiva. Tra le finalità (Fig. 2) selezionate, emerge che l'educazione ambientale favorisce nei bambini atteggiamenti consapevoli nei confronti dell'ambiente (N=14), incentiva il rispetto nei confronti di sé stessi e degli altri (N = 13), sostiene lo svi-

luppo di atteggiamenti di cura (N=11). Vengono, inoltre, indicati la curiosità (N=9) e lo sviluppo di competenze socio-emotive (N=8), mentre minore rilevanza viene attribuita alla stimolazione del benessere psicofisico (N=5).

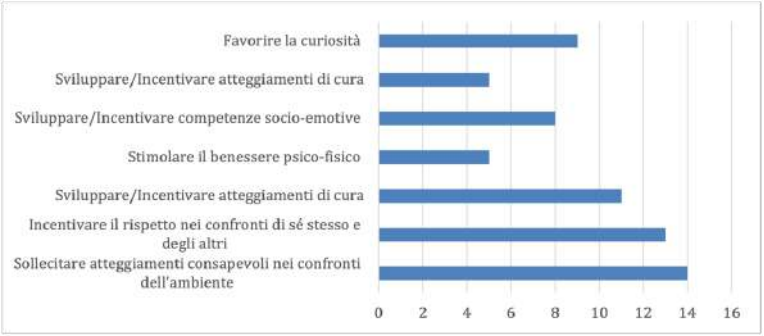


Figura 2: Finalità dell'educazione all'ambiente e alla natura nella prima infanzia

La parte finale del questionario si è concentrata sulle routine quotidiane legate al gioco e alla sensibilizzazione alla cura della natura e dell'ambiente praticate nelle strutture. Le educatrici, su scala Likert da 1 a 5, hanno dichiarato che le attività dedicate al gioco vengono sempre pianificate (N=5), e praticate almeno una volta alla settimana come esperienze educative mirate (N=8). In merito alla messa a disposizione di materiali di riciclo durante le attività di gioco strutturate, le risposte hanno registrato pareri, in linea generale, positivi con la maggior parte delle educatrici (N=13) che è solita farlo abitualmente e le restanti che li rendono disponibili saltuariamente. Riguardo alla frequenza con la quale vengono proposte tali esperienze, su una scala Likert da 1 a 4 punti (1= mai; 4= giornalmente), nelle sezioni dei lattanti prevale una cadenza mensile (N=10); per i medi e grandi, cinque educatrici propongono queste attività giornalmente, nove settimanalmente e una mensilmente. Ulteriori quesiti si sono concentrati sulle abitudini legate alla lettura di libri su argomenti connessi alla natura, sulle opinioni delle educatrici riguardo al coinvolgimento dei bambini nella lettura e se questa fosse seguita da attività correlate. Tra gli esempi di attività menzionate dalle rispondenti sono stati indicati collage con elementi naturali, attività di manipolazione ed esplorazione sensoriale. Il questionario ha dimostrato una buona affidabilità per quanto riguarda la coerenza interna degli item, con l'alfa di Cronbach pari ad un valore di ,894.

A conclusione della fase d'intervento, le educatrici sono state invitate a condividere le loro opinioni sulle attività svolte e sul modello teorico-educativo adottato, con particolare riferimento alla formazione ricevuta e al lavoro di collaborazione con la dottoranda e le colleghe.

Il questionario ha previsto una serie di domande a stimolo chiuse e aperto. Le sezioni del questionario hanno rilevato:

1. Variabili di sfondo per la profilazione delle rispondenti.
2. La qualità dei contenuti dei tre percorsi educativo-sperimentali.
3. Opinioni su eventuali variazioni osservate in merito agli atteggiamenti/ comportamenti manifestati dal gruppo di bambini durante il periodo di sperimentazione.
4. Il ruolo degli educatori nella gestione delle attività proposte.
5. L'autovalutazione delle competenze sollecitate dalla partecipazione alle attività di ricerca e di sperimentazione.

All'indagine hanno risposto undici educatrici che hanno attuato i percorsi educativo-didattici. In questa sede vengono presentati i risultati relativi alle sezioni quattro e cinque del questionario, che

hanno riguardato il coinvolgimento diretto degli educatori. La quarta sezione, come anticipato, si è concentrata sulle percezioni degli educatori riguardo alla gestione delle attività sperimentali in cui sono stati coinvolti personalmente. Basandosi su una scala Likert da 1 a 5 (1=per nulla; 5=del tutto), come è possibile osservare dal grafico risultante dalle risposte fornite dalle educatrici (Fig. 3), la valutazione complessiva inerente allo svolgimento delle attività sperimentali risulta estremamente positiva.

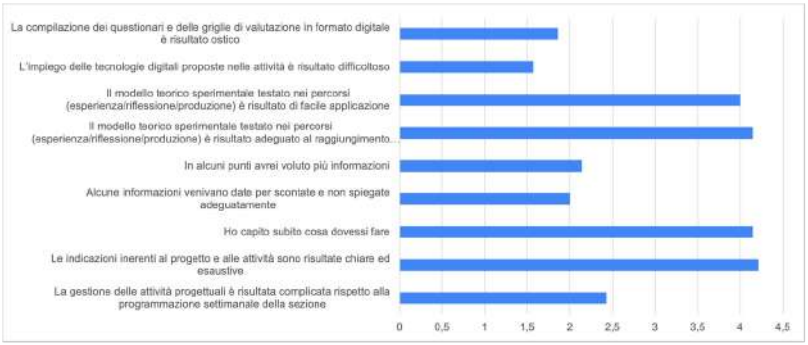


Figura 3: Opinioni sulla gestione delle attività sperimentali

Le educatrici hanno dichiarato che la gestione delle attività è risultata semplice rispetto alla programmazione della sezione (M= 2.4; std.dv.= 1.342), le indicazioni fornite riguardo al progetto e alle attività sono risultate molto chiare e complete (M= 4.2; std.dv.= .892), la comprensione di ciò che avrebbero dovuto svolgere si è rivelata semplice (M= 4.1; std.dv.= .864), le informazioni fornite sono state percepite in maniera chiara e adeguata (M= 2; std.dv.= 1.300), e le indicazioni date sono risultate sufficienti, non necessitando di ulteriori indicazioni (M= 2.1; std.dv.= 1.231). Anche i risultati relativi agli item inerenti all'efficacia del modello sperimentale adottato risultano essere significativi ai fini della ricerca. Secondo le educatrici, il modello è risultato molto adeguato al raggiungimento degli obiettivi delle singole attività (M=4.1; std. dv. = ,864), e di facile applicazione (M=4; std. dv. = ,877). Infine, per quanto riguarda gli strumenti e i dispositivi tecnologici utilizzati, il personale educativo ha ritenuto che l'uso delle tecnologie digitali impiegate nello svolgimento delle attività non sia risultato difficile (M= 1.6; std. dv. = .851) e l'utilizzo degli strumenti di monitoraggio e valutazione sono stati giudicati semplici (M=1.8; std. dv. = 1.027).

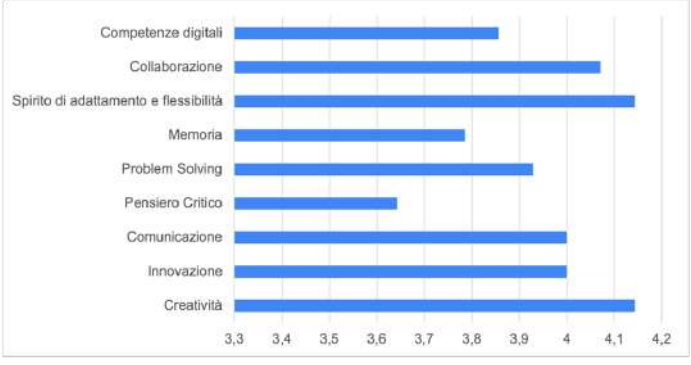


Figura 4: Autovalutazione delle competenze

La quinta sezione del questionario è stata volta all'autovalutazione delle competenze che, secondo gli educatori, sono state maggiormente sollecitate e implementate dall'attuazione dei percorsi sperimentali (basandosi su scala Likert da 1 a 5). Come risulta dal grafico (Fig. 4), la *Creatività* e lo *Spirito di adattamento e flessibilità* (M= 4.1; std. dev. = 0.770) sono tra le competenze trasversali più sollecitate. Inoltre, le competenze di *Collaborazione* (M= 4.07; std. dev. = 0.828), *Innovazione* e *Comunicazione* (M= 4; std. dev. = 0.784) risultano essere favorite in modo positivo. La competenza che ottiene un punteggio leggermente più basso, mediamente positivo, è il *Pensiero critico* (M= 3.6; std. dev. = 1.215). La sezione finale del questionario ha invitato le rispondenti ad esprimere osservazioni conclusive sui percorsi sperimentali. Tra i commenti più ricorrenti si evidenziano gli elementi innovativi del modello, la sua facilità di applicazione e la sua capacità di attirare l'interesse dei bambini. Le educatrici hanno espresso la propria propensione a voler ripetere le attività, dedicando più tempo alla loro esecuzione. L'esperienza è stata, inoltre, ritenuta altamente formativa, a livello professionale, secondo le opinioni delle rispondenti, permettendo loro di approfondire tematiche che in genere non sono ampiamente affrontate. Per quanto riguarda la coerenza interna delle domande, l'alfa di Cronbach si attesta su un valore molto positivo pari a ,899. Questo dato conferma la completa affidabilità interna del questionario e la riproducibilità delle domande nel tempo.

6. Punti di forza e di criticita della ricerca

I dati emersi dall'indagine, attraverso i questionari somministrati agli educatori, permettono di delineare un quadro complesso e sfaccettato delle pratiche educative relative all'educazione ambientale nei nidi che hanno aderito al progetto di ricerca. Gli aspetti rilevati indicano la presenza di numerosi punti di forza, ma evidenziano anche aree che necessitano di ulteriore sviluppo e approfondimento, soprattutto alla luce della letteratura scientifica e delle *best practices* adottate a livello internazionale. Alla luce dell'analisi esplorativa del contesto educativo, è risultata già presente l'adozione di pratiche sostenibili, quali l'uso di materiali riciclati e la cura dello spazio naturale esterno alle strutture e dell'orto. Queste attività non solo promuovono la sensibilizzazione dei bambini alle tematiche ambientali, ma sono anche coerenti con studi che suggeriscono come l'apprendimento pratico, che coinvolge direttamente i bambini nel processo educativo, sia particolarmente efficace nella prima infanzia (Elliott, Davis, 2018). Tali esperienze pratiche, seppur positive, rivelano delle lacune nella proposta di attività più strutturate, come programmi di compostaggio o strategie specifiche per il risparmio idrico, le quali potrebbero ampliare la portata delle pratiche sostenibili attuate nei nidi (Arlemalm-Hagser, Sandberg, 2011). La diversificazione del tempo trascorso all'aperto è un altro aspetto interessante rilevato. Nei mesi estivi, il tempo medio passato *outdoor* è significativamente maggiore rispetto ai mesi invernali. Questo è in parte comprensibile per ragioni climatiche, ma rappresenta un'occasione mancata, considerando che l'esposizione all'ambiente naturale è associata a benefici per lo sviluppo cognitivo ed emotivo, anche durante la stagione fredda (Cree, Robb, 2021). Un miglioramento delle pratiche educative potrebbe includere strategie per rendere possibile la fruizione degli spazi esterni in tutte le stagioni, con adattamenti idonei alla sicurezza e al comfort dei bambini. In aggiunta, l'uso quasi esclusivo degli spazi esterni per le attività di educazione alla natura e all'ambiente potrebbe essere implementato attraverso attività *indoor*, in continuità rispetto alle attività svolte *outdoor*. Le attività andrebbero integrate e sistematizzate in tutte le strutture, in maniera simile, mediante l'impiego di approcci metodologici variegati e strategie educative innovative, al fine di creare ancor più coinvolgimento e partecipazione da parte dei bambini e renderli protagonisti assoluti dei processi educativi attivati. Inoltre, il coinvolgimento delle famiglie nelle attività educative è emerso come un altro elemento positivo, anche se con livelli di partecipazione discontinui. La letteratura evidenzia che il coinvolgimento familiare è cruciale per la continuità educativa tra il nido e l'ambiente domestico, rafforzando le abitudini di sostenibilità apprese dai bambini (Chawla, 2009). Tuttavia, l'analisi mostra che alcune educatrici non riescono sempre a includere efficacemente i genitori. Questo suggerisce la ne-

cessità di sviluppare approcci più strutturati per incoraggiare la partecipazione attiva delle famiglie, che potrebbero prevedere workshop, incontri e comunicazioni più frequenti sui progetti condotti. Uno degli aspetti più critici emersi riguarda la mancanza di formazione specifica degli educatori. Solo una delle intervistate ha partecipato a un corso di formazione sull'educazione ambientale durante la pandemia, il che evidenzia un gap importante. La letteratura è concorde nel sottolineare che la formazione continua e mirata degli educatori è essenziale per mantenere e migliorare le pratiche educative (Siraj-Blatchford, 2009). Senza una preparazione adeguata, gli educatori potrebbero non essere in grado di integrare pienamente metodi innovativi e sostenibili nella loro programmazione quotidiana. Questi dati sono risultati fondamentali nella fase di implementazione delle attività educative proposte durante la seconda parte della ricerca relativa all'intervento. La formazione ricevuta come preparazione all'attuazione delle attività sperimentali, unitamente all'attività di collaborazione e confronto nell'ideazione delle stesse, hanno concorso a rendere partecipe il personale educativo e a innescare proficui processi di condivisione e scambio con la dottoranda. Non a caso, i dati inerenti al questionario post-intervento hanno messo in luce proprio questi aspetti. Le educatrici hanno valutato positivamente le competenze acquisite e la gestione delle attività sperimentali. Le competenze di *Creatività*, *Spirito di adattamento e Collaborazione* sono risultate tra le più sollecitate, il che riflette l'importanza di un approccio flessibile e innovativo per la realizzazione di progetti educativi (Warsah, 2021). Questi risultati sono coerenti con le raccomandazioni dell'OECD (2018) che sottolineano la necessità di sviluppare competenze trasversali nei contesti educativi per affrontare sfide complesse e mutevoli. La gestione delle attività è stata giudicata agevole, grazie alla chiarezza delle indicazioni e alla formazione sugli strumenti di valutazione utilizzati. Questo è un punto di forza che evidenzia come un'adeguata pianificazione e una comunicazione efficace tra il personale educativo e ricercatori possano facilitare l'implementazione di nuove metodologie, un aspetto cruciale per il successo dei progetti sperimentali (Cree, Robb, 2021). La sistematizzazione di attività specifiche, fondate sul modello teorico-sperimentale in esame, unitamente a processi di formazione mirati e pratiche finalizzate alla cooperazione, la progettazione condivisa, e la promozione della collaborazione tra il personale impegnato nelle attività sperimentali, ha facilitato la creazione di una comunità di pratica impegnata al raggiungimento di un obiettivo comune condiviso. I risultati positivi ottenuti, che devono essere considerati strettamente inerenti al contesto educativo in cui è stata condotta l'esperienza educativa e non generalizzabili per il gruppo d'analisi esiguo preso in esame, offrono, però, spunti per successive implementazioni e aprono a molteplici prospettive di ricerca future.

Infine, le ricadute educative emerse dal presente studio possono essere lette in una prospettiva ancora più ampia se poste in dialogo con i modelli teorici internazionali che promuovono competenze e pratiche di sostenibilità nei contesti educativi. In particolare, il framework *GreenComp* della Commissione Europea (2022) rappresenta un riferimento rilevante, in quanto delinea le competenze chiave per la sostenibilità (ad esempio, pensiero critico, responsabilità individuale e collettiva, visione di lungo periodo), evidenziando la necessità di integrare tali dimensioni in tutti i livelli di istruzione, a partire dalla prima infanzia. Sebbene il *GreenComp* sia stato concepito principalmente per la scuola dell'obbligo e per l'istruzione superiore, i principi fondanti – l'apprendimento esperienziale, la promozione dell'empowerment e l'approccio sistemico – risultano pienamente trasferibili anche all'educazione 0-3 anni. L'attenzione alla formazione degli educatori, sottolineata dal framework europeo, e la necessità di attivare processi partecipativi con le famiglie, richiamano, infatti, le stesse aree critiche individuate nel presente studio.

Riferimenti bibliografici

Ahmetoğlu, E. (2017). The contributions of familial and environmental factors to children's connection with nature and outdoor activities. *Early Child Development and Care*, *189*. 1-11. https://doi.org/10.1080/03004430.-2017.1314273

Arlemalm-Hagser, E., & Sandberg, A. (2011). Sustainable development in early childhood education: In-service students' comprehension of the concept. *Environmental Education Research*, *17*(2), 187-200. https://doi.org/10.1080/13504622.2010.522704

Bertschy, F., Künzli D., Meret. C. & L. (2013). Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 5, 5067-5080. https://doi.org/10.3390/su5125067

Biesta, G. (2017). Education, Measurement and the Professions: Reclaiming a Space for Democratic Professionality in Education. *Educational Philosophy and Theory*, 49(1), 6-22 https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1048665

Birney, A., & Reed, J. (2009). *Sustainability and renewal: findings from the Leading Sustainable Schools research project*. https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/2061/1/download%3Fid%3D33296%26filename%3Dsustainability-and-renewal-full-report.pdf

Boling, E., Alangari, H., Hajdu, I.M., Guo, M., Gyabak, K., Khlaif, Z., Kizilboga, R., Tomita, K., Alsaif, M., Lachheb, A., Bae, H., Ergulec, F., Zhu, M., Basdogan, M., Buggs, C., Sari, A. & Techawitthayachinda, R. (2017). Judgments of Instructional Designers in Practice. *Perf Improvement Qrtly*, 30, 199-219. https://doi.org/10.1002/piq.21250

Brown, J.S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation. In E. L. Lesser, M. A. Fontaine, J. A. Slusher (Eds.), *Knowledge and communities*. Butterworth Heinemann.

Chawla, L. (2006). Learning to love the natural world enough to protect it. *Barn*, 2, 57-78 https://doi.org/10.5324/barn.v24i2.4401

Chawla, L. (2007). Childhood experiences associated with care for the natural world: A theoretical framework for empirical results. *Children, Youth, and Environments*, 17(4), 144–170, https://doi.org/10.1353/cye.2007.0010

Chawla, L. (2009). Growing up green: Becoming an agent of care for the natural world. *The Journal of Developmental Processes*. 4. 6-23.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation. *Teachers College Press*.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. 5th Edition, Routledge Rice, C. & Torquati, J. (2013). Assessing Connections between Young Children's Affinity for Nature and Their Experiences in Natural Outdoor Settings in Preschools. *Children, Youth and Environments*, 23, 78-102. 10.7721/chilyoutenvi.23.2.0078. Falmer. http://dx.doi.org/10.4324/9780203224342

Cohen, S. (1992). Promoting Ecological Awareness in Children. *Childhood Education*, 87, 258-260.

Commissione europea, Centro comune di ricerca. (2022). *GreenComp, the European sustainability competence framework*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. https://data.europa.eu/doi/10.2760/13286

Cree, J. & Robb, M. (2021). *The Essential Guide to Forest School and Nature Pedagogy*. David Fulton Book. https://doi.org/10.4324/9780367853440

Crippen, K. J., & Archambault, L. (2012). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 12(1), 45-59.

Elliott, S., & Davis, J. M. (2018). Challenging Taken-for-Granted Ideas in Early Childhood Education: A Critique of Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory in the Age of Post-Humanism. In A. Cutter-Mackenzie-Knowles, K. Malone, E. Barratt Hacking (Eds.), *Research Handbook on Childhood Nature* (pp. 1119-1154). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67286-1_60

European Commission / EACEA / Eurydice. (2024). *Learning for sustainability in Europe: Building competences and supporting teachers and schools*. Eurydice report. Publications Office of the European Union. https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2024/04/Learning-for-sustainability-in-Europe-Building-competences-and-supporting-teachers-and-schools.pdf

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligence for the 21st Century*. Basic Book.

German-speaking network Teacher Education for Sustainable Development. (2015). *Teacher education for a sustainable development from pilot projects and initiatives to new structures*. https://netzwerk-lena.org/wp-content/uploads/2020/07/memorandum_lena_english_stand_august_15.pdf

Guerra, M., Charles, C., Antonacci, F., Bertoncini, E., Bussolati, E., & Casagrandi, R., et al. (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura* (M. Guerra, a cura di). Franco Angeli. https://hdl.handle.net/10281/94288

Harlan, J.D., & Rivkin, M. S. (2008). *Science Experiences for the Early Childhood Years: An Integrated Affective Approach*. University of Virginia: Pearson Merrill Prentice Hall.

Joyce M., Cantrell D., Corner M., Evener B., Hun D., & Spector P. (2000). *Best Practices for Environmental Education: Guidelines for Success*. Environmental Education Council of Ohio, Akron.

Kellert, S. R. (1997). *Kinship to Mastery, Biophilia in Human Evolution and Development*. Island Press. DOI:10.5860/choice.35-2067

Kellert, S. R. (2005). *Building for life – designing and understanding the human-nature connection*. Island Press. DOI:10.1016/J.JENVP.2008.08.001

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. Prentice Hall.

La Rocca, C. (2023). Educare le nuove generazioni allo sviluppo sostenibile. Attuale, troppo attuale? In Attina M., Broccoli A., Rossini V. (eds.), *Percorsi inattuali dell'educazione. Suggestioni, idee, proposte* (pp. 209-218). Anicia S.r.l.

Lave J., & Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Lo Piccolo, A. (2018). Corpi e natura nella compliance educativa. In D. Dato, M. Ladogana, L. Taverna (eds.), *Formare ecologicamente. Riflessioni teoriche e itinerari di esperienza* (pp. 35-42). Zeroseiup.

Malavasi, P. (2018). Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, XVI (1), 11-13 https://www.siped.it/wp-content/uploads/2018/07/2018-01-Pedagogia-Oggi.pdf https://hdl.handle. -net/10807/250806

Mayr T., & Ulich M. (2009). Social emotional well being and resilience of children in early childhood settings – PERIK: an empirically based observation scale for practitioners, *Early Years*, 29, 1, 45-57. https://doi.org/10.1080/09575140802636290

MIM, AVsis (2023). *Formazione docenti in servizio – anno scolastico 2022-2023. Nota ministeriale prot. n. 45528/22-12-2022*

MIUR (2017). *Indicazioni e ripartizione fondi per le iniziative formative relative alla II annualità Piano di formazione docenti, nonché per la formazione docenti neoassunti a.s.2017-2018 e la formazione sui temi dell'Inclusione a.s. 2017-2018* https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/MIUR.AOODGPER.REGISTRO+UFFICIALE%-28U%29.0047777.08-11-2017.pdf/74863dc5-abf0-4a7b-a6f0-0b5eeaac6a00?version=1.0&t=1510245509019

MIUR (2017). *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni* a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

MIUR (2017). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, articolo 5, comma 1, lettera f) del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65; adottati con decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43.

MIUR (2018). *Indicazioni e ripartizione fondi per le iniziative formative relative alla III annualità Piano nazionale di formazione docenti, nonché per la formazione docenti neoassunti a.s. 2018- 2019 e la formazione sui temi dell'inclusione a.s. 2018-2019* https://www.miur.gov.it/documents/20182/718927/Nota+DG+personale+scolastico+protocollo+50912+del+19+novembre+2018.pdf/830eb60d-ac25-4cf3-b174-ab350b2a8b10?version=1.1-&t=1542737185301

MIUR (2019). *Periodo di formazione e prova per i docenti neo-assunti e per i docenti che hanno ottenuto il passaggio di ruolo. Attività formative per l'a.s. 2019-2020* https://www.mim.gov.it/documents/20182/2159038/CIRCOLARE+DGPER+39533+del+4-9-2019.pdf/3da68efd-5fd3-bdd0-1f87-2ef30bc87b6d?version=1.1-&t=1634806515317

NAAEE (2010). *Early Childhood Environmental Education Programs: Guidelines for Excellence*. https://eepro.naaee.org/sites/default/files/eepro-post-files/early_childhood_ee_guidelines.pdf

North American Association for Environmental Education (NAAEE). (2007). *Standards for the initial preparation of environmental educators*. A cura di Simmons, B. https://dev7.naaee.org/sites/default/files/eepro/standards_for_the_initial_preparation_of_environmental_educators.pdf

OECD (2018). *Skills for 2030*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Skills_for_2030_concept_note.pdf

ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1, Distr.: General, 21 october 2015 https://documentsdds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.-pdf?OpenElement

Pieri, M., & Repetto, M. (2018). Comunita di pratica e formazione degli insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research,* XI, 20.

Pignalberi, C. (2012). Le comunità di pratica nei servizi educativi e scolastici. Un possibile modello di governance nella gestione delle relazioni e della responsabilità. *Studium Educationis,* XIII, 3.

Rice, Camilla & Torquati, J. (2013). Assessing Connections between Young Children's Affinity for Nature and Their Experiences in Natural Outdoor Settings in Preschools. *Children, Youth and Environments*, 23, 78-102. https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.23.2.0078

Rothbart, M., Ahadi, S., Hershey, K., & Fisher, P. (2001). Investigations of Temperament at Three to Seven Years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child development*, 72, 1394-408. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00355

Schenetti, M. & Guerra, E. (2018). Educare nell'ambiente per costruire cittadinanza attiva. *Investigacion en la Escuela*, 95, 15-29. DOI:10.12795/IE.2018.i95.02

Schenetti, M., & Guerra, E. (2016). Educatrici in fuga: il contributo della ricerca nei percorsi di formazione dei servizi per l'infanzia. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 2, 16, 305-318. DOI: http://dx.doi.org/10.13128/formare-18217

Schoonenboom, J & Johnson, RB. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *Kolner Z Soz Sozpsychol*. 69 (Suppl 2), 107-131. https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1

Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective. *Education and Child Psychology*, 26 (2), 77-89. DOI:10.53841/bpsecp.2009.26.2.77

Sleurs, W. (2008) *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes* http://www.csct-project.org/

Sobel, D. (2002). *Children's Special Places: Exploring the Role of Forts, Dens, and Bush Houses in Middle Childhood*. Wayne State University Press. DOI:10.5860/choice.30-4693

Tarman, İ., Erbay, F., & Durmusoglu-Saltali, N. (2023). The relationship between biophilia levels of preschoolers and social-emotional well-being and psychological resilience in the context of age and gender. *Early Child Development and Care,* 193, 1-14. https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2216892

Tilbury, D. (1994). The critical learning years for environmental education. In R.A. Wilson (Ed.), Environmental Education at the Early Childhood Level. *North American Association for Environmental Education*, 11-13.

Timm, J. & Barth, M. (2020). Making education for sustainable development happen in elementary schools: the role of teachers. *Environmental Education Research*, 27, 1-17. 10.1080/13504622.2020.1813256.

Torquati, J., Leeper-Miller, J., Hamel, E., Hong S.-Y., Sarver, S. & Rupiper, M. (2017). "I Have a Hippopotamus!": Preparing Effective Early Childhood Environmental Educators. *The New Educator*, 13, 3, 207-233. https://doi.org/10.1080/1547688X.2017.1331095

UNECE (2012). *Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development*. ECE/CEP/AC.13/2011/6https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_-Publication.pdf

UNESCO (2014). *Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development; final report* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230171

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education.* https://doi.org/10.54675/ASRB4722

Usai M.C., Traverso L., Viterbori P. & De Franchis V. (2012). *Diamoci una regolata! Guida pratica per promuovere l'autoregolazione a casa e a scuola*. Franco Angeli.

Warsah, I., Morganna, R., Hamengkubuwono, H., & Afandi, M. (2021). The Impact of Collaborative Learning on Learners' Critical Thinking Skills. *International Journal of Instruction*, 14, 443-460. https://doi.org/10.29333/iji.2021.14225a

Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. DOI:10.1023/A:1023947624004

White, R. & Stoecklin V. L. (2008). Nurturing children's biophilia: developmentally appropriate environmental education for young children. *White Hutchinson Leisure & Learning Group*. https://www.whitehutchinson.com/children/articles/nurturing.shtml

Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 49–65. https://doi.org/10.1080/0969594042000208994

Wilson, R. A. (1993). *Fostering a sense of wonder during the early childhood years*. Greyden.

Wilson, R.A. (1994). At the early childhood level. *Early Childhood Educ J*, 22, 23-25. https://doi.org/-10.1007/BF02361329

Wilson, R. A. (1996). Starting Early: Environmental Education during the Early Childhood Years. *Journal of Wildlife Rehabilitation*, 23, 23-25. www.ericdigests.org/1998-1/early.htm

Yanez, R., Fees, B., & Torquati, J. (2017). Preschool children's biophilia and attitudes toward nature: The effect of personal experiences. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education,* 5, 1, 57-67.

Yılmaz, S., Cig, O., & Yılmaz Bolat, E. (2020). The impact of a short-term nature-based education program on young childrens biophilic tendencies. *İlkö retim Online*, *19*, 1729-1739. DOI:10.17051/ilkonline.2020.734968