

Scuola, formazione e dimensioni del benessere

Ricerche psico-pedagogiche

a cura di

Guido Benvenuto e Stefano Livi



Collana Materiali e documenti 104

Scuola, formazione e dimensioni del benessere

Ricerche psico-pedagogiche

a cura di

Guido Benvenuto e Stefano Livi



SAPIENZA
UNIVERSITÀ EDITRICE

2024

Copyright © 2024

Sapienza Università Editrice

Piazzale Aldo Moro 5 – 00185 Roma

www.editricesapienza.it

editrice.sapienza@uniroma1.it

Iscrizione Registro Operatori Comunicazione n. 11420

Registry of Communication Workers registration n. 11420

ISBN 978-88-9377-308-9

DOI 10.13133/9788893773089

Pubblicato nel mese di gennaio 2024 | *Published in January 2024*



Opera distribuita con licenza Creative Commons Attribuzione –
Non commerciale – Non opere derivate 3.0 Italia e diffusa in modalità
open access (CC BY-NC-ND 3.0 IT)

Work published in open access form and licensed under Creative Commons Attribution – NonCommercial – NoDerivatives 3.0 Italy (CC BY-NC-ND 3.0 IT)

In copertina | *Cover image*: La sede di Villa Mirafiori e la Facoltà di Psicologia di Sapienza Università di Roma. Foto di Guido Benvenuto.

Indice

Variabili psico-sociali nella ricerca dottorale <i>Benvenuto & Livi</i>	7
Competenze e valutazione nel modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento). Le pratiche dei docenti e il punto di vista dei genitori: uno studio di caso <i>Cristiana De Santis</i>	13
Alfabetizzazione e inclusione della popolazione adulta migrante nel contesto scolastico italiano: il caso dei CPIA <i>Sara Gabrielli</i>	37
PEERS®, intervento sulle competenze sociali per adolescenti con disturbo dello spettro autistico (ASD): il primo studio pilota RCT italiano <i>Laura Maria Fatta</i>	57
I laboratori nel curriculum universitario di Scienze della Formazione Primaria. La didattica laboratoriale nella formazione iniziale delle future maestre e maestri di scuola primaria <i>Federica Gaetano</i>	89
L'arte del gesto: uno studio sulla pedagogia della danza <i>Delfina Stella</i>	121
I risultati alle prove INVALSI degli studenti Montessori: un'indagine empirica <i>Stefano Scippo</i>	141

Obiettivi motivazionali individuali, sociali ed aspettative future: l'influenza della famiglia sui percorsi educativi degli studenti <i>Alessandra Cecalupo</i>	159
Il Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): paradigma di una governance innovativa delle istituzioni scolastiche italiane <i>Ottavio Fattorini</i>	173
L'uso delle tecnologie didattiche digitali a scuola. Due esplorazioni nella formazione e nella didattica <i>Daniela Di Donato</i>	205

Variabili psico-sociali ed educative nella ricerca dottorale a Sapienza

Guido Benvenuto & Stefano Livi

Il volume raccoglie i contributi di alcuni dottorati che hanno concluso nel 2022 il loro ciclo di studi nel dottorato di ricerca in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa presso l'Università Sapienza di Roma. Dentro l'ampia offerta formativa della Sapienza, che conta circa cento dottorati di ricerca, questo specifico corso è stato progettato con un'aspirazione ambiziosa e stimolante: unire la tradizione e l'esperienza della ricerca educativa con le teorie e le prassi metodologiche della ricerca psicologica. Questo connubio, spesso difficile da realizzare nel contesto accademico italiano, soprattutto nella formazione di terzo livello, ha trovato una direzione condivisa all'interno di questo dottorato.

Gli obiettivi formativi del percorso dottorale sono **differenziati in base ai curricula proposti**:

A) CURRICULUM DI PSICOLOGIA SOCIALE, mira a formare ricercatori capaci di lavorare in due principali aree tematiche: la prima ha l'intento di comprendere i processi psicologico sociali di base (processi intra e intergruppo, atteggiamenti, pregiudizio e della psicologia ambientale) attraverso metodologie di ricerca empirica, fondate in senso quantitativo e sperimentale; una seconda area ha l'obiettivo di formare ricercatori capaci di leggere i fenomeni sociali attraverso la psicologia culturale e di analizzare i fenomeni psicosociali come prodotto emergente dell'interazione sociale e discorsiva fra attori. Queste due aree tengono conto dei diversi contesti di riferimento, quali organizzativo, del marketing, delle organizzazioni educative, politico, medico-sanitarie, e delle famiglie.

B) CURRICULUM IN PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO E DELLA RICERCA EDUCATIVA, **ha l'obiettivo di fornire** competenze inno-

vative sia nel campo della sperimentazione didattica che della ricerca psicologica in età evolutiva. Per quanto riguarda la ricerca educativa l'obiettivo è quello di realizzare progetti di ricerca riguardanti le riforme che hanno interessato il sistema formativo nazionale, la riforma delle politiche attive per il lavoro (ad es., formazione continua, orientamento). Per quanto riguarda la ricerca nella psicologia dello sviluppo l'obiettivo è la formazione di esperti con una conoscenza avanzata dei metodi di ricerca specifici capaci di valutare criticamente le più attuali teorie dello sviluppo e capaci di pianificare, definire ed elaborare attività di ricerca differenti nello studio dei fattori biologici, sociali e culturali legati allo sviluppo dei bambini e degli adolescenti.

C) CURRICULUM MIGRATION STUDIES: PSYCHOLOGICAL, SOCIAL AND EDUCATIONAL ISSUES, che fornisce approcci metodologici, sociali e umanistici al tema della migrazione e contribuisce a una maggiore comprensione degli studi dei fenomeni migratori. Il programma di dottorato comprende corsi che esaminano, con un approccio multidimensionale e con metodi quantitativi e qualitativi, aspetti sociali, evolutivi ed educativi dei fenomeni migratori. Il programma triennale offre competenze avanzate nel campo della migrazione internazionale con forti collaborazioni accademiche con altre università.

In questo volume, che raccoglie alcune sintesi delle ricerche dottorali del 33° e 34° ciclo, i dottorandi diventano il frutto tangibile di questa esperienza unica, dove le frontiere tra la ricerca educativa e psicologica si fondono e si arricchiscono reciprocamente. Ogni contributo racchiuso in queste pagine testimonia della ricchezza e della diversità degli argomenti affrontati, dimostrando la vastità del campo di studi e l'ampiezza delle sfaccettature che la ricerca educativa e la psicologia possono abbracciare.

I contributi presenti in questo volume coprono un ampio spettro di argomenti, riflettendo l'ampiezza e la profondità della ricerca condotta all'interno del dottorato e rappresentano un momento di crescita intellettuale e professionale. Ogni ricerca rappresenta uno sforzo dedicato a esplorare, comprendere e approfondire i diversi aspetti della Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa. Questi argomenti variano dalla valutazione delle competenze nell'ambiente scolastico, all'alfabetizzazione e inclusione della popolazione migrante, all'intervento sulle competenze sociali degli adolescenti con disturbo dello spettro autistico, alla didattica laboratoriale nella formazione delle future maestre di scuola primaria, all'arte della danza come strumento

pedagogico, fino all'analisi dei risultati alle prove INVALSI degli studenti Montessori e all'uso delle tecnologie didattiche digitali a scuola.

Il titolo che abbiamo dato alla raccolta, *Scuola, formazione e dimensioni del benessere. Ricerche psico-pedagogiche*, nasce dalla precisa volontà che i due curatori, Stefano Livi, coordinatore del Dottorato per due mandati triennali, e Guido Benvenuto, a seguire e attualmente in carica, hanno portato avanti, insieme al Collegio nelle diverse ricerche dottorali: indagare i contesti sociali, dello sviluppo e dell'educazione come contesti multidimensionali, con uno sguardo di ricerca psico-pedagogica, attraverso ricerche quali-quantitative e sempre più approcci misti.

Una breve sintesi dei diversi contributi, seguendo nell'ordine di presentazione nel volume delle diverse ricerche dottorali, può illustrare la varietà delle tematiche, la multidimensionalità delle domande di ricerca, la rigorosità nei differenti approcci metodologici.

Cristiana De Santis (Competenze e valutazione nel modello DADA - Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) riporta l'analisi dell'organizzazione e dello sviluppo di due innovazioni didattiche realizzate in una scuola secondaria di primo grado di Roma: il modello DADA e l'i-Pad come strumento didattico per una sperimentazione digitale. Lo studio di caso affronta, di fatto, il tema dello sviluppo di competenze e le relative modalità di valutazione, monitorando i progetti di innovazione, dalla pianificazione alla realizzazione sul campo, analizzando le pratiche dei docenti e il punto di vista dei genitori.

Sara Gabrielli (Alfabetizzazione e inclusione della popolazione adulta migrante nel contesto scolastico italiano: il caso dei CPIA) indaga le pratiche di alfabetizzazione e inclusione della popolazione migrante in Italia, nello specifico nei livelli linguistici A1 e A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER). Il contesto scelto è quello dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, i CPIA, cui la popolazione adulta migrante ha accesso per acquisire la conoscenza della lingua e della cultura italiana. La ricerca, attraverso osservazioni in classe, interviste agli insegnanti e analisi dei libri di testo ha indagato quanto le variabili didattiche e le dimensioni psico-sociali contribuiscono fortemente sui livelli di istruzione e di inclusione sociale.

Laura Maria Fatta (PEERS®, intervento sulle competenze sociali per adolescenti con disturbo dello spettro autistico - ASD: il primo studio pilota RCT italiano) analizza un intervento manualizzato per lo sviluppo delle competenze sociali rivolto ad adolescenti con Disturbo dello Spettro Autistico (ASD), attualmente non validato in Italia. La ricer-

ca, di tipo sperimentale e rappresentando il primo studio pilota RCT italiano su questo tema, coinvolge adolescenti con ASD. Gli outcome sono valutati su quattro diversi momenti e considerano sia aspetti primari, come le abilità sociali, sia secondari, come la regolazione delle emozioni e le condizioni co-occorrenti. I risultati evidenziano differenze statisticamente significative tra i gruppi sia in relazione agli esiti primari, cioè le conoscenze e le prestazioni sociali, sia a quelli secondari, come la regolazione delle emozioni.

Federica Gaetano (I laboratori nel curriculum universitario di Scienze della Formazione Primaria. La didattica laboratoriale nella formazione iniziale delle future maestre di scuola primaria) indaga come gli studenti, futuri insegnanti di scuola primaria, impegnati quindi in CdS in Formazione Primaria, possano apprendere i metodi attivi di insegnamento e nello specifico la didattica laboratoriale. La ricerca, nella forma di studi di caso, analizza sei laboratori in tre Università italiane (Padova, Roma La Sapienza e Bari) attraverso l'analisi delle rappresentazioni sui laboratori dei Presidenti dei CdS di Scienze della Formazione Primaria e dei docenti dei laboratori, e un'indagine sulle percezioni degli studenti, con questionari e focus group.

Delfina Stella (L'arte del gesto: uno studio sulla pedagogia della danza) sviluppa un percorso *arts & inquiry based* e sceglie come contesto di analisi l'Accademia sull'Arte del gesto, ideato e diretto dal coreografo Virgilio Sieni. La ricerca si muove in un circolo ermeneutico che comprende: *la pratica sul campo, l'osservazione e la riflessione incorporata, il processo creativo condiviso e la pianificazione progettuale*. Attraverso interviste, focus group, analisi documentale dei progetti e osservazione partecipata dell'azione coreografica si presentano studi di caso, a livello nazionale, in contesto scolastico, e internazionale, in contesto sociale.

Stefano Scippo (I risultati alle prove INVALSI degli studenti Montessori: un'indagine empirica) sviluppa due domande di ricerca: 1) Quali risultati, in termini di apprendimenti disciplinari misurati dalle prove dell'Invalsi, hanno studentesse e studenti Montessori alla fine della scuola primaria, e durante la scuola secondaria? 2) Quali caratteristiche socio-economico-culturali hanno studentesse e studenti Montessori? Dopo aver ricostruito meticolosamente i percorsi di diverse coorti di studenti che hanno svolto percorsi di studio nelle scuole montessoriane, e richiesto all'Invalsi i risultati alle prove nei diversi anni di percorso scolastico, l'analisi dei dati ha comparato le distribu-

zioni dei punteggi, per ciascun grado e ciascuna coorte, tra un gruppo sperimentale di montessoriani e un gruppo di controllo costituito da non-montessoriani con le stesse variabili di sfondo.

Alessandra Cecalupo (Obiettivi motivazionali individuali, sociali ed aspettative future:l'influenza della famiglia sui percorsi educativi degli studenti) si è concentrata sullo studio della motivazione scolastica nel suo rapporto con gli obiettivi genitoriali percepiti e le percezioni degli studenti sul loro futuro. Queste relazioni sono state analizzate sia nelle scuole secondarie superiori che a livello universitario. Particolare attenzione è stata rivolta all'analisi degli obiettivi individuali e sociali degli studenti, con riferimento all'*Achievement Goal Theory*. I risultati hanno mostrato l'importante ruolo che diversi aspetti motivazionali svolgono nel mediare il rapporto tra obiettivi genitoriali e aspettative degli studenti sui loro percorsi futuri.

Ottavio Fattorini (Il Modello DADA - Didattiche per Ambienti Di Apprendimento:paradigma di una governance innovativa delle istituzioni scolastiche italiane) studia il fenomeno delle scuole Modello DADA, un modello organizzativo che rispetta in pieno e concretamente i principi di una scuola comunità educante in cui si cerca di praticare didattiche costrutti visti che, laboratoriali, operative, in setting didattici variabili e adattabili. Di concerto con un gruppo di Dirigenti scolastici è stato messo a punto un questionario e somministrato, in forma di intervista dialogata dal dottorando, Dirigente scolastico, a 30 DS di scuole riconosciute DADA. Le risposte hanno permesso di analizzare la varietà di "attualizzazioni" e "contestualizzazioni" del Modello didattico e di render conto delle difficoltà connesse alla multifattorialità interagente di eventi all'interno di una scuola.

Daniela Di Donato (L'uso delle tecnologie didattiche digitali a scuola. Due esplorazioni nella formazione e nella didattica) sviluppa la ricerca dottorale sulle competenze digitali dei docenti e della loro percezione di efficacia nell'uso delle tecnologie didattiche digitali, attraverso due studi sull'uso delle tecnologie didattiche digitali a scuola: la prima è stata una ricognizione sulle pratiche dei docenti della provincia di Trento nel loro anno di prova e delle Animatrici e Animatori digitali durante il loro primo anno di mandato (2018); la seconda ha indagato l'uso forzato delle tecnologie digitali durante il periodo della Didattica a Distanza, tra febbraio e maggio 2020, cioè durante il lockdown dovuto alla pandemia di Covid-19 e ha coinvolto 1149 docenti su tutto il territorio nazionale.

Il variopinto mosaico di ricerche e argomenti presenti in questo volume è un riflesso della capacità del dottorato di fornire uno sguardo ampio e allo stesso tempo approfondito sui molteplici aspetti che caratterizzano la psicologia sociale, lo sviluppo e la ricerca educativa. Nonostante la diversità di questi contributi, emergono alcuni temi comuni che attraversano le ricerche. Uno di questi è il ruolo fondamentale che la scuola svolge nella crescita educativa e culturale delle vite degli studenti e nel promuovere apprendimenti significativi e più ampi livelli di socializzazione. Ogni studio, a suo modo, si concentra su come migliorare l'esperienza educativa e contribuire allo sviluppo delle competenze e delle abilità degli studenti. Le ricerche presentate non solo approfondiscono la nostra comprensione delle dinamiche sociali, dell'istruzione e dello sviluppo, ma ci offrono anche nuove prospettive per affrontare tali sfide in un mondo in continua evoluzione.

Guardando al futuro della ricerca psicologica ed educativa, questo volume offre uno spaccato delle sfide e delle opportunità che ci aspettano. Le ricerche raccolte qui non solo ampliano la nostra comprensione delle dinamiche sociali, dell'istruzione e dello sviluppo, ma offrono anche nuove prospettive su come affrontare tali sfide nel mondo in continua evoluzione. In un mondo sempre più complesso e interconnesso, il contributo della ricerca svolge un ruolo cruciale nel guidare il progresso e il benessere delle nostre società.

Il volume intende quindi essere un omaggio alla dedizione e all'impegno dei dottorandi, dei docenti e di tutti coloro che hanno contribuito in questi ultimi anni a far emergere un terreno di sviluppo culturale innovativo nel panorama della ricerca italiana. Rappresenta anche un auspicio per il futuro della ricerca psicologica ed educativa, indicando nuovi percorsi e sfide da affrontare, con l'obiettivo di arricchire ulteriormente il sapere nel campo della psicologia sociale, dello sviluppo e della ricerca educativa.

Competenze e valutazione nel modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento). Le pratiche dei docenti e il punto di vista dei genitori: uno studio di caso

Cristiana De Santis*

Abstract

Il progetto di ricerca che si presenta si struttura attorno a due temi principali: competenze e valutazione, nel contesto dello studio di caso che coinvolge una scuola secondaria di primo grado di Roma che ha introdotto nel suo sistema due innovazioni: il modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) nell'anno scolastico 2016-2017 e l'i-Pad come strumento didattico per una sperimentazione digitale avviata nell'anno 2019-2020. La presentazione diacronica del progetto è segnata dal passaggio tra "presenza" e "distanza"; tuttavia, la triangolazione multipla conferisce, alle tematiche oggetto d'indagine, anche una dimensione sincronica.

Competences and Assessment in the DADA Model
(Didactics for Learning Environments).

Teacher Practices and Parental Perspectives: A Case Study

The research project presented is structured around two main issues: competences and assessment, in the context of the case study involving a lower secondary school in Rome which has introduced two innovations into its system: the DADA model (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento - Didactics for Learning Environments) in the 2016-2017 school year and the iPad as a teaching tool for digital experimentation launched in the 2019-2020 school year. The diachronic presentation of the project is marked by the transition between "presence" and "distance"; however, multiple triangulations also confer a synchronic dimension on the issues under investigation.

* Il presente contributo rielabora e riprende parti di De Santis (2022)

1. Tema di ricerca

Il tema delle competenze, e della loro valutazione, ha acquisito, negli ultimi decenni, un'attenzione crescente nel contesto della formazione, sia a livello formale, sia informale e non formale (De Santis, 2022; Werquin, 2010).

Viteritti (2018) afferma che

«il costrutto di competenza è emerso a partire dagli anni '70 del secolo scorso soprattutto in due sfere della società – il lavoro e la formazione – e in tre campi scientifici: le scienze del lavoro, dell'organizzazione e del management; le scienze dell'educazione e dell'apprendimento; le scienze linguistiche. Sono un tema declinato da molte discipline e in molti contesti d'azione, dove hanno assunto significati e definizioni diverse e controverse. [...] In tutti i dibattiti, accademici e professionali, e nei diversi contesti d'uso che lo hanno adottato, non è mai un tema pacifico, lineare o univoco. Si tratta piuttosto di un vasto terreno di confronto e di scontro (teorico e pratico), teatro da tre decenni di importanti tentativi di cambiamento nei processi formativi, professionali e culturali» (pp. 11-12).

Tra le principali controversie sul tema delle competenze vi è il suo "terreno di nascita": se si abbraccia la posizione che vede la sua nascita nelle sfere del lavoro e della formazione, questo porta a riflettere anche sugli aspetti del controllo (Corsini, 2019) tecnocratico e dell'«asservimento di Educazione, Studio e Ricerca unilateralmente all'economia, [che] non sono i mezzi adeguati a porre rimedio alle carenze nelle scuole e nelle università» (Gruschka et al., 2006, p. 1).

Viteritti (2018) propone un'immagine delle competenze come "ponte" tra mondo dell'istruzione e mondo del lavoro, come risorsa non solo individuale, ma anche collettiva e relazionale.

Nel panorama italiano, Ajello (2002) definisce la "competenza", al singolare, che rappresenta un cambiamento culturale, cioè il passaggio dalla dimensione trasmissiva dell'insegnamento e della conoscenza alla dimensione pratica in situazione dei processi di apprendimento. "Competenze", al plurale invece, richiama un bagaglio di risorse che i cittadini dovrebbero possedere per affrontare le diverse e complesse situazioni di vita quotidiana, con i loro molteplici cambiamenti.

Riguardo alle competenze emergono diverse definizioni, sia in contesto nazionale sia internazionale, e tra queste, una che sembra essere particolarmente omnicomprensiva è quella proposta dalle Raccomandazioni europee per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018; Parlamento europeo & Consiglio, 2006) che articolano le competenze come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriata al contesto.

La letteratura internazionale offre ulteriori elementi su cui riflettere in merito al costrutto di competenza¹.

Alla fine degli anni '90, lo *Swiss Federal Statistical Office* ha lanciato, nell'ambito del progetto sugli indicatori dell'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico – OECD, *Organization for Economic Co-operation and Development*) e sostenuto dal *National Center for Education Statistics* (NCES) americano, un programma chiamato DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) con l'intento di individuare un nucleo di competenze fondamentali, per giovani e adulti, al fine di condurre una vita responsabile e di successo, per affrontare le sfide che si presentano nella vita quotidiana (Bottani & Tuijnman, 1994; Salganik et al., 1999). Alla base del programma c'è il proposito di individuare quelle che sono chiamate "competenze chiave" (*key competencies*), cercare una loro definizione condivisa, affinché si possano produrre strumenti adeguati alla loro misurazione e per giungere a interpretazioni coerenti dei dati empirici. Alla base del programma di ricerca DeSeCo si pone la domanda: *di quali competenze abbiamo bisogno per condurre una vita responsabile e di successo per affrontare le sfide del presente e del futuro?* (Rychen, 2016). DeSeCo è stato pensato come un programma di lavoro *in fieri* piuttosto che un lavoro definitivo di ricerca (De Santis, 2022). Il progetto DeSeCo si è posto l'obiettivo di sviluppare un quadro teorico-concettuale entro cui ricondurre la selezione e le definizioni delle competenze ritenute necessarie per vivere una vita socialmente utile in un moderno stato democratico e che, inoltre, possa considerarsi un punto di riferimento generale per ulteriori studi sulle competenze (De Santis, 2022; Salganik et al., 1999). L'impegno per i valori democratici e i diritti umani si riflette nella concettualizzazione delle competenze chiave come apprese, necessarie e raggiungibili da tutti. DeSeCo fa riferimento a convenzioni e accordi internazionali, in particolare: la Dichiarazione

¹ Per una trattazione esaustiva si rimanda a De Santis (2022).

universale dei diritti umani, la Dichiarazione di Rio sull'ambiente e la Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti, per delineare alcuni obiettivi comuni.

Il concetto di "competenze chiave" presuppone che gli individui e le società condividano alcune caratteristiche di base a prescindere dalla varietà degli approcci alla vita, agli stili di vita e ai costumi. Tuttavia, la diversità sociale e individuale è un fatto innegabile, perciò, è importante pensare le competenze chiave riconoscendo che il loro sviluppo e la loro contestualizzazione possono assumere molte forme a seconda dei fattori sociali, culturali e individuali che le influenzano.

Cercando di rintracciare un filo conduttore tra gli studi meno e i più recenti, in letteratura, che trattano il tema delle competenze e di ciò che entra nel costrutto come, ad esempio, le *skills*, prima ancora di una definizione, si può considerare questi elementi come utili per il benessere delle persone, giovani e adulti, lungo tutto l'arco della vita, per vivere un'esistenza responsabile e di successo (De Santis, 2022; WHO, 1997; OECD, 2002; OECD, 2012; OECD, 2019).

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS – WHO, *World Health Organization*), intorno alla metà degli anni '90, ha pubblicato un rapporto sullo sviluppo della competenza psicosociale, intesa come:

«la capacità di una persona di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana. È la capacità di una persona di mantenere uno stato di benessere mentale e di dimostrarlo in un comportamento adattivo e positivo mentre interagisce con gli altri, con la sua cultura e il suo ambiente» (WHO, 1997, p. 1).

La competenza psicosociale si presta a essere di particolare importanza per la promozione del benessere fisico, mentale e sociale. Gli interventi promozionali ritenuti più efficaci dall'OMS sono quelli che mirano a potenziare risorse di *coping* (Taylor & Stanton, 2007) della persona e le competenze personali e sociali. Tale potenziamento può avvenire attraverso programmi scolastici per gli studenti, favorendo lo sviluppo delle *life skills*, in un ambiente di apprendimento favorevole (WHO, 1997). L'OMS definisce le *life skills* come «capacità di comportamento adattivo e positivo, che consentono alle persone di affrontare efficacemente le esigenze e le sfide della vita quotidiana» (Ibidem). Le *life skills* rappresentano abilità che si declinano, nei significati, in relazione alla cultura e al contesto sociale di riferimento;

l'OMS ne individua dieci che ritiene costituiscano il “nucleo” fondamentale per implementare iniziative tese al benessere di bambini e adolescenti. Le dieci *life skills* sono: *Decision making, Problem solving, Creative thinking, Critical thinking, Effective communication, Interpersonal relationship skills, Self-awareness, Empathy, Coping with emotions, Coping with stress* (WHO, 1997).

Una iniziativa più recente, riguardo alla definizione delle *life skills* è proposta dal progetto *Life Skills and Citizenship Education Initiative – Middle East and North Africa* (UNICEF MENA, 2017). La IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) in collaborazione con la *National Foundation for Educational Research* (NFER) ha condotto una sperimentazione sul campo nell'ambito del progetto *Life Skills and Citizenship Education* (LSCE) per il Medio Oriente e il Nord Africa (MENA). Il progetto propone una visione olistica e trasformativa dell'educazione (Afana et al., 2019). Lo scopo di questa iniziativa è sostenere riforme efficaci nei sistemi educativi nazionali nelle regioni del Medio Oriente e del Nord Africa, attraverso lo sviluppo delle cosiddette *21st Century Skills*, in quanto le regioni stanno attraversando un periodo di forte crisi che si esplica in sistemi educativi poco performanti, in un aumento della disoccupazione giovanile e in una rottura della coesione sociale. Il *report* della sperimentazione sul campo è stato pubblicato nel 2019, il *framework* teorico di riferimento due anni prima. In questa sede, si considera la definizione data delle *21st Century Skills*. Il costrutto comprende le *life skills* (abilità per la vita), *workforce skills* (abilità lavorative), *interpersonal skills* (abilità interpersonali), *digital literacy* (competenza digitale) e *non-cognitive skills* (abilità non cognitive). Le *21st Century Skills* vengono anche denominate *transversal competences* (competenze trasversali) o *life skills* (abilità per la vita), generando una certa difficoltà semantica e di condivisione dei significati (Dede, 2007). Il *framework* LSCE si basa sui quattro “pilastri dell'apprendimento” suggeriti nel Rapporto Delors (UNESCO, 1996) e propone quattro dimensioni, in base alle quali sono raggruppate le 12 *life skills* selezionate per il progetto. Il modello proposto dal progetto LSCE è così articolato:

- *Learning: creativity, critical thinking, problem-solving.*
- *Employability: cooperation, negotiation, decision-making.*
- *Personal Empowerment: self-management, resilience, communication.*
- *Active Citizenship: respect for diversity, empathy, participation.*

L'educazione alla cittadinanza è una componente inseparabile dell'educazione alle *life skills* che enfatizza la necessità di trasformazione sociale e si riferisce alle capacità e alle energie che possono favorire la realizzazione di società aperte, sfruttando l'entusiasmo e la motivazione delle generazioni più giovani e fornire a quelle future gli strumenti per costruire prospettive di vita migliori (UNICEF MENA, 2017).

Il contesto, dunque, si presenta come dimensione determinante per lo sviluppo e la manifestazione delle competenze, come emerge dalla letteratura nazionale e internazionale e pare essere la dimensione che mette d'accordo la comunità scientifica nel suo complesso (De Santis, 2022; Grion, Tino & Dettori, 2017). Diventa rilevante capire e analizzare quali caratteristiche rendono un contesto particolarmente favorevole per la manifestazione di competenze, soprattutto in ambito scolastico; contesto che, nel presente lavoro, è stato individuato nel modello delle scuole DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento).

Il modello delle scuole DADA si afferma nel 2014 su iniziativa dei dirigenti scolastici di due Licei scientifici di Roma: Ottavio Fattorini, dirigente del Liceo Labriola di Ostia e Lidia Cangemi, dirigente del Liceo Kennedy. Il modello si presenta come una «radicale innovazione pedagogico-didattica e organizzativa» (Scuole DADA, n. d.), in cui gli istituti scolastici funzionano per “aule-ambienti di apprendimento”: gli studenti si spostano tra le diverse aule in base all'orario giornaliero; ogni insegnante ha la possibilità di allestire la propria aula disciplinare, anche in collaborazione con gli studenti, favorendo quei processi di insegnamento-apprendimento attivo in cui gli studenti diventano agenti attivi dei processi educativi (Benvenuto & Fattorini, 2020; De Santis, 2022; Scuole DADA, n. d.).

La dimensione contestuale della/e competenza/e porta a vedere nel DADA un modello particolarmente favorevole per lo sviluppo e la manifestazione delle competenze e come un “catalizzatore” di innovazioni dei processi di apprendimento-insegnamento (De Santis, 2022).

Il costrutto di competenza, oltre a essere variamente definito tra differenti campi scientifici (scienze dell'educazione, psicologia, economia, sociologia), pone, da subito, la questione della sua “definizione” a livello terminologico: la sua polisemia conduce verso l'analisi di un campo semantico ampio e abbastanza ambiguo (Giancola & Lovecchio, 2018), nel momento in cui si tratta di dire esplicitamente cosa si intenda con *combinazione* di conoscenze, abilità, atteggiamenti, capaci-

tà e valori (De Santis, 2022). Questo processo di *com-prensione* diventa più complesso quando ci si riferisce alla letteratura anglosassone, in cui le articolazioni semantiche intorno al costrutto di competenza sono più sfumate. Di tale complessità si cercherà di dare conto nel corso della trattazione, mettendo a fuoco un elemento che pare mettere d'accordo la comunità scientifica: il contesto. Nella prospettiva di Guthrie (2009), "competenza" è un termine *fuzzy* (sfocato/sfumato) e la sfocatura rappresenta la fusione di concetti e usi distinti. La caratteristica "intangibile" della competenza porta a considerare più i significati e i contesti ad essa associati che non l'utilizzo di termini specifici; ad esempio, quando si parla di contesti di formazione e di lavoro, nella letteratura anglosassone, è ricorrente il termine *competency* (plurale *competencies*), anche se a volte viene usato come sinonimo di *competence* (plurale *competences*), il quale invece è prevalentemente usato nella letteratura educativa (Guthrie, 2009).

La competenza è da intendere sia come concetto, sia come insieme di caratteristiche che descrive una persona competente (Guthrie, 2009); sia in riferimento a *standards*, sia a *performances* (Moghabghab et al., 2018). Ciò che permette di orientarsi nell'ampio campo semantico della competenza è la chiara delineazione del contesto in cui il termine viene utilizzato. Per questo, nella presente ricerca – che ha carattere esplorativo-descrittivo – si è scelto un contesto specifico come quello della scuola oggetto di studio, per capire se e come le innovazioni introdotte possano influire sullo sviluppo, la manifestazione e la valutazione delle competenze in contesto scolastico; individuare, quindi, i cambiamenti introdotti con le innovazioni in termini di pratiche didattiche e conseguentemente in termini di valutazione degli studenti da parte degli insegnanti.

Prendere in considerazione il modello DADA porta anche ad ampliare il quadro dei partecipanti alla ricerca, perché una delle peculiarità del modello DADA è quella di configurarsi come innovazione "corale" (Fattorini, n. d.) che coinvolge non solo insegnanti e studenti, ma anche tutto il personale scolastico e le famiglie. L'aspetto "corale" del DADA, oltre a distinguerlo da altre innovazioni simili come ad esempio quella promossa dal progetto *Avanguardie Educative* dell'INDIRE (Laici & Orlandini, 2016), ha portato la presente ricerca a cercare nella voce delle famiglie il loro punto di vista sia sul modello DADA, sia sui processi relazionali (De Santis, 2020) tra scuola e famiglie, in particolare sulle relazioni che le vedono direttamente

coinvolte: da una parte la valutazione dei propri figli, dall'altra la certificazione delle competenze alla fine del percorso scolastico, di cui pure le famiglie sono destinatarie (Capperucci, Ciucci & Baroncelli, 2018; De Santis, 2022).

2. Disegno di ricerca

Il sopraggiungere della pandemia da Covid-19 e del *lockdown* del 2020, che ha condotto alla Didattica a Distanza (Batini et al., 2020; Girelli, 2020; Lucisano, 2020), ha generato una modificazione del contesto scolastico, sia a distanza, sia in un ritorno in presenza condizionato dal distanziamento fisico, di cui si è tenuto conto nella definizione degli obiettivi di ricerca per il fatto che lo studio di caso (Sena, 2021; Stake, 1995), come approccio di ricerca (Stame, 2016), ha dei confini spazio-temporali che influenzano il contesto del caso scelto (Khan, 2007). La ricerca si è svolta inizialmente in un "ordinario" contesto in presenza ed è poi proseguita "a distanza", portando a delle rivisitazioni del disegno iniziale.

La presentazione diacronica del lavoro di ricerca è segnata proprio dal passaggio tra "presenza" e "distanza". Infatti, sia gli obiettivi e le domande di ricerca, sia gli strumenti di raccolta dei dati utilizzati assumono prospettive contestuali diverse proprio per le condizioni "forzate" imposte dall'evento pandemico, che ha portato a ridelineare le tappe del progetto; tuttavia, l'utilizzo della triangolazione conferisce, alle tematiche oggetto d'indagine, anche una dimensione sincronica. La triangolazione multipla dei risultati (Denzin & Lincoln, 2005; Thurmond, 2001; Santos et al., 2020) mira a fare luce sugli elementi di convergenza e complementarità derivanti dall'uso di più forme di triangolazione sui temi centrali della ricerca: competenze e valutazione. Questo modo di procedere fornisce una cornice metodologica alla ricerca che, dalla definizione dei confini spazio-temporali dello studio di caso, avanza verso la delimitazione delle possibilità di estendibilità (Khan, 2007; VanWynsberghe & Khan, 2007).

Il presente studio di caso segue l'approccio di ricerca suggerito da Merriam (1998) e integra tale approccio con tecniche miste di raccolta e analisi dei dati (Trinchero & Robasto, 2019).

Lo studio di caso si inserisce nel contesto dello studio di monitoraggio delle scuole DADA avviato dalla Sapienza Università di Roma nel 2014-2015, stesso anno di avvio del modello nelle due scuole fondatrici: i licei scientifici Kennedy e Labriola di Roma.

La presente ricerca, che ha carattere esplorativo-descrittivo, mira a indagare “da vicino” la realtà di una scuola secondaria di primo grado DADA, capire come è stato implementato il modello DADA nell’organizzazione e nella didattica quotidiana in relazione alle peculiarità del modello e indagare la sperimentazione digitale avviata dalla scuola pochi mesi prima della pandemia e come questo si sia tradotto in DaD (Ranieri, 2021) e in DDI (Didattica Digitale Integrata).

Se, come si è detto, le competenze richiedono un contesto d’azione specifico per vederne la loro manifestazione, allora il modello DADA potrebbe rappresentare un contesto particolarmente favorevole per vederne l’emersione e, conseguentemente, poterle valutare.

Gli obiettivi della ricerca sono:

1. capire se e come l’implementazione del modello DADA e la sperimentazione digitale portano a cambiamenti nelle pratiche didattiche dei docenti e se si può vedere negli studenti della scuola secondaria di primo grado dell’IC di Via Baccano la manifestazione di competenze (come descritte nelle *Indicazioni Nazionali*) grazie ai cambiamenti favoriti dalle innovazioni.

Le domande di ricerca legate a questo primo obiettivo sono:

- Cosa cambia nelle pratiche didattiche degli insegnanti con il DADA e il digitale?
- Cosa cambia nelle attività con e degli studenti?
- Quali competenze e quali processi di apprendimento si sviluppano?
- Come vengono percepiti questi processi dagli studenti?

Se esiste un cambiamento nelle pratiche didattiche che coinvolgono insegnanti e studenti, e se si tratta di cambiamenti che trasformano la nozione tradizionale di didattica come trasmissione di contenuti, allora è possibile che questi cambiamenti si riversino nelle forme e nelle pratiche valutative, perciò, il secondo obiettivo è:

2. capire i cambiamenti nel processo di valutazione degli studenti (DADA) e quali pratiche valutative vengono messe in atto, dunque:
 - Come cambia, se cambia, la valutazione?
 - Quali strumenti?
 - Quali pratiche?

Inoltre, dato il carattere “corale” del modello DADA, cioè caratterizzato dal coinvolgimento di insegnanti, studenti, personale scolastico e genitori, interessa

3. capire come si è manifestato il coinvolgimento, soprattutto delle famiglie, quindi rispondere a:

- Perché scegliere una scuola DADA per i propri figli?
- Quali rapporti con la scuola hanno i genitori?
- Come sono stati coinvolti nelle innovazioni?

Infine, dato il sopraggiungere della pandemia e conseguentemente del *lockdown* e di un ritorno in presenza condizionato dal distanziamento fisico, dalla igienizzazione degli ambienti e dai protocolli di sicurezza per il controllo dei contagi, nel corso dello studio si sono dovuti considerare i cambiamenti dei confini spazio-temporali entro cui si situa il caso. Uno dei problemi che ha dovuto affrontare l'I.C. di Via Baccano è stato quello dello spostamento degli studenti tra aule-ambienti di apprendimento, perché ciò avrebbe richiesto l'igienizzazione degli ambienti a ogni cambio aula. La scuola invece ha scelto di sospendere il modello DADA relativamente allo spostamento degli studenti. Dunque, il quarto obiettivo mira a

4. capire come la scuola secondaria di primo grado di Via Baccano sia passata dal DADA alla DaD (Didattica a Distanza) e il ruolo giocato dalle tecnologie digitali, vista la sperimentazione iPad introdotta nelle classi prime proprio pochi mesi prima del primo *lockdown*. Le domande che si pongono sono:

- Come è avvenuto il passaggio in DaD?
- Quali vantaggi/svantaggi dalla sperimentazione iPad in DADA e in DaD? E, se ce ne sono stati, nel ritorno in presenza?

Se è vero che il modello DADA, come descritto, è centrato sull'apprendimento collaborativo e favorisce la dimensione sociale, non solo dell'apprendimento, ma anche delle interazioni tra gli attori scolastici (Asquini, Benvenuto & Cesareni, 2017), allora il modello potrebbe presentarsi come un contesto educativo particolarmente idoneo e favorevole alla manifestazione delle competenze descritte dalle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012) che dunque sarebbero osservabili dagli insegnanti, i quali, a loro volta, sarebbero favoriti nella possibilità di valutare le competenze che si manifestano. Se, come detto in precedenza, aspetto peculiare del modello DADA è la sua impostazione "corale", cioè di coinvolgimento non solo di studenti e insegnanti, ma anche degli altri attori che fanno parte del contesto scolastico, in particolare delle famiglie degli studenti, allora tale coinvolgimento dovrebbe rendersi

manifesto anche nei rapporti tra scuola e famiglie. Nel presente studio si considerano tre protagonisti principali dell'aspetto "corale" della scuola DADA: insegnanti, studenti e famiglie.

Il diagramma di Gantt mostra la *timeline* della ricerca (in azzurro il periodo pre-lockdown e in giallo il periodo post-lockdown).

	2019	2020		2021		
<i>Tecniche e Strumenti utilizzati</i>	<i>dicembre</i>	<i>gennaio/ febbraio</i>	<i>dicembre</i>	<i>gennaio/ febbraio</i>	<i>maggio</i>	<i>giugno</i>
Osservazioni in aula tramite griglia						
Prove di comprensione della lettura						
Analisi documentazione scolastica (RAV, PdM, PTOF)						
Focus group con insegnanti						
Interviste individuali con gli insegnanti scelti						
Somministrazione questionario per i genitori						

Lo studio di caso ha preso avvio in presenza, a ottobre 2019, con le osservazioni in aula e la prima somministrazione di prove di comprensione della lettura. Le osservazioni rappresentano una fotografia iniziale in cui il modello DADA si interseca con l'avvio della sperimentazione digitale nelle classi prime della scuola secondaria di primo grado. Le prove di lettura, per le stesse classi, hanno affiancato le osservazioni per riflettere insieme ai docenti su una variabile di risultato, in termini di profitto degli studenti, per rilevare differenze interne e per esaminare le differenze nel tempo, interne e tra le classi. Dall'esame della documentazione scolastica (RAV, PdM e PTOF), il miglioramento delle abilità di comprensione della lettura degli studenti è risultato essere anche uno degli obiettivi che la scuola si è posta nel Piano di Miglioramento. Le possibilità di confronto e di riflessione sui risultati di questa prima parte di ricerca tra insegnanti

e ricercatori ha gettato le basi per avviare un percorso di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018 a; Capperucci, 2018; Losito, 2018).

La prosecuzione della ricerca a distanza ha determinato un diverso *setting*, cioè solamente *online*, per la conduzione di un *focus group* con insegnanti appositamente scelti, le successive interviste individuali per rilevare specifici e approfonditi punti di vista sui temi d'indagine (Pagani, 2020) e, infine, il questionario per i genitori, compilato *online*, sui temi che li vedono coinvolti. Questo ha limitato la ricerca in termini di dati raccolti, ma ha costituito un momento di riflessione sulla dimensione etica della ricerca qualitativa e che si sostanzia nella distinzione tra "fare ricerca su" e "fare ricerca con" (Cagol, 2019). Fare ricerca "con" gli insegnanti, gli studenti, le famiglie, in questo caso, con le persone coinvolte nel contesto scolastico, significa considerarli non come oggetti di indagine, ma come soggetti o co-protagonisti della ricerca; questo comporta il rispetto e la comprensione della loro "alterità", dei loro bisogni, delle loro capacità, dei loro ruoli e del contesto in cui si trovano ad agire (Mortari, Valbusa & Ubbiali, 2020).

Gli strumenti e le procedure della ricerca sono dunque:

- la griglia di osservazione (osservazione in aula e uso dell'iPad) (Asquini, 2018b; De Santis, 2022),
- le prove di comprensione della lettura,
- l'analisi tematica di RAV (Rapporto di Autovalutazione), PdM (Piano di Miglioramento) e PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) (per capire come la scuola dia conto delle innovazioni introdotte, come si pone rispetto alle priorità e ai traguardi individuati e rispetto alle aree tematiche di interesse proposte nelle domande di ricerca),
- il *focus group* con 5 insegnanti (*online*, per rilevare punti di forza e di debolezza del DADA replicabili o meno in DaD e dell'uso dell'iPad),
- 9 interviste individuali con gli insegnanti (*online*, per rilevare il punto di vista di ogni insegnante, scelto come "rappresentante" delle differenti materie scolastiche, su DADA, iPad, competenze degli studenti, valutazione e rapporti con le famiglie, anche alla luce della situazione pandemica),
- il questionario destinato agli studenti (per rilevare le loro percezioni nel passaggio tra DADA e DaD, sulla valutazione e sull'iPad) e il questionario per i genitori (per rilevare le loro motivazioni nella scelta di una scuola DADA per i figli, i rapporti con la scuola e le loro percezioni nel passaggio tra DADA e DaD, sulla valutazione e sull'iPad).

Il questionario per gli studenti non è stato possibile somministrarlo per via delle complicità vissute dalla scuola a causa della pandemia; per il questionario destinato ai genitori si dispone dei dati relativi al *try-out* (De Santis, 2022).

3. Principali risultati

Nel presente studio, la triangolazione presenta diverse forme: la triangolazione delle *teorie*, che raccoglie riferimenti internazionali, europei e nazionali sul tema delle competenze, per individuare una definizione che possa evidenziare elementi condivisibili dalla comunità scientifica. Ciò che emerge come “condivisibile” nel complesso costruito di competenza è la necessità di avere un contesto d’azione in cui la competenza o le competenze possano manifestarsi e dunque rendersi visibili e valutabili. La valutazione delle competenze chiama a una riconsiderazione dei modelli valutativi, in quanto il costruito stesso di competenza porta con sé un cambiamento paradigmatico nei processi di insegnamento e di apprendimento (Bottani, 2012; Castoldi, 2016).

Lo studio di caso dell’I.C. di Via Baccano mira, con la triangolazione delle *fonti di dati* e dei *metodi*, a creare un ponte tra teoria e pratica, dando vita a un “sistema coerente” (Dewey, 1929/2017). Le fonti di dati sono: la documentazione scolastica (RAV, PTOF, PdM), gli insegnanti e i genitori. I metodi, invece, sono: le osservazioni in aula, le prove di comprensione della lettura degli studenti, il *focus group* con insegnanti, le interviste individuali con gli insegnanti e la somministrazione del questionario per i genitori. Il passaggio dal contesto “in presenza” a quello “a distanza” introduce al tema della triangolazione *ambientale* che, come sostengono Guion, Diehl e McDonald (2011), si riferisce all’uso di luoghi o elementi diversi come l’orario, il giorno della settimana o il posto, al fine di analizzare l’esistenza di fattori ambientali che possano influenzare la produzione dei dati. Per via delle restrizioni sanitarie, il *focus group* e le interviste individuali sono stati condotti online, determinando un diverso *setting*, che comunque contribuisce alla definizione dei confini spazio-temporali dello studio di caso (Khan, 2007).

Infine, per la quinta e ultima forma di triangolazione, cioè quella dei *ricercatori* che consiste nell’impegno di diversi ricercatori per ridurre al minimo le distorsioni soggettive derivanti da una singola persona, questa è stata attuata lungo tutto il percorso di ricerca tramite

il continuo confronto con il *team* dello studio di monitoraggio delle scuole DADA; inoltre, riguardo alle osservazioni condotte in aula, è stato prezioso il contributo delle studentesse osservatrici dell'esercitazione di ricerca di "Costruzione di prove per la scuola dell'obbligo", condotta dal professore Giorgio Asquini che, oltre a rendere possibile la raccolta dei dati, ha portato una varietà di punti di vista sullo stesso evento che ha notevolmente arricchito le riflessioni di ricerca (De Santis, 2022).

La triangolazione multipla, anche se complessa nella sua attuazione per via delle risorse e del tempo che richiede, conferisce allo studio di caso i caratteri della validità e dell'affidabilità, che derivano da una pianificazione e da una realizzazione coerenti della ricerca e dalla produzione di un *report* ricco e accurato (Yazan, 2015).

Il presente studio non ha pretesa di generalizzazione in termini statistici, perché non è questo l'obiettivo dello studio di caso, ma mira all'*estendibilità* (Khan, 2007), cioè a rendere più profonda e ricca la comprensione di un fenomeno, quale è quello del modello DADA integrato dalla sperimentazione digitale, come contesto favorevole per la manifestazione e la valutazione delle competenze (De Santis, 2022).

Riguardo all'obiettivo della ricerca che mira alla comprensione di quali competenze (descritte nelle *Indicazioni Nazionali* e nei *Nuovi scenari*) si manifestano e come da parte degli studenti della scuola secondaria di primo grado dell'I.C. di Via Baccano, con l'introduzione del modello DADA, la triangolazione delle fonti e dei metodi permette di fare luce sulle pratiche didattiche che facilitano la manifestazione di competenze, in particolare delle «quattro competenze chiave irrinunciabili: *competenze sociali e civiche, competenze digitali, imparare ad imparare, spirito di iniziativa e imprenditorialità*» (MIUR, 2018, p.15). Dalle analisi dei RAV e del PTOF emerge una puntuale attenzione alle competenze sociali e civiche che attraversa tutti i documenti scolastici, le quali sono sviluppate dalla scuola attraverso l'impiego di metodologie didattiche differenti da quelle considerate tradizionali/trasmissive/frontali: sin dal primo RAV si cita la *peer education* (educazione tra pari). Dalla letteratura è noto come *peer tutoring* (tutoraggio tra pari) e *peer education* siano tra i modelli educativi più efficaci, in particolare per l'apprendimento della lettura e per la didattica delle lingue (Chiari, 2011).

Testimoni dell'attuazione di metodologie didattiche attive e cooperative, tra pari, sono gli insegnanti intervistati che descrivono le attività didattiche rese possibili dal modello DADA, come ad esempio, il

diffuso utilizzo di *peer tutoring* e *peer education* da parte, soprattutto, dei docenti di Inglese e Tecnologia e le esperienze di “co-insegnamento” e di “co-apprendimento” e di didattica *ludiforme* (De Santis, 2021; Visalberghi, 1988), testimoniate dalle interviste. Queste attività creano un maggiore coinvolgimento degli studenti lungo tutto il processo di apprendimento e guidano gli studenti verso esiti positivi. Come emerso dall’analisi del *focus group* e delle interviste, secondo l’approccio IPA (*Interpretative Phenomenological Analysis*) (Pagani, 2020), la dimensione sociale dell’apprendimento era particolarmente favorita dal modello DADA che si mostra come terreno fertile per lo sviluppo non solo di competenze sociali e civiche, ma anche di autonomia e responsabilità (MIUR, 2018), competenze trasversali che sono citate dai documenti scolastici analizzati – ma anche dalla letteratura di riferimento – e che trovano, nelle interviste, la descrizione del contesto in cui si manifestano e si sviluppano, grazie alle attività proposte e progettate dagli insegnanti (De Santis, 2022).

I *Nuovi scenari* pongono l’accento anche sulla lingua scritta come «mezzo decisivo per l’esplorazione del mondo, l’organizzazione del pensiero e per la riflessione sull’esperienza e il sapere dell’umanità» (MIUR 2018, p.6). Le prove di comprensione della lettura somministrate hanno risposto sia all’esigenza evidenziata dai *Nuovi scenari* che considerano responsabilità di tutti i docenti la padronanza della lingua italiana, sia all’esigenza espressa nei RAV e nel PdM della scuola di potenziare la competenza di comprensione del testo. La restituzione dei risultati delle prove di lettura agli insegnanti, sia dopo le prime due somministrazioni (novembre 2020), sia al completamento dei risultati sul totale delle quattro somministrazioni (novembre 2021), ha permesso di riflettere insieme ai docenti sui risultati degli studenti, nell’ottica della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018a). Le differenze emerse tra le stesse classi nel tempo e tra classi di diverso anno di iscrizione (classi prime 2019-2020 e classi prime 2020-2021) hanno consentito agli insegnanti di riflettere sulle differenze interne tra le classi, riscontrando una convergenza tra i risultati delle prove e la loro percezione rispetto all’andamento complessivo delle diverse sezioni.

Le competenze digitali, che nella Raccomandazione europea del 2018 (Consiglio dell’Unione europea, 2018) sono descritte in termini di interesse verso le tecnologie digitali e di dimestichezza e responsabilità nel loro utilizzo, sono state poste al centro dell’innovazione didattica introdotta dalla scuola secondaria di primo grado di Via Baccano già

prima della “forzatura” imposta dalla pandemia; è soprattutto nell’ultimo RAV e nel PTOF 2019-2022 che la scuola sottolinea l’introduzione dell’innovazione digitale. Oltre a quanto previsto dal Piano Nazionale Scuola Digitale (Ministero dell’Istruzione, 2021), oltre alla formazione degli insegnanti di cui si scrive nel PTOF e alle azioni per l’attuazione della didattica digitale, la scuola coinvolge anche le famiglie nella responsabilizzazione degli studenti verso l’uso del dispositivo digitale, per arginare ed evitare l’insorgere di fenomeni di cyberbullismo.

L’introduzione dell’iPad come strumento didattico per le classi prime del 2019-2020 ha permesso, tramite le osservazioni condotte in aula a dicembre 2019, di avere una fotografia dell’uso del dispositivo nella didattica in termini di tempo e di interesse rispetto alle diverse materie scolastiche osservate. Il *focus group* e le interviste individuali con gli insegnanti hanno consentito di approfondire il ruolo svolto dal digitale nella didattica.

L’iPad è stato un “facilitatore didattico e democratico”. È un facilitatore didattico in quanto consente una maggiore individualizzazione e personalizzazione della didattica, in particolare ha mostrato il suo lato di facilitatore per gli studenti non italiani e per gli studenti con bisogni educativi speciali, (De Santis, 2022); in questo modo, l’uso del dispositivo digitale si caratterizza come azione educativa e didattica facilitante in ottica inclusiva. D’altro canto, l’iPad è considerato dagli insegnanti intervistati un “facilitatore democratico”, perché elimina le disparità tra studenti, non essendo adottato solo come strumento compensativo per alcuni, ma come strumento di «valorizzazione delle differenze nel gruppo classe» (Zambotti, 2014, p. 149). Inoltre, l’insegnante di Educazione fisica manifesta la convinzione che grazie alla didattica digitale sia favorita la comprensione del testo, in quanto aumenta l’attenzione degli studenti alle parole e al loro significato, percorso che dev’essere chiaramente guidato dall’insegnante e perseguito insieme. Pur non essendo individuabile un’unica tipologia di lettura digitale (Nardi, 2015), lo spunto di riflessione offerto dal docente di Educazione fisica apre a una prospettiva di ricerca da percorrere, perché, come sostiene Montani (2020), la «nuova forma espressiva sincretica», che egli denomina «scrittura estesa» (Montani, 2020, p. 7), derivante dal *web* interattivo, dagli *smartphone* e che «mescola immagini, suoni, parole, *link* per produrre testi», può costituirsi come «vera e propria *scrittura*, e come tale suscettibile di apprendimento, di interiorizzazione» e di evoluzione comunicativa (Montani, 2020, p. 7). Questo caratterizza il digitale come

vero e proprio ambiente, in cui il «sensorio digitale» – che consente di «sintonizzarsi con i livelli più evoluti della sensibilità, e precisamente con le “emozioni dell’intelligenza”» – stabilisce legami significativi con i «processi compositivi che rendono l’espressione audiovisiva più simile a un fenomeno discorsivo» che a uno iconico (Montani, 2020, p.10).

In relazione allo sviluppo di competenze digitali e di cittadinanza digitale (Campa, 2019), l’uso quotidiano del *device* consente di far sedimentare la competenza non solo di alfabetizzazione informatica, comunicativa e mediatica attraverso la creazione e la condivisione di contenuti digitali, ma consente anche di sviluppare e gestire competenze relative alla *cybersecurity* e al cyberbullismo.

Riguardo alle pratiche valutative in DaD e in presenza, cioè attraverso quali modi vengono valutati gli studenti, una prassi comune tra gli insegnanti intervistati è la condivisione dei criteri e delle modalità di valutazione con gli studenti che sono, in questo modo, partecipanti attivi del processo valutativo che li vede coinvolti. Testimonianze emblematiche sono quelle dei docenti di Educazione fisica e Musica che costruiscono insieme agli studenti i criteri valutativi delle rubriche. Elemento imprescindibile per una valutazione formativa e formante (Trinchero, 2018) è il *feedback* (Di Donato, 2019) che, soprattutto nell’esperienza dell’insegnante di Tecnologia, si concretizza sia nel *feedback* del docente sul lavoro degli studenti, sia nel *feedback* tra pari, generando un processo valutativo che va oltre la sola attribuzione di un voto e che è formante proprio per le possibilità offerte agli studenti di monitorare, aggiustare e ridefinire i propri processi di apprendimento (De Santis, 2022).

La condivisione delle modalità valutative tra docenti e famiglie è testimoniata anche dai genitori (oltre che dagli insegnanti intervistati) che hanno compilato il questionario a loro rivolto, costituendo un elemento di convergenza dei risultati: il 78% dei genitori (su 19 partecipanti) dichiara che gli insegnanti gli spiegano le modalità valutative utilizzate.

Durante la DaD, alcuni insegnanti hanno modificato le pratiche valutative rispetto a quelle svolte in presenza, perché oltre ai problemi di connessione, la “presenza-assente” di alcuni studenti era difficile da valutare, come diventava anche più difficile valutare la loro partecipazione: non costante e a volte effimera. Gli strumenti di valutazione utilizzati in presenza, come ad esempio le rubriche, sono diventati più rigidi, perché venendo a mancare lo “sguardo degli studenti” e il

contatto diretto con loro, la valutazione si è, in alcuni casi, centrata più sui prodotti degli studenti che non sui processi. Tuttavia, questo non ha inficiato sui rapporti con le famiglie che, da subito, sono state rese partecipi dei cambiamenti. Infatti, i genitori rispondenti al questionario dichiarano che, sia in DaD sia in presenza, oltre al voto preso al compito, ai propri figli viene dato un giudizio dagli insegnanti che è utile per migliorare nei compiti successivi e vengono anche promossi momenti di autovalutazione e valutazione tra pari.

4. Ricaduta nel settore di studio e prospettive

Ciò che emerge con forza e con chiarezza è la dimensione contestuale della competenza e che fa del contesto la condizione affinché la competenza diventi evento, singolarità della persona, o dell'allievo, mai isolata, bensì relazionale, che necessita di un contesto reale, il quale, di volta in volta, consente la manifestazione dell'evento, o della/e competenza/e, in un processo di interpretazione e di adattamento al e del reale (De Santis, 2022).

La sfida delle competenze è culturale, sostiene Castoldi (2016), e per questo si gioca all'interno della scuola, ma si estende anche agli attori sociali coinvolti nell'educazione dei giovani: genitori, comunità di appartenenza, contesti territoriali e decisori politici; perciò, attraverso lo studio di caso, si è cercato di comprendere come questa sfida culturale sia stata accolta dalla scuola partecipante alla ricerca e come sia stata condotta all'interno di determinati confini spazio-temporali, caratterizzati anche dalla pandemia, alla luce delle innovazioni introdotte.

La rilevanza dello studio risiede proprio nell'indagine in profondità di un contesto come quello della scuola DADA che, per le sue caratteristiche, si è mostrato particolarmente favorevole per indagare gli aspetti delle competenze e della valutazione, e in quanto studio contestuale che si muove entro confini spazio-temporali definiti, riesce a cogliere i cambiamenti su quegli aspetti che sono stati condizionati anche dalla pandemia.

Particolarmente rilevante nello studio è la "visione valutativa" degli insegnanti che hanno co-costruito criteri e metodi valutativi con gli studenti, fornendo alla valutazione "formante" (Trinchero, 2018) un contesto situato.

Le prospettive future della ricerca prevedono l'ampliamento del numero di genitori rispondenti al questionario e la somministrazione

ne del questionario dedicato agli studenti. La disponibilità di questi dati potrà portare a un nuovo confronto con i docenti, nell'ottica della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018a), rilevando i bisogni formativi dei docenti per costruire un piano formativo e di miglioramento in ottica continuativa.

5. Bibliografia di riferimento

- Afana, Y., Brill, F., Chen, M., Ebbs, D., Griffin, H., Kuhn, L., ... & J. P., Wagner. (2019). *Life Skills and Citizenship Education (LSCE) Initiative. Field Trial Report*. N. 147270, pp. 1-282. IEA & NFER. <http://documents.worldbank.org/curated/en/373631585810695287/pdf/Life-Skills-and-Citizenship-Education-LSCE-Initiative-Field-Trial-Report.pdf>.
- Ajello, A.M. (2002). *La competenza*. Bologna: Il Mulino.
- Asquini, G. (Ed.) (2018a). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Asquini, G. (2018b). Osservare la didattica in aula. Un'esperienza nella scuola secondaria di I grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), 18, 481-493.
- Asquini, G., Benvenuto, G., & Cesareni, D. (2017). La valutazione per il cambiamento: il percorso di monitoraggio del progetto D.A.D.A. In Notti A. M. (Eds.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 277-293). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzone, I., Dalledonne Vandini C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., Morini, A. L., Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12 (2), 47-71.
- Benvenuto, G., & Fattorini, O. (2020). La scuola come "Edificio apprenditivo": Monitoraggio e ricerca-formazione nella scuola Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento). In G. D'Aprile & R. C. Strongoli (Eds.), *Lo stato in luogo dell'Educazione. Ambienti, spazi, contesti* (pp. 75-93). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bottani, N. (2012). La valutazione delle competenze. *Scuola Democratica: Learning for Democracy*, 1, 114-128.
- Bottani, N., & Tuijnman, A. (1994). International Education Indicators: Framework, development and interpretation. In A. Tuijnman & N. Bottani (Eds.), *Making Education Count: Developing and using international indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Cagol, M. (2019). Per un'epistemologia relazionale della ricerca educativa. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(1), 35-44.
- Campa, S. (2019). Le competenze di cittadinanza digitale. Quadri di riferimento, lessico e risorse. *Idee in form@zione*, 147-168. doi 10.4399/97888255202627.

- Capperucci, D. (2018). I “contesti” della Ricerca-Formazione nel modello VA.R.C.CO: un percorso verso la certificazione delle competenze realizzato con gli insegnanti del primo ciclo. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 109-118). Milano: Franco Angeli.
- Capperucci, D., Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2018). Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*. Firenze University Press, 2, pp. 231-253. doi: 10.13128/RIEF-24495.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Chiari, G. (2011). Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari. *Quaderni del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale*, n. 57. Università degli Studi di Trento. <http://eprints.biblio.unitn.it/2263/1/quaderno57completocopertine.pdf>.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT).
- Corsini, C. (2019). Accountability e ricerca educativa: una riflessione sulla validità delle prove Invalsi somministrate fino al 2017. In G. Elia, S. Polenghi & V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 993-1005). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dede, C. (2007). *Transforming Education for the 21st Century: New Pedagogies that Help All Students Attain Sophisticated Learning Outcomes*. Harvard University. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.603.6611&rep=rep1&type=pdf>.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3a ed.). London: Sage.
- De Santis, C. (2020). Educare all'incontro con l'Altro: le competenze relazionali a scuola. In G. Zago, S. Polenghi & L. Agostinetti (Eds.), *Memorie ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità* (pp. 266-275). Lecce: PensaMultiMedia.
- De Santis, C. (2021). Il modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): l'apporto della Ricerca-Formazione e aspetti ludiformi del co-insegnamento e del co-apprendimento. In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione* (pp. 221-235). I tomo. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Santis, C. (2022). *Competenze e valutazione nel modello DADA. Didattiche per Ambienti Di Apprendimento, pratiche educative e punto di vista genitoriale: uno studio di caso*. Roma: Stamen.
- Dewey, J. (2017). *Le fonti di una scienza dell'educazione* (A. Cosentino, Trad.). Fridericiana Editrice Universitaria. (Opera originale pubblicata nel 1929).
- Di Donato, D. (2019). Feedback studente-docente, così il digitale lo rende più efficace. *Agenda digitale*. <https://www.agendadigitale.eu/scuoladigitale/feedback-studente-docente-cosi-il-digitale-lo-rende-piu-efficace/>.

- Fattorini, O. (n. d.). *Il Manifesto delle scuole modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento)*. https://www.scuoledada.it/images/Bibliografia/Manifesto_scuole_Modello_DADA_Fattorini.pdf.
- Giancola, O., & Lovecchio, D. (2018). Le indagini internazionali come standardizzazione delle competenze. In L. Benadusi & S. Molina (Eds.), *Le competenze. Una mappa per orientarsi* (pp. 123-152). Bologna: Il Mulino.
- Girelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *Ricercazione*, 12(1), 203-220.
- Grion, V., Tino, C., & Dettori, G.F. (2017). Progettare e valutare per competenze: conoscenze e percezioni di insegnanti italiani. In A.M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gruschka, A., Herrmann, U., Radke, F. O., Rauin, U., Ruhloff, J., Rumpf, H., & Winkler, M. (2006). Il sistema formativo non è un'azienda (M. Borrelli, Trad.). *Topologik*, 2, 1-5. <https://www.topologik.net/FRANCOFORTE2005.pdf>.
- Guion, L. A., Diehl, D. C., & McDonald, D. (2011). Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies. *Edis*, 8, 1-3.
- Guthrie, H. (2009). *Competence and Competency-based Training: What the Literature Says*. National Centre for Vocational Education Research Ltd. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507116.pdf>.
- Khan, S. (2007). The case in case-based design of educational software: A methodological interrogation. *Educational Technology Research and Development*, 55, 1-25.
- Laici, C., & Orlandini, L. (2016). "Avanguardie Educative": paths of innovation for schools. *Research on Education and Media*, 8(1), 53-61.
- Losito, B. (2018). Contesti e risorse per la Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 52-60). Milano: Franco Angeli.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 3-25.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Piano nazionale per la scuola digitale (PNSD)*. Misure di attuazione per l'anno 2021. Decreto del Ministro dell'istruzione 30 aprile 2021, n. 147. https://www.miur.gov.it/documents/20182/5417177/Nota_DPIT_722_12_05_2021.pdf/f42e08e8-a8cc-97e4-3352-a337833ff066?version=1.0&t=1620843108462.

- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>.
- Moghabghab, R., Tong, A., Hallaran, A., & Anderson, J. (2018). The difference between competency and competence: A regulatory perspective. *Journal of Nursing Regulation*, 9(2), 54-59.
- Montani, P. (2020). *Emozioni dell'intelligenza. Un percorso nel sensorio digitale*. Milano: Meltemi.
- Mortari, L., Valbusa, F., & Ubbiali, M. (2020). La metodologia della ricerca educativa. *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 51-62.
- Nardi, A. (2015). Lettura digitale vs lettura tradizionale: implicazioni cognitive e stato della ricerca. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(1), 7-29.
- OECD (2002). *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012). *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education*. PISA. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176232-en>.
- OECD (2019). *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. Paris: OECD Publishing.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Italia: Edizioni Junior.
- Parlamento europeo & Consiglio (2006). *Raccomandazione. Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. L 394/10. IT. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea IT 30.12.2006 (2006/962/CE). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006-H0962&from=IT>.
- Ranieri, M. (2021). La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi Sulla Formazione*, 23(2), 69-76. <https://doi.org/10.13128/>.
- Rychen, D. S. (2016). *E2030 conceptual framework: key competencies for 2030 (DeSeCo 2.0). Education 2030: Key competencies for the future*. <http://www.oecd.org/education/2030/E2030-CONCEPTUAL-FRAMEWORK-KEY-COMPETENCIES-FOR-2030.pdf>.
- Salganik, L.H., Rychen, D.S., Moser, U. & Konstant J. W. (1999). *Definition and Selection of Competencies. Projects on Competencies in the OECD Context. Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*. Swiss Federal Statistical Office.
- Santos, K. D. S., Ribeiro, M. C., Queiroga, D. E. U. D., Silva, I. A. P. D., & Ferreira, S. M. S. (2020). The use of multiple triangulations as a validation strategy in a qualitative study. *Ciencia & saude coletiva*, 25, 655-664.
- Scuole DADA. (n. d.). *Didattiche per Ambienti Di Apprendimento*. <https://www.scuoledada.it/>.

- Sena, B. (2021). *Il case study nella ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Stake, R. (1995). *The art of case research*. London: Sage.
- Stame, N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: Franco Angeli.
- Taylor, S. E., & Stanton, A. L. (2007). Coping Resources, Coping Processes, and Mental Health. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 377-401. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091520>.
- Thurmond, V. A. (2001). The point of triangulation. *Journal of nursing scholarship*, 33(3), 253-258.
- Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40-55.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- UNESCO (1996). *Learning: The Treasure Within -Report to UNESCO for the International Commission Education for the Twentieth-first Century*. UNESCO.
- UNICEF MENA (2017). *Life Skills and Citizenship Education. Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa. A Four-Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills. Conceptual and Programmatic Framework*. UNICEF MENA Regional Office.
- VanWynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 80-94.
- Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Viteritti, A. (2018). Di cosa parliamo quando parliamo di competenze? In L. Benadusi & S. Molina (Eds.), *Le competenze. Una mappa per orientarsi* (pp. 11-44). Bologna: Il Mulino.
- Werquin, P. (Ed.) (2010). *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*. Paris: OECD Publishing.
- WHO (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The qualitative report*, 20(2), 134-152.
- Zambotti, F. (2014). Tecnologie didattiche per la gestione dei processi inclusivi in classe. In H. Demo (Ed.), *Didattica delle differenze* (pp. 147-167). Trento: Erickson.

Alfabetizzazione e inclusione della popolazione adulta migrante nel contesto scolastico italiano: il caso dei CPIA

Sara Gabrielli

Abstract

Il progetto di ricerca presentato ha l'obiettivo di indagare le pratiche di alfabetizzazione e inclusione della popolazione migrante in Italia, nello specifico nei livelli linguistici A1 e A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER). Il contesto scelto è quello dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, i CPIA, cui la popolazione adulta migrante ha accesso per acquisire la conoscenza della lingua e della cultura italiana.

Literacy and inclusion for adult migrants in the Italian school context: the CPIAs' case

The presented research project aims to explore the teaching practices for literacy and inclusion of adult migrants in Italy, particularly for level A1 and A2 of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The Provincial Centres for Adult Education (CPIAs) are the chosen framework for the research, regarding their role for adult migrants acquire knowledges and competences in Italian language and culture.

1. Tema di ricerca

I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) fanno la loro prima comparsa nella legge finanziaria n. 296 del 2006 (art.1 comma 632):

«Ferme restando le competenze delle regioni e degli enti locali in materia, in relazione agli obiettivi fissati dall'Unione europea, allo scopo di far conseguire più elevati livelli di istruzione alla popolazione adulta, anche immigrata con particolare riferimento alla conoscenza della lingua italiana, i centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e i corsi serali, funzionanti presso le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, sono riorganizzati su base provinciale e articolati in reti territoriali e ridenominati "Centri provinciali per l'istruzione degli adulti". Ad essi è attribuita autonomia amministrativa, organizzativa e didattica, con il riconoscimento di un proprio organico distinto da quello degli ordinari percorsi scolastici, da determinare in sede di contrattazione collettiva nazionale, nei limiti del numero delle autonomie scolastiche istituite in ciascuna regione e delle attuali disponibilità complessive di organico».

Saranno, tuttavia, necessari sei anni e un lungo iter burocratico e politico, costituito di rinvii e revisioni (per cui si rimanda a Cornacchia, 2013 e Colosio, 2015), per giungere al D.P.R. n. 263 del 29 ottobre 2012, pubblicato in Gazzetta Ufficiale nel febbraio 2013: *Regolamento recante le norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti, compresi i corsi serali*.

Solo nel mese di giugno 2015 vengono pubblicate le *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*, allegate al decreto interministeriale del 12 marzo 2015.

I CPIA sono, quindi, identificati come:

«una tipologia di istituzione scolastica autonoma, dotato di uno specifico assetto didattico e organizzativo, articolata in reti territoriali di servizio, di norma su base provinciale, nel rispetto della programmazione regionale» (MIUR, 2015, p. 11).

La popolazione adulta migrante ha accesso ai CPIA per acquisire la conoscenza della lingua e della cultura italiana. In particolare, a loro sono destinati i percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non infe-

riore al livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, elaborato dal Consiglio d'Europa. I risultati di apprendimento tengono conto delle *Linee Guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana elaborate dal MIUR* (nota n. 454 del 2012). In particolare, le Linee Guida del 2015 illustrano i descrittori per gli esiti dei risultati di apprendimento del livello A1 e del livello A2, declinati in specifiche competenze, conoscenze e abilità negli ambiti dell'ascolto, della lettura, dell'interazione (scritta e orale) e della produzione (scritta e orale). Tali percorsi hanno un orario complessivo di 200 ore, di cui 180 destinate all'attività didattica e 20 all'attività di accoglienza e orientamento. La frequenza dei corsi e l'attestazione del livello A2 consentono, inoltre, di ottenere il permesso di soggiorno della comunità europea di lungo periodo (Legge n. 134/2010).

In quest'ottica, i CPIA, quali istituzioni scolastiche statali, rivestono un ruolo centrale nei processi di inclusione, non solo per le relazioni delle persone migranti, ma anche per le ricadute sulla coesione sociale (Virgilio, 2018) e sulla percezione del capitale umano come risorsa per la crescita e il benessere della società (Lodigiani e Sarli, 2017; Zanfrini, 2015), considerando che il 71% dell'utenza dei 131 CPIA italiani è costituita da persone con cittadinanza non italiana (Poliandri e Epifani, 2020). La dimensione linguistica appare particolarmente rilevante nella costruzione di una nuova identità sociale e di un dialogo efficace tra popoli e culture differenti, tale da diventare una responsabilità socio-politica e educativa per i paesi accoglienti (Maddii, 2004; Beacco, 2008; Gabrielli, 2020). L'alfabetizzazione assume un significato profondo, non legato solo all'insegnamento di una tecnica ma anche all'acquisizione di una competenza utile per agire nel mondo (Borri, 2019). È essenziale lo sviluppo di politiche inclusive interculturali per assicurare a tutti i gruppi di cittadini e cittadine i diritti umani e di cittadinanza (Gundara, 2012; Catarci, 2015), richiedendo un costante cambiamento delle risposte ai bisogni delle persone migranti e della società (ALTE, 2016) per favorire l'inclusione sociale.

I CPIA possono rappresentare un luogo privilegiato in cui promuovere l'inclusione tramite il riconoscimento di una pluralità di esperienze, percorsi, competenze, fornendo opportunità educative che accompagnino i corsisti e le corsiste verso una cittadinanza attiva. Le istituzioni scolastiche, quali luoghi dell'integrazione, sono «un presidio cruciale nella società, a difesa di una democrazia pluralista, solidale e inclusiva» (Catarci, 2014, p. 72). Ancora oggi, tuttavia, il sistema

dei CPIA – tanto a livello nazionale (rapporti tra i ministeri e tra i funzionari ministeriali e la politica) quanto a livello locale (rapporti con le Prefetture e con enti del terzo settore che collaborano nella gestione del flusso degli immigrati) – è soggetto a rischi, incertezze e tensioni, dovuti ai cambiamenti di quadro politico e agli indirizzi del Ministero dell'Interno (Pitzalis, 2019, p. 40).

In questo complesso processo, i CPIA possono diventare centri di sperimentazione di buone pratiche, tentando di rispondere alle sfide poste dai cambiamenti politici e sociali. Infatti, l'eterogeneità dei contesti educativi contemporanei costituisce una prova per la ricerca e l'intervento nei contesti interculturali (Catarci, Fiorucci, 2015; Tarozzi, 2015; Loiodice, Ulivieri, 2017; Portera, Grant, 2017; Zoletto, 2018). Questa eterogeneità caratterizza in diversi modi l'utenza che si rivolge ai CPIA, contraddistinta da differenze per età, genere, contesto socio-economico, status lavorativo, background scolastico e lavorativo: non esiste una figura del migrante tipico (Beacco, Krumm, Little, 2017). Certamente possono essere riscontrati degli aspetti che accumulano gli e le apprendenti migranti, nel loro essere persone adulte che vivono, lavorano, agiscono socialmente nel Paese ospitante, partecipano alla vita civica in un contesto plurilingue (Susi, 1991; Demetrio, Favaro, 1992; Maddii, 2004; Minuz, 2005). Alcuni di loro sono analfabeti, non sanno leggere e scrivere nella loro lingua madre, o con bassa scolarità ed è per loro necessario un percorso di alfabetizzazione oltre che di apprendimento della lingua italiana (Borri et al., 2014). Altri possiedono già un capitale umano e di esperienze formative, che può e deve essere valorizzato nel Paese di arrivo (Colombo, 2019). Le necessità di chi apprende devono essere coniugate tenendo in considerazione tale pluralità di percorsi ed esperienze. All'eterogeneità si aggiunge la difficoltà legata al carattere fluttuante e instabile nel tempo dell'utenza che si rivolge ai CPIA (Pitzalis, 2019), che genera spesso percorsi discontinui e sconnessi.

I bisogni formativi sono dunque ampiamente diversificati, per le biografie e i progetti individuali (Minuz, 2014): l'esperienza scolastica e formativa pregressa (con la presenza di persone con diverse lingue madre e/o analfabete), la condizione lavorativa in Italia, la situazione familiare, i desideri e i progetti per il futuro, ecc. Pertanto, alfabetizzare in italiano L2 significa occuparsi contemporaneamente di: adulti; giovani; studenti di seconda lingua; immigrati e/o rifugiati; lettori e scrittori emergenti; donne e uomini inseriti o no nel contesto lavorati-

vo; ricongiungimenti familiari; persone in Italia da pochi giorni o molti anni (Brichese, Spaliviero & Tonioli, 2020).

Apporti fondamentali al processo di insegnamento-apprendimento dell'italiano come Lingua Due (distinta dalla Lingua Straniera) arrivano dall'educazione e dall'istruzione degli adulti, che invitano a sviluppare tale processo a partire dall'esperienza e dalle conoscenze dell'apprendente (Minuz, 2014). Il bisogno di comunicare nella lingua della società ospite ha radici nel desiderio di riconoscimento come persone, uscendo dallo status sociale di straniero/estraneo. In questo senso la comunicazione è considerata come strumento principale per conseguire un riconoscimento valoriale e affettivo (Bonifazi et al., 2019), contribuendo alla realizzazione del progetto migratorio, anche in termini lavorativi. Questo bisogno si manifesta anche in risposta alle sfide del XXI secolo e a quelle delle società complesse e globalizzate che lo caratterizzano. Anche la glottodidattica e l'insegnamento della lingua italiana sono chiamati a rispondere a queste sfide, consentendo a ognuno di scegliere cosa e chi essere, in modo che la lingua non sia una barriera che costringe al silenzio (Balboni, 2008): «la scuola deve porre ogni studente in condizione di scoprire (...) la dimensione massima possibile di compimento del proprio potenziale» (Margiotta, 1997, p.12).

In tal senso, l'adulto migrante diventa protagonista del proprio percorso formativo, condividendone la responsabilità con il CPIA. Tali istanze si pongono nella prospettiva del *lifelong learning* e degli obiettivi europei per l'istruzione degli adulti (Beacco et al., 2014), poiché gli adulti sono chiamati al proprio sviluppo personale e professionale (Richardson, 2012; Messuri, 2018).

Appare importante sostenere e potenziare i CPIA (nel loro ruolo di istituzioni) e chi vi insegna e non lasciarli soli ad affrontare tale complessità. Diversi sono gli strumenti che la glottodidattica mette a disposizione (ad esempio, Diadori, Palermo e Troncarelli, 2009), tuttavia, il tema necessita di ulteriori approfondimenti poiché i CPIA sono ancora poco conosciuti persino dagli addetti ai lavori e si configurano come enti dall'identità incerta e dove manca un percorso definito per chi vi insegna (Benedetti, 2018). Gli/le insegnanti sono «chiamati a esplorare le risorse comunicative e le abilità dei propri studenti in modo da renderli partecipi del processo di inclusione nel Paese di arrivo» (Simpson & Whiteside, 2015 in Cognini, 2016, p.122). Di conseguenza, non esistono soluzioni standard uniche o universali per organizzare la formazione linguistica e per valutarla (Beacco et al., 2014).

Una delle sfide che pongono i CPIA, pertanto, è indubbiamente quella professionale (Poliandri e Epifani, 2020). L'insegnamento-apprendimento delle lingue si trova al confine tra varie scienze: scienze del linguaggio e della comunicazione, scienze dell'educazione e della formazione, scienze psicologiche, scienze della cultura e della società (Dolci, 2003). La formazione dell'insegnante di lingua è, dunque, «necessariamente interdisciplinare, integra le quattro aree in un sapere che non è semplicemente la somma di nozioni provenienti dai vari ambiti di ricerca, ma costituisce una conoscenza nuova ed autonoma» (Balboni, 2002, p. 23 in Dolci, 2003). In Italia possono insegnare nei corsi di alfabetizzazione in italiano di livello A1 e A2 erogati dai CPIA (ma anche nei corsi di ampliamento dell'offerta formativa dal livello pre-A1 al livello B1) insegnanti appartenenti a due classi di concorso, la classe EEEE (scuola primaria, posto comune) e la classe A023 (lingua italiana per discenti di lingua straniera, alloglotti), classe di concorso istituita solo recentemente e il cui accesso richiede il conseguimento di titoli di specializzazione per l'insegnamento dell'italiano L2. Come si può evincere, background culturali, formativi e professionali differenziano i docenti che operano nei CPIA italiani. In riferimento alla complessità delle competenze richieste ai docenti di italiano L2, si evidenziano le ricadute che la diversità dei background formativi può avere sull'offerta formativa.

Tenendo conto di queste considerazioni, le basi teoriche del lavoro di ricerca sono raggruppabili in tre aree fondamentali:

- le politiche di alfabetizzazione e inclusione della popolazione migrante in Italia e in Europa, con particolare riferimento al processo che ha portato alla nascita dei CPIA e al loro ruolo come istituzione scolastica autonoma dotata di un proprio organico e di un proprio assetto didattico;
- l'istruzione delle persone adulte e il *lifelong learning* nel loro percorso di sviluppo nel contesto europeo e italiano, approfondendo la definizione di "età adulta" e il senso dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, per diventare cittadini e cittadine attivi e consapevoli. In quest'area sono anche considerate le riflessioni sul tipo di didattica adatta alle persone adulte, le sue tecniche e metodologie, e le competenze necessarie per apprendere per tutta la vita e per i e le migranti;
- l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano come Lingua Due (L2), approfondendo il ruolo della motivazione, dell'errore, le metodologie e le strategie didattiche della glottodidattica, fino alla

valutazione. Viene considerato anche il valore della formazione e dell'aggiornamento dei e delle docenti di italiano come L2 nei CPIA italiani, professionisti/e che devono possedere competenze di diversi domini, metodologico, psicologico, didattico.

2. Disegno di ricerca

Per condurre il progetto di ricerca si è scelto di fare riferimento alla *Grounded Theory* (Strauss e Glaser, 1967). Ciò ha comportato una costante revisione del quadro teorico presentato, sulla base di quanto emergeva nel corso delle analisi dei dati, costruendo un confronto con la teoria che fosse utile all'interpretazione dei dati stessi.

Ulteriori scelte riguardano la prospettiva dell'inclusione rispetto a quella dell'integrazione, per valorizzare la relazione tra persone e contesti, entrambi in costante evoluzione. Inoltre, si adotta la prospettiva interculturale, nel rispetto delle diversità linguistiche e culturali.

La cornice metodologica presenta una ricerca di tipo empirico-esplorativo (Lucisano, 2002; Benvenuto, 2015), in cui «il ricercatore tenta di costruire un sapere basato su quanto raccolto dai partecipanti e dall'osservazione compiuta durante la propria indagine» (Creswell, 2009, p. 26).

Considerando il quadro teorico delineato, gli obiettivi della ricerca sono:

- analizzare l'offerta formativa di italiano L2 e il test conclusivo dei livelli linguistici A2 nei CPIA;
- analizzare le metodologie e i materiali didattici utilizzati nei corsi di italiano A1 e A2 nei CPIA;
- esaminare le buone pratiche di inclusione della popolazione adulta migrante nei CPIA;
- indagare i bisogni formativi di chi insegna nei CPIA e dell'utenza dei corsi di alfabetizzazione in lingua italiana di livello A1 e A2.

Per rispondere alle domande e agli obiettivi della ricerca, l'indagine è condotta con metodi misti, che consentono una complementarità tra i metodi di ricerca (Maxwell, 2016).

Il percorso della ricerca si è sviluppato in più fasi che hanno condotto a un'esplorazione approfondita di alcune dinamiche che avvengono dentro le classi di livello A1 e A2 nei CPIA italiani. In particolare, tenendo in considerazione l'utilizzo dei metodi misti nella ricerca

educativa (Trinchero e Robasto, 2019), la prima parte della ricerca si configura come *sequenziale esplorativa*: viene strutturato un primo studio per esplorare il fenomeno, che si delinea come studio di caso e viene svolto tramite osservazioni e interviste. Collegandosi allo studio di caso, la seconda parte procede con un questionario costruito sulla base di quanto emerso dai dati dello studio di caso e volto ad ampliare la comprensione dei fenomeni.

La scelta di utilizzare tale sequenza di metodi di ricerca e ambiti di indagine consente di utilizzare un approccio *bottom-up*: lo studio di caso iniziale è utile per considerare la multidimensionalità e la complessità dell'oggetto di indagine (Semeraro, 2011) e per far emergere le questioni e i risultati da indagare dal basso, grazie all'ascolto degli attori e delle attrici coinvolti nel fenomeno indagato. La successiva fase consente approfondire i risultati ottenuti nella prima fase della ricerca in un contesto più ampio.

La terza parte della ricerca prosegue in maniera *convergente*, procedendo parallelamente con delle interviste per approfondire quanto emerso dal questionario e con un'analisi dei libri di testo adottati dai rispondenti al questionario. Tale approccio consente anche di riesaminare continuamente i dati, confrontandoli e rivedendoli criticamente sia in fase di analisi che di interpretazione.

Alla base di tale metodologia emerge l'importanza della triangolazione, che «rimanda alla possibilità di conoscenza di un fenomeno attraverso l'uso di varie tecniche o metodi per garantire una maggiore affidabilità dei risultati» (Salvadori, 2019, p. 199).

Il progetto di ricerca appare, dunque, suddiviso in fasi, caratterizzate da un processo di analisi della letteratura e di confronto tra i dati trasversale alle fasi.

1. La prima fase riguarda lo studio di caso svolto presso un CPIA della Regione Lazio nell'anno scolastico 2019/2020. Tra ottobre 2019 e febbraio 2020 sono state osservate 8 classi di livello A1 e A2, a cadenza regolare, per un totale di 46 ore, utilizzando osservazioni libere e strutturate (Asquini, Benvenuto e Cesareni, 2017; Asquini, 2018). Tutte le osservazioni, dirette e sistematiche, sono state svolte in coppia, con la presenza della dottoranda responsabile del progetto e con la collaborazione di due tirocinanti iscritte ai corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione e in Psicologia dello sviluppo tipico e atipico presso Sapienza, Università di Roma. Inoltre, sono stati intervistati i/le 4 docenti del plesso del CPIA coin-

- volto nelle osservazioni e 6 studenti e studentesse che nel mese di febbraio 2020 hanno concluso il corso di livello A2 e svolto l'esame.
2. La seconda fase della ricerca ha riguardato la somministrazione di un questionario a livello nazionale grazie alla rete di CPIA RIDAP (Rete Italiana Istruzione degli Adulti), costruito a partire dai dati emersi nelle prime due fasi della ricerca. Sono state indagate le seguenti aree: formazione professionale dei e delle docenti dei CPIA, bisogni formativi di docenti e apprendenti, offerta formativa, test di livello A2. Il questionario è stato somministrato tra marzo e aprile 2021 e ha consentito di raggiungere 167 insegnanti di italiano di livello A1 e A2 nei CPIA italiani (circa un quinto della popolazione target).
 3. La terza fase ha previsto lo svolgimento di 11 interviste semi strutturate condotte con docenti dei corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana di livello A1 e A2 nei CPIA italiani. Infatti, con l'obiettivo di approfondire alcune delle tematiche emerse dallo studio di caso e successivamente dal questionario, l'ultima domanda del questionario inviato online chiedeva ai/alle partecipanti la disponibilità a lasciare il proprio indirizzo e-mail per essere ricontattati e partecipare ad un'intervista. Nelle interviste sono stati indagati i bisogni formativi degli attori e delle attrici dei CPIA, le difficoltà e le buone pratiche, l'offerta formativa e il ruolo dei CPIA per l'inclusione della popolazione adulta migrante.
 4. La quarta fase nasce dall'esigenza dichiarata dai/dalle docenti di materiali didattici adeguati all'utenza dei CPIA. Pertanto, sono stati analizzati alcuni manuali per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano come L2 di livello A1 e A2 adottati nei CPIA italiani, illustrandone la struttura, le unità e la leggibilità di alcuni testi estratti, mediante l'utilizzo di griglie strutturate di analisi. Considerando il carattere fortemente interculturale del contesto dei CPIA, sono stati indagati anche eventuali stereotipi che emergono dai manuali.

Le analisi dei dati qualitativi (osservazioni, domande aperte del questionario e interviste) sono state svolte utilizzando l'approccio della costruzione di categorie a posteriori e della *Grounded Theory* (Trinchero e Robasto, 2019; Pagani, 2020).

Nella fase di *codifica iniziale* è stato trascritto il materiale raccolto, che è stato sottoposto ad una lettura attenta e ripetuta per acquisire familiarità con il corpus. Sono state poi notate ricorrenze e/o differenze (Glaser, Strauss, 1967; Charmaz, 2006; Tarozzi, 2008) e identificate

delle unità di significato considerando ampie porzioni di testo – metodologia utile per dati etnografici (Pagani, 2020).

Nella fase di *codifica focalizzata*, una lettura analitica ha consentito di individuare legami e interconnessioni per catturare ciò che si osserva nei dati (Pagani, 2020). In questa fase dalle unità di analisi sono stati costruiti i codici e alcuni codici sono stati elevati a categoria.

Nella fase di *codifica teorizzata* sono state definite le categorie, le sottocategorie e le loro relazioni e sono state identificate le *core categories*, categorie teoriche centrali che offrono una bussola per delimitare il focus dell'analisi.

Infine, l'utilizzo del software MAXQDA ver. 22.0.1 (Oliveira et al., 2013) ha consentito di restituire visivamente il modello di categorie e le occorrenze.

Le griglie strutturate di categorie, utilizzate per le osservazioni, e il questionario sono stati analizzati mediante analisi mono e multivariate.

3. Principali risultati

Considerando gli obiettivi, la grande area dei bisogni formativi degli studenti e delle studentesse che frequentano i CPIA è stata indagata a partire dalle osservazioni in classe e dalle interviste dello studio di caso. I bisogni appaiono fortemente connessi alle motivazioni che conducono gli e le apprendenti nei CPIA. In primis, come riconosciuto dai e dalle docenti che hanno partecipato allo studio di caso c'è la necessità di ottenere l'attestazione del livello A2 utile al permesso di soggiorno europeo di lungo periodo (Sergio, 2011; Colombo, 2019). A questa motivazione, però, studenti e studentesse affiancano il piacere di imparare una lingua e la necessità di supportare e sostenere figli o altri familiari nei loro studi in Italia.

Anche nelle interviste condotte a livello nazionale viene evidenziato il ruolo dell'attestato di livello A2 come motivazione strumentale, che tuttavia può rappresentare un'opportunità di crescita personale, come testimoniato anche dalle parole di studenti e studentesse intervistati nello studio di caso, che vogliono tutti e tutte proseguire il loro percorso dopo il raggiungimento del livello A2. I e le docenti hanno un ruolo fondamentale nel supportare il piacere di apprendere e nel garantire questo passaggio da una motivazione esterna ad una interna.

La motivazione pragmatica (l'ottenimento del permesso di soggiorno CE) che porta la popolazione migrante ad iscriversi ai corsi di ita-

liano L2 presso i CPIA può rappresentare sia un ostacolo sia un'opportunità per l'inclusione sociale: se da un lato esiste il rischio di portare ad iscriversi persone non realmente interessate al percorso di crescita e sviluppo personale (auspicato dal *lifelong learning* e che rientra nel diritto-dovere all'istruzione), dall'altro è possibile che dopo l'iscrizione maturi una motivazione personale e sociale. Appare necessario fare «in modo che la formazione linguistica degli immigrati non sia ridotta al solo livello richiesto dal test» (Favaro, 2016, p.5), ma che possa garantire un'offerta formativa di qualità.

Al fine di supportare la motivazione degli e delle apprendenti come loro bisogno formativo viene indicata dalla maggioranza dei e delle docenti anche la relazione tra lezioni e educazione alla cittadinanza, collegando gli argomenti didattici alla vita quotidiana e alle regole di convivenza civile in Italia (ad esempio, diritti e doveri sul lavoro, sistema educativo e formativo italiano, ecc.). Infatti, nelle osservazioni e nel questionario è emerso che studenti e studentesse si rivolgono spesso ai e alle docenti per richieste legate alle esigenze della vita quotidiana: trovare lavoro, leggere documenti in italiano, ecc.

Per favorire ulteriormente la motivazione all'apprendimento attivo, sarebbe necessario lavorare ulteriormente per stimolare studenti e studentesse a percepirsi come apprendenti adulti (Balboni, 2008; Caccione e Russo, 2018), che possono e devono intervenire senza timore – mentre dalle osservazioni e dalle interviste a livello nazionale si legge che difficilmente gli e le apprendenti forniscono feedback ai e alle docenti in merito alla loro esperienza.

Studenti e studentesse potrebbero essere maggiormente responsabilizzati nel loro percorso di apprendimento, invitandoli a riflettere sul percorso che stanno affrontando, sulle motivazioni, sugli obiettivi a breve e lungo termine e coinvolgendoli nella scelta delle attività didattiche. Inoltre, sarebbe opportuno promuovere maggiormente i lavori in coppie, di gruppo e di cooperative learning, riportati maggiormente nelle interviste dai e dalle docenti di quanto effettivamente osservato nelle aule.

Anche l'area dei bisogni formativi dei e delle docenti è stata affrontata a partire da diverse fonti e con diversi strumenti.

Nello studio di caso, i e le docenti individuano bisogni legati all'approfondimento della normativa scolastica e in tema di immigrazione, all'apprendimento e l'insegnamento a persone adulte, alle discipline psico-pedagogiche, alla didattica dell'italiano come L2, alla gestione di

classi eterogenee dal punto di vista del livello linguistico e di scolarizzazione. Il questionario e le interviste somministrati a livello nazionale confermano i bisogni formativi anticipati dallo studio di caso, aggiungendo la necessità di formazione su tecnologie didattiche e competenze informatiche – in relazione anche al periodo di Didattica a Distanza.

Tali dati vanno considerati nella specificità e peculiarità dei CPIA, dove coesistono professionisti/e specializzati/e e formati/e per insegnare italiano come L2 e professionisti/e che arrivano dalla scuola primaria.

La motivazione dei e delle docenti viene supportata dall'importanza che la maggior parte di loro attribuisce al ruolo proprio e dei CPIA per l'inclusione della popolazione migrante, valorizzando la possibilità di educare in prospettiva interculturale e di ridurre gli stereotipi etnici.

Le ricerche, anche in prospettiva futura, dovrebbero lavorare proprio per favorire il riconoscimento di questo ruolo fondamentale nella società e per costruire un senso di comunità tra i e le docenti, che spesso sentono il peso gravoso di una professione definita *di trincea*. A tal proposito, il lavoro delle reti di CPIA e di docenti può stimolare il dialogo e supportare i e le docenti, consentendo anche la diffusione di aggiornamenti sulle azioni messe in campo a livello istituzionale (ad esempio le ricerche INDIRE) e non.

Lo studio di caso ha consentito di approfondire nel dettaglio l'offerta formativa e la didattica di alcune classi di livello A1 e di livello A2, illustrandone eventuali similarità e divergenze. In entrambi i livelli, sono utilizzati soprattutto fotocopie di libri di testo o schede autoprodotte, come emerso in tutte le fasi della ricerca.

Tutte le fonti e gli strumenti utilizzati nella ricerca hanno rilevato delle criticità nell'adozione dei libri di testo, identificando posizioni divergenti tra chi decide di adottare un testo come guida e chi invece sceglie di selezionare autonomamente i materiali per le singole lezioni.

Sui materiali audiovisivi e digitali ha influito moltissimo il periodo di Didattica a Distanza e di Didattica Digitale Integrata: la presenza o l'assenza in classe di strumenti tecnologici ha influenzato le modalità di didattica a distanza e le competenze già possedute da docenti e apprendenti sul loro utilizzo, dall'altro canto il rientro in aula dopo la DaD ha sicuramente giovato delle competenze informatiche acquisite durante l'esperienza a distanza. In quest'ambito sono riscontrate notevoli differenze tra le osservazioni nello studio di caso, dove raramente sono state utilizzate tecnologie e audiovisivi, con i dati del questionario e delle interviste somministrati durante il periodo pandemico.

Il clima di classe fa registrare positive interazioni tra pari ed è il frutto di strategie introdotte miratamente dai e dalle docenti per favorire la socializzazione, in particolare lavori di gruppo, *cooperative learning* e *role plays*, ma anche ironia ed empatia come strategie relazionali. Le relazioni tra pari e i rapporti amicali (che proseguono anche fuori dalla classe) appaiono fondamentali per supportare il percorso di apprendimento e la motivazione nel proseguirlo.

I test di livello A2 appaiono come una realtà affermata nei CPIA italiani e, come visto nelle riflessioni teoriche, rappresentano un'importante tappa per il passaggio dal contesto del CPIA all'inclusione nella società. Dai dati del questionario emerge che le prove sono standardizzate all'interno dei CPIA, anche se forse sarebbe utile un'ulteriore standardizzazione a livello nazionale. È possibile evidenziare difficoltà nella valutazione della componente orale, che richiederebbe esami da svolgersi singolarmente per ascoltare ogni studente e studentessa. La componente scritta appare problematica soprattutto le persone analfabete anche in lingua madre, ma che hanno una buona padronanza dell'italiano parlato e ascoltato. Nelle interviste i e le docenti affermano di tenere in grande considerazione anche il percorso di apprendimento, pensando la valutazione soprattutto in chiave formativa.

Considerando i dati e le opinioni sui libri di testo espresse dai e dalle docenti dei CPIA, sono stati esaminati alcuni manuali per l'insegnamento dell'italiano come LinguaDue ad adulti migranti adottati nei CPIA italiani, con l'obiettivo di indagare nei manuali di italiano come L2 di livello A1 e A2 la struttura e i contenuti dei manuali e di alcune unità campione (Cortés Velasquez, Faone e Nuzzo, 2017); la leggibilità dei testi nelle unità campione; gli stereotipi che i libri possono veicolare o contribuire a ridurre, attraverso i testi e le immagini ad essi associate. Le analisi dei testi selezionati sono state svolte utilizzando il software Dylan Text Tools v2.1.9 messo a punto dall'Istituto di Linguistica Computazionale Antonio Zampolli (ILC) del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) - Area della Ricerca di Pisa (Dell'Orletta, Montemagni e Venturi, 2011). Il programma consente un'analisi globale della leggibilità, considerando le percentuali relative all'indice di leggibilità Gulpease (Lucisano e Piemontese, 1988; Sposetti, 2017), le percentuali di difficoltà dei profili di base, lessicali, sintattici e globali. In questo modo è possibile coniugare analisi di leggibilità delle diverse caratteristiche di un testo, operando analisi multilivello. Rispetto a tutti i profili, la difficoltà appare crescente tra testi di livello A1 e testi di

livello A2. Il confronto tra le medie con il test *t* a campioni indipendenti mostra una significatività nell'incremento della difficoltà di lettura del Read-It lessicale e dell'indice Gulpease (rispettivamente $t(90)=1,66$; $p=0.04$; $t(76)=1,66$; $p=0.02$).

Relativamente all'analisi di eventuali stereotipi, la griglia di analisi degli stereotipi è stata strutturata adattando quella già utilizzata per rintracciare gli stereotipi di genere nei sussidiari di scuola primaria (Biemmi, 2010; Corsini, 2016), focalizzando gli stereotipi etnici, oltre che di genere, e considerando i diversi destinatari dei libri di testo indagati, minori per la griglia originaria, adulti per questa ricerca. Dai risultati emerge una rappresentazione stereotipata dei soggetti protagonisti dei testi analizzati (Gabrielli et al., 2022), anche in termini intersezionali: tale aspetto emerge soprattutto dallo status sociale e professionale delle protagoniste e dei protagonisti (per esempio la donna dell'Est Europa, badante). Alcuni gruppi sociali sono scarsamente rappresentati, per esempio il gruppo ispanico, le anziane e gli anziani. Completamente assenti le persone LGBTQ+, la disabilità e la neurodiversità (Daloiso e D'Annunzio, 2021). Questo, se da un lato offre alla maggioranza di lettrici e lettori la possibilità di riconoscersi e identificarsi nei personaggi rappresentati, dall'altra esclude da questa prerogativa una minoranza di persone e, inoltre, impone un etichettamento che nel confermare lo status quo, non promuove l'immaginazione di possibilità di sviluppo personale, culturale, sociale, professionale.

I risultati della ricerca risultano utili per supportare i e le docenti nella scelta e nella selezione dei materiali didattici, rispondendo ai bisogni formativi di studenti e studentesse che nelle interviste dello studio di caso hanno espresso l'esigenza di un libro di testo che possa essere un punto di riferimento e un supporto nel percorso di apprendimento.

4. Ricaduta nel settore di studio e prospettive

Il progetto di ricerca presenta alcuni limiti, in parte dovuti alla situazione di emergenza sanitaria.

In primo luogo, sarebbe stato ottimale proseguire con il disegno di ricerca originale di uno studio di casi multipli, affiancando allo studio di caso nel CPIA del Lazio, studi in ulteriori CPIA, ottenendo la possibilità di confrontare più contesti. Purtroppo, il sopraggiungere dell'emergenza sanitaria e il lockdown dovuto al Covid-19 hanno reso impossibile proseguire con questa pista di ricerca.

Sempre nell'ambito dello studio di caso, il disegno di ricerca prevedeva di intervistare tutti gli studenti e le studentesse che avrebbero raggiunto il livello linguistico A2 (sufficiente per un'intervista molto breve e semplice) entro giugno 2020, completando il percorso formativo nel CPIA osservato. A causa della pandemia, i test di livello A2 non sono più stati svolti e molti studenti e studentesse hanno interrotto la loro frequenza delle lezioni, pertanto non è stato possibile raggiungerli tramite intervista.

Per il futuro si dovrebbero prevedere ulteriori interviste alla popolazione adulta migrante, per esplorare i bisogni formativi di tale utenza a partire dall'espressione della loro prospettiva. Il rischio, infatti, è che le ricerche nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come LinguaDue rimangano sempre ancorate alla prospettiva del gruppo italiano, rispetto a quella dei e delle migranti.

La ricerca, pertanto, si chiude aprendo a nuove possibilità e nuove strade.

Appare importante, infatti, mettere in campo esperienze di ricerca-formazione o di ricerca-azione, strutturando percorsi che possano rispondere ai bisogni e alle criticità riscontrate, promuovendo le buone pratiche riconosciute dalle e dagli insegnanti. In quest'ottica, sarebbe interessante coinvolgere proprio i e le docenti nella strutturazione di un percorso formativo che tenga conto delle risorse analizzate, in modo da favorire un circolo virtuoso di collaborazione tra docenti e un approccio alla ricerca dal basso. Tale prospettiva potrebbe stimolare anche le competenze riflessive degli e delle insegnanti sulle metodologie didattiche che già applicano.

Docenti e apprendenti sono protagonisti dell'insegnamento e dell'apprendimento dell'italiano come L2 e va data loro l'occasione di essere al centro anche dei percorsi di ricerca.

5. Bibliografia di riferimento

- ALTE – Association for language testers of Europe. (2016). *Language tests for access, integration and citizenship: an outline for policy makers*. Consiglio d'Europa. Disponibile online: <https://www.alte.org/resources/Documents/LAMI%20Booklet%20EN.pdf> (Ultimo accesso 25/03/2021).
- Asquini, G. (2018). Osservare la didattica in aula. Un'esperienza nella scuola secondaria di primo grado. *ECPS Journal*, 18, 481-493.
- Asquini, G., Benvenuto, G., & Cesareni, D. (2017). La valutazione per il cambiamento: il percorso di monitoraggio del progetto D.A.D.A. In C. Coggi,

- A. M. Notti (a cura di), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratica della valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Balboni, P.E. (2008). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET.
- Beacco, J. (2008). *The role of languages in policies for the integration of adult migrants*. Strasburgo: Council of Europe.
- Beacco, J., Little, D., & Hedges, C. (2014). *Linguistic integration of adult migrants. Guide to policy development and implementation*. Strasburgo: Council of Europe. Trad. it. L'integrazione linguistica degli adulti migranti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione. Italiano LinguaDue, 1, 1-37.
- Beacco, J.C., Krumm, H.J., & Little, D. (2017). Introduction. In J.C. Beacco, H.J. Krumm, D. Little, P. Thalgott (Eds.) *The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some Lessons from Research*. Berlin: De Gruyter (pp. 1-4).
- Benedetti, F. (a cura di), (2018). *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni*. INDIRE.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Biemmi, I. (2010). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Borri, A. (2019). Gli approcci e metodi nell'alfabetizzazione degli adulti. In A. Brichese, F. Caon (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti* (pp. 89-97). Torino: Bonacci.
- Borri, A., Minuz, F., Rocca, L., & Sola, C. (2014). *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher.
- Brichese, A., Spaliviero, C., & Tonioli, V. (2020). Didattica dell'italiano L2 ad apprendenti adulti analfabeti. Uno studio di caso all'interno di CPIA, SPRAR e CAS della Provincia di Venezia. *EL.LE – Educazione Linguistica. Language Education*, 9(1), 25-56.
- Cacchione, A., & Russo, C. (2018). Adulti e istruzione: un'introduzione. In F. Benedetti (a cura di), *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni*. INDIRE.
- Catarci, M. (2014). Considerazioni critiche sulla nozione di integrazione di migranti e rifugiati. *REMUH*, XXIII (43), 71-84.
- Catarci, M. (2015). Interculturalism in Education across Europe. In Catarci, M., Fiorucci, M. (Eds.). *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*. London-New York: Routledge.
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (Eds.) (2015). *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*. Farnham: Ashgate.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Cognini, E. (2016). Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti. *EL.LE – Educazione Linguistica. Language Education*, 8(1), 121-138.

- Colombo, M. (2019). La necessità di formare le persone migranti. La dimensione internazionale, gli attori in gioco e il ruolo delle università. In M. Colombo, F. Scardigno (a cura di). *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati*. Milano: Vita e Pensiero.
- Colosio, O. (2015). *Il nuovo sistema di istruzione degli adulti. Dai CTP ai CPIA*. I quaderni della ricerca. Loescher Editore.
- Cornacchia, F. (2013). Dai CTP ai CPIA: il ruolo della scuola e il senso dell'educazione degli adulti. *Annali online della Didattica e della Formazione docente*, 5, 68-76.
- Corsini, C., & Scierri, I.D.M. (2016). *Differenze di genere nell'editoria scolastica. Indagine empirica sui sussidiari dei linguaggi per la scuola primaria*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Cortés Velasquez, D., Faone, S., & Nuzzo, E. (2017). Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata. *Italiano LinguaDue*, 2, 1-74.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: Sage.
- Daloiso, M., & D'Annunzio, B. (2021). La rappresentazione delle diversità nei manuali glottodidattici. Un'indagine comparativa sui manuali di inglese americano e d'italiano per stranieri. In Daloiso, M., Mezzadri, M. (eds). *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venice: Ca' Foscari.
- Dell'Orletta, F., Montemagni, S., & Venturi, G. (2011). READ-IT: Assessing Readability of Italian Texts with a View to Text Simplification. *Proceedings of the 2nd Workshop on Speech and Language Processing for Assistive Technologies*, 73-83.
- Demetrio, D., & Favaro, G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. Firenze: La nuova Italia.
- Diadori, P., Palermo, M., & Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Dolci, R. (2003). La figura e la formazione dell'insegnante di italiano LS. In R., Dolci e P., Celestin (a cura di). *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Roma: Bonacci Editore.
- Favaro, G. (2016). L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità. *Italiano LinguaDue*, 1, 1-12.
- Gabrielli, S. (2020). Contesti scolastici e inclusione della popolazione migrante: l'alfabetizzazione degli adulti nei CPIA italiani. In A. La Marca, G. Moretti, I. Vannini (a cura di). *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gundara, J. (2012). Intercultural Education, Vulnerable Groups in Vulnerable European Nations. *Studi Emigrazione/Migration Studies*, 186, 302-324.

- Lodigiani, R., & Sarli, A. (2017). Migrants' competence recognition systems: controversial links between social inclusion aims and unexpected discrimination effects. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(1), pp. 127-144.
- Loiodice, I., & Ulivieri, S. (a cura di) (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.
- Lucisano, P. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Lucisano, P., & Piemontese, M.E. (1988). GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana. *Scuola e città*, 3, 31.
- Maddii, L. (a cura di) (2004). *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*. Atene: Edilingua.
- Margiotta, U. (1997). *Formazione del curricolo e formazione dei talenti*. Roma: Armando.
- Maxwell, J. A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1),
- Messuri, I. (2018). Ad ogni età la sua formazione: alla scoperta degli adulti. In F. Benedetti (a cura di), *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni*. INDIRE.
- Minuz, F. (2005). *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci.
- Minuz, F. (2007). L'insegnamento della lingua italiana come politica per l'immigrazione: tendenze europee. *ALSS*, 3, 511-526.
- Minuz, F. (2014). La didattica dell'italiano in contesti migratori. *Gentes*, 1(1), 107- 112.
- Oliveira, M., Bitencourt, C., Teixeira, E., & Santos, A. C. (2013). Thematic content analysis: Is there a difference between the support provided by the MAXQDA® and NVivo® software packages. In *Proceedings of the 12th European Conference on Research Methods for Business and Management Studies* (pp. 304-314), DOI: 10.5902/19834659 11213.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Parma: Edizioni Junior.
- Pitzalis, M. (2019). Una sfida per la scuola. I CPIA come punto di incontro tra policy formative e politiche migratorie in Italia. In M. Colombo, F. Scardigno (a cura di). *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati*. Milano: Vita e Pensiero.
- Poliandri, D., & Epifani, G. (2020). *Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi. Dati dal Questionario CPIA Valu.E e dal Rapporto di autovalutazione*. Roma: INVALSI.
- Portera, A., & Grant, C.A. (2017). *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World*. London: Cambridge Scholars Publishing.
- Richardson, M. S. (2012). Counseling for work and relationship. *The Counseling Psychologist*, 40, 2, 190-242.

- Salvadori, I. (2019). Approcci misti nella ricerca educativa: cosa sono? Da dove provengono? Dove sono diretti? Origini e prospettive future. *Formazione & Insegnamento*, XVII, 3, 194-205.
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV, 7, 95-106.
- Sergio, G. (2011). Un lasciapassare per l'Italia. La legge Maroni e l'obbligo del test di italiano per stranieri. *Italiano LinguaDue*, 1, 53-64.
- Simpson, J., & Whiteside, A. (Eds.), (2015). *Adult Language Education and Migration: Challenging Agendas in Policy and Practice*. London: Routledge.
- Sposetti, P. (2017). *Le scritture professionali in educazione. Teorie, modelli, pratiche*. Roma: Nuova Cultura.
- Susi, F. (1991). *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca azione come metodologia educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education Spa.
- Virgilio, F. (2018). Presentazione. In P. Floreacing, F. Fusco, F. Virgilio, F. Zanon, D. Zoletto (a cura di). *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA* (pp. 7-14). Milano: Franco Angeli.
- Zanfrini, L. (ed.) (2015). *The Diversity Value. How to Reinvent the European Approach to immigration*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Zoletto, D. (2018). Eterogeneità, inclusione, cittadinanza. Prospettive e sfide pedagogiche nel contesto dei Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti. In P. Floreacing, F. Fusco, F. Virgilio, F. Zanon, D. Zoletto (a cura di). *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA* (pp. 32-41). Milano: Franco Angeli.

PEERS[®], intervento sulle competenze sociali per adolescenti con disturbo dello spettro autistico (ASD): il primo studio pilota RCT italiano

Laura Maria Fatta, ciclo 34 del Dottorato in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa.

Abstract

Il PEERS[®] è un training sulle competenze sociali manualizzato per adolescenti autistici non ancora validato in Italia. È stato condotto uno studio randomizzato controllato (RCT) con 37 adolescenti autistici suddivisi in due gruppi (gruppo sperimentale, TG e lista d'attesa, WL). Gli esiti primari (abilità sociali) e secondari (condizioni co-occorrenti, funzioni esecutive) sono stati valutati in quattro time-points. Tra T0 e T1 sono emerse differenze statisticamente significative tra i gruppi negli esiti primari (conoscenze e prestazioni sociali) e secondari (regolazione delle emozioni). I miglioramenti sono stati mantenuti anche quando i gruppi sono stati analizzati insieme (TG+WL) e al follow-up di 3 mesi.

Program for the Education and Enrichment of Relational Skills (PEERS[®]) for Italy: An RCT's Study on Social Skills Intervention for Adolescents with Autism Spectrum Disorder

PEERS[®] is a manualized social skills training for autistic adolescents not yet validated in Italy. A two-arm Randomized Controlled Trial (RCT) was conducted on 37 autistic adolescents assigned into two groups (experimental group, TG and waiting list group, WL). The primary (social abilities) and secondary outcomes (co-occurring conditions, executive functions) were assessed at four-time points. Significant group differences emerged between T0 and T1 on primary (social's knowledge and performance) and secondary outcomes (emotion regulation). The improvements were maintained when groups are been analyzed together (TG+WL) and at 3-month follow-up.

Tema di ricerca

Le competenze sociali sono un costrutto multidimensionale complesso su cui non esiste una definizione condivisa (Kaat & Lecavalier, 2014). Fanno riferimento a comportamenti specifici, sia verbali che non verbali, che conducono ad un'efficace comunicazione interpersonale e in interazioni sociali positive (Elliott & Gresham, 1987; Gresham, 1997). Difficoltà marcate nelle competenze sociali, a prescindere dalla specifica diagnosi, hanno un impatto negativo sulla salute mentale dei bambini e degli adolescenti (Rao et al., 2008). Gresham (1997) per operationalizzare il costrutto propone una distinzione tra il deficit nelle acquisizioni delle abilità sociali (l'individuo manca della conoscenza per eseguire un comportamento sociale) e il deficit nelle prestazioni relative alle abilità sociali (l'individuo ha la conoscenza sulle abilità rilevanti ma non riesce di applicarla nelle situazioni di vita reale).

Le anomalie socio-relazionali sono uno dei sintomi nucleari nella diagnosi di disturbo dello spettro autistico (ASD) (American Psychiatric Association, [APA], 2013). Tipicamente sono la principale fonte di disabilità indipendentemente dalle capacità cognitive e linguistiche (Carter, et al., 2005), tendono a perdurare per tutto l'arco di vita (Billstedt et al., 2007) e non migliorano solo in seguito allo sviluppo o alla maturazione (White et al., 2007). Limitate competenze sociali compromettono il raggiungimento delle tappe di sviluppo ed inficiano le relazioni con i familiari, con i pari e con il contesto (Seltzer et al., 2003) e nell'età adulta limitano una soddisfacente vita affettiva e lavorativa (Rao et al., 2008). Le difficoltà sociali sono certamente presenti dall'infanzia, ma al raggiungimento dell'età adolescenziale e adulta, le persone autistiche devono affrontare sfide sociali più complesse in quanto l'ambiente stesso diventa più articolato ed impegnativo e le aspettative sociali più alte (Laugeson & Ellingsen, 2014; Moody & Laugeson, 2020). Erroneamente si tende a considerare le persone autistiche, senza compromissione cognitiva e con linguaggio fluente (livello 1), come se non avessero bisogno di supporti. Invece, le situazioni di vita quotidiana possono essere estenuanti a causa di una lotta costante per decifrare i segnali sociali, per comunicare e affrontare i cambiamenti inaspettati (Lord et al., 2022) e perché il masking dei propri tratti autistici diventa emotivamente insostenibile (Higgins et al., 2021). Nelle persone che hanno ricevuto una diagnosi di ASD di livello 1, i problemi nelle abilità sociali possono essere sintetizzati in 3 cluster: difficoltà nella comu-

nicazione sociale, nella cognizione sociale e nella comprensione degli stimoli sociali (Laugeson & Ellingsen, 2014). Sul piano della comunicazione sociale, le persone autistiche esibiscono dei pattern comunicativi disfunzionali caratterizzati da iperverbosità e focus sui propri interessi, manifestando difficoltà nel cambiare argomento e a prestare attenzione alle reazioni dell'interlocutore (Ghaziuddin, 2010), fattori che a lungo termine ostacolano la comunicazione reciproca. L'aderenza al linguaggio letterale è un'altra caratteristica dello spettro autistico, che si manifesta con difficoltà nella comprensione dell'umorismo, del sarcasmo, delle analogie e in generale dell'uso figurativo del linguaggio (Winter & Lawrence, 2011). Le difficoltà nella cognizione sociale impattano sui processi di teoria della mente e di empatizzazione e si manifestano con difficoltà nel comprendere l'espressività emotiva, nel condividere esperienze e sentimenti e nel predire il comportamento degli altri (Baron-Cohen, 1995). Tali dimensioni sono cruciali per lo sviluppo della reciprocità sociale e per instaurare dei rapporti amicali. Inoltre, la mancata comprensione degli stimoli sociali contestuali si manifesta con la difficoltà di interpretare appropriatamente la salienza degli elementi non verbali dell'interazione sociale, messi in atto dall'interlocutore, come ad esempio l'uso dei gesti corporei e le sue espressioni facciali (Laugeson & Ellingsen, 2014; Moody & Laugeson, 2020). Questi pattern di comportamenti sociali atipici possono condurre a due conseguenze nell'adolescente autistico: essere rifiutati dai pari e quindi essere ridicolizzati o esclusi dai gruppi, avere una cattiva reputazione, mettere in atto tentativi fallimentari nella ricerca attiva di coetanei, subire atti di bullismo (Carter, 2009; Church et al., 2000; Little, 2001; van Roekel et al., 2010) oppure condurre al disinvestimento nelle relazioni sociali, quindi evitamento attivo dei pari, isolamento sociale (Laugeson & Ellingsen, 2014; Moody & Laugeson, 2020). Proprio gli adolescenti e gli adulti che hanno ricevuto una diagnosi di ASD di livello 1, sperimentano elevati sintomi di ansia sociale, depressione, isolamento, ritiro e vittimizzazione da parte dei pari (Shtayermman, 2007). Svolgere trattamenti orientati al supporto delle competenze sociali è importante sia per supportare le caratteristiche nucleari della condizione autistica, che apportare dei cambiamenti positivi nella QdV della persona e diminuire il rischio di sviluppare le co-occorrenze psichiatriche (Miller et al., 2014).

Tutte le principali Linee Guida raccomandano l'utilizzo di interventi Social Skills Training (SST) in bambini e adolescenti autistici, in

particolare per coloro che non presentano in associazione disabilità intellettiva (DI) (The National Institute for Health and Care Excellence [NICE], 2013; Scottish Intercollegiate Guidelines Network [SIGN], 2007). Ci sono diversi modelli di intervento, basati sull'evidenza scientifica, che hanno come obiettivo di intervento il potenziamento delle abilità sociali negli adolescenti autistici. Gli studi che hanno valutato l'efficacia dei SST di gruppo sono stati effettuati a partire dagli anni '90 (Reichow & Volkmar, 2010) e negli ultimi anni sono state pubblicate diverse revisioni sistematiche (Kaat & Lecavalier, 2014; Kasari & Patterson, 2012; Jonsson et al., 2016; Miller et al., 2014; Mirzaei et al., 2020; Rao et al., 2008; Sterrett et al., 2017; White et al., 2007) e meta-analisi (Gates et al., 2017; Reichow et al., 2013; Wolstencroft et al., 2018). La prima rigorosa revisione sistematica e meta-analisi (Reichow et al., 2013) ha individuato solo 5 studi randomizzati controllati (RCT) (Frankel et al., 2010; Koenig et al., 2010; Laugeson et al., 2012; Lopata et al., 2010; Solomon et al., 2004), di cui tre utilizzavano protocolli manualizzati (Frankel et al., 2010; Koenig et al., 2010; Laugeson et al., 2012), sottolineando come questa componente sia sempre più rilevante nell'organizzazione degli interventi dedicati a persone autistiche (Smith et al., 2007). La maggior parte delle revisioni della letteratura e delle meta-analisi pubblicate ha indagato la validità interna (Gates et al., 2017; Miller et al., 2014; Reichow et al., 2013) ottenendo risultati simili sull'efficacia del trattamento. Alcuni lavori indicano un effetto del trattamento moderato (Gates et al., 2017; Reichow et al., 2013) o grande (Wolstencroft et al., 2018) negli esiti primari (o esiti principali degli studi), ossia nelle competenze sociali. La validità esterna è spesso non riportata negli studi e non adeguatamente attenzionata anche nei lavori di sintesi delle evidenze (sia revisioni sistematiche che meta-analisi) (Kaat & Lecavalier, 2014; Jonsson et al., 2016) nonostante sia di fondamentale importanza, per i clinici e i servizi, sapere se gli interventi possano essere generalizzati nei contesti comunitari.

All'interno del presente lavoro di ricerca è stata condotta una rassegna sistematica della letteratura in linea con il PRISMA Statement (Moher et al., 2009; 2015) e l'articolo di spiegazione e pubblicazione (Liberati et al., 2009). La domanda di ricerca è stata formulata usando l'approccio GRADE (Schünemann et al., 2008). La revisione sistematica della letteratura ha avuto lo scopo di identificare i modelli di SST per adolescenti ASD, maggiormente rappresentati nella letteratura scientifica e valutarne la qualità metodologica. È stata condotta una revisione

sistematica della letteratura su PubMed, Embase, Central, PsycINFO e Web of Science dalla data della creazione delle rispettive banche dati fino al 12 agosto 2020, senza limitazioni di lingua. Al fine di ottenere ulteriori studi, sono stati ricercati i riferimenti bibliografici degli articoli inclusi attraverso le strategie di ricerca e i registri di studi in corso tramite ClinicalTrials.gov (www.clinicaltrials.gov) ed è stata presa in considerazione la letteratura grigia. I criteri di ammissibilità includevano i descrittori (MeSH). La strategia di ricerca ha identificato 1.287 documenti, dopo la rimozione dei duplicati. Di questi, 99 documenti sono stati giudicati potenzialmente eleggibili e valutati in full-text, 79 studi sono stati esclusi. Sono stati, quindi, inclusi 20 studi provenienti dalla ricerca effettuata sulle banche dati (Beaumont & Sofronoff, 2008; Choque Olsson et al., 2017; Frankel et al., 2010; Freitag et al., 2016; Ichikawa et al., 2013; Jonsson et al., 2019; Ko et al., 2018; Koenig et al., 2010; Koning et al., 2013; Lopata et al., 2010, 2019, 2020; Rabin et al., 2018; Schohl et al., 2014; Shum et al., 2019; Thomeer et al., 2012, 2016; Vernon et al., 2018; White et al., 2013; Yoo et al., 2014) e 2 studi identificati attraverso altre revisioni sistematiche e meta-analisi (Laugeson et al., 2009, 2012), per un totale complessivo di 22 studi RCT (Figura 1). Dal punto di vista tecnico tutti gli interventi di SST di gruppo sono ispirati alla teoria dell'apprendimento sociale e ai principi della psicoterapia cognitivo-comportamentale (CBT) con minime differenze nelle strategie specifiche utilizzate. Tra queste, alcuni focalizzano il training sull'istruzione didattica, il modellamento, il role-playing, le prove comportamentali (Frankel et al., 2010; Freitag et al., 2016; Lopata et al., 2019; Laugeson et al., 2009; 2012; Thomeer et al., 2016) con l'aggiunta di sistemi di rinforzo (costo della risposta e token economy) (Beaumont & Sofronoff, 2008; Lopata et al., 2019; Thomeer et al., 2016), attività di gruppo (Choque-Olsson et al., 2017; Ko et al., 2018; Koning et al., 2013; Jonsson et al., 2019; Vernon et al., 2018), supporti visivi (Koenig et al., 2010), procedure ABA (White et al., 2013) o TEACCH (Ichikawa et al., 2013). Gli studi prevedono la partecipazione dei genitori in modi diversi: alcuni propongono training di coaching paralleli (Frankel et al., 2010; Ichikawa et al., 2013; Laugeson et al., 2009; 2012) o parent training intensivo (Lopata et al., 2019; Thomeer et al., 2016). In altri studi i genitori supervisionano solo l'operato dei figli (Choque-Olsson et al., 2017; Jonsson et al., 2019), oppure ricevono degli opuscoli che descrivono le strategie applicate e le finalità dell'intervento (Koning et al., 2013). Nella scelta di come coinvolgere il genitore nel trattamento, il parent training, sem-

bra essere ad oggi l'opzione più convincente (Wolstencroft et al., 2018). Negli studi la durata complessiva degli interventi, considerata un mediatore molto rilevante (Mirzaei et al., 2020), è variabile: dalle 5 (Lopata et al., 2019; Thomeer et al., 2016) alle 24 settimane (Jonsson et al., 2019). Ogni sessione dura un minimo di 60 minuti (Frankel et al., 2010) ad un massimo di 3 ore e mezza (Lopata et al., 2019). Tra i più rappresentativi programmi di intervento, il modello Program for the Education and Enrichment of Relational Skills (PEERS®) (Laugeson et al., 2009), è quello maggiormente replicato da autori indipendenti, anche in contesti internazionali, e presenta buoni livelli di efficacia e fattibilità. Questi elementi fanno sì che il PEERS® sia da considerarsi un valido strumento per gli adolescenti autistici, in quanto ragionevolmente garantisce una buona validità interna e esterna.

Il *Program for the Education and Enrichment of Relational Skills* (PEERS®) è un programma manualizzato, basato sull'evidenza scientifica, ideato nel 2004 dall'Università di Los Angeles (UCLA). Il protocollo è strutturato per insegnare le competenze sociali, necessarie su come fare e mantenere le amicizie, e gestire gli aspetti che conducono al rifiuto da parte dei pari o all'isolamento sociale. Ha come target di intervento le persone autistiche con difficoltà socio-relazionali, motivate a modificare degli aspetti di Sé, percepiti come inefficaci sul piano relazionale. Dal punto di vista teorico si rifà ai modelli dell'apprendimento sociale e all'approccio CBT (Laugeson & Park, 2014; Moody & Laugeson, 2020). Le caratteristiche principali del PEERS®, che differenziano questo modello dagli altri (Laugeson & Park, 2014), sono le seguenti:

- Strutturazione dei contenuti in insegnamenti didattici (psicoeducazione), incluso l'insegnamento di regole sociali concrete;
- Suddivisione in step delle competenze sociali con un approccio ecologico, poiché è volto alla generalizzazione nei contesti di vita in cui sono inseriti i partecipanti.
- Utilizzo del metodo socratico per l'identificazione delle "regole sociali";
- Dimostrazioni di role-playing appropriati e inappropriati;
- Strategie cognitive che includono domande specifiche di "perspective taking" e di problem solving sociale;
- Feedback sulla performance attraverso il "coaching dal vivo" con istruttori preparati;
- Prove comportamentali

- Assegnazione e revisione dei compiti ad ogni sessione, sia per i ragazzi che per i genitori;
- Modello assistito dai genitori (che svolgono un vero e proprio coaching a casa);

Il programma PEERS® per gli adolescenti si svolge una volta a settimana per 14 settimane consecutive ed ogni sessione (parallela per gli adolescenti e i genitori) ha una durata pari a 90 minuti. Gli autori raccomandano di condurre l'intervento separatamente per preadolescenti dai 12 ai 15 anni di età e per adolescenti dai 16 ai 18 anni di età. Nella *tabella 1* il dettaglio dei contenuti delle sessioni.

La sessione per gli adolescenti si compone di: 30 minuti di revisione dei compiti a casa (con la risoluzione di eventuali problemi riscontrati e l'individualizzazione degli obiettivi) e ripasso delle regole sociali precedenti, 30 minuti di istruzioni didattiche (psicoeducazione), 20 minuti di pratica (prove comportamentali) che include un'attività ricreativa, 10 minuti di assegnazione dei compiti a casa. Per i genitori, invece, si inizia con la revisione dei compiti a casa, che dura dai 50 ai 60 minuti, si prosegue con la lettura e la condivisione dei contenuti di un opuscolo in cui sono indicate le abilità sociali oggetto della sessione, le strategie sociali suggerite per supportare tali competenze e una sintesi dei compiti a casa (20 minuti) e si conclude con l'assegnazione dei nuovi compiti a casa per la settimana successiva (10 minuti). Alla fine della sessione genitori e ragazzi si ricongiungono in un'unica stanza e negoziano, insieme ai coach, lo svolgimento dei compiti a casa (es. orario, modalità, localizzazione e partecipazione del genitore durante lo svolgimento del compito) (10 minuti).

Il corpo di letteratura del PEERS® negli adolescenti autistici si compone di 33 lavori e una meta-analisi (Zheng et al., 2021), su un volume complessivo di circa 50 studi. Il primo studio di validazione del modello PEERS® è stato condotto con adolescenti autistici ed è stato pubblicato su *Journal of Autism and Developmental Disorders* nel 2009, dal gruppo di ricerca dell'Università della California di Los Angeles (UCLA) (Laugeson et al., 2009). Successivamente è stato replicato tramite RCT con follow-up a 14 settimane (Laugeson et al., 2012) e poi a 5 anni (Mandelberg et al., 2014). Diversi lavori (prevalentemente RCT) sono stati pubblicati per generalizzarne l'applicabilità: la maggior parte di essi sono stati svolti negli Stati Uniti (USA) e hanno coinvolto adolescenti che hanno ricevuto una diagnosi di ASD livello 1 (Adler et al., 2022; Chang et al., 2014; Corona et al., 2019; Dolan et al., 2016; Estabillo et

al., 2022; Factor et al., 2022; Haendel et al., 2021; Hill et al., 2017; Hong et al., 2016; Karst et al., 2015; Lordo et al., 2017; Matthews et al., 2018; 2020; Radley et al., 2018; Schiltz et al., 2018; Schohl et al., 2014; Van Hecke et al., 2015; Veytsman et al., 2022) o sono adattamenti di altri Paesi. I primi adattamenti del programma fuori dagli USA sono stati svolti in Corea del Sud (Yoo et al., 2014) e in Canada (Marchica & D'Amico, 2016), a cui sono seguiti altri adattamenti in Oriente (Shum et al., 2019; Yamada et al., 2020; Sittanomai et al., 2021) e Israele (Rabin et al., 2018; 2021). Attualmente in Europa esiste un recentissimo adattamento tedesco (Idris et al., 2022) e uno polacco (Platos et al., 2022). Gli studi sul PEERS® in telemedicina hanno subito un forte impulso, a seguito della pandemia da Covid-19. In precedenza, infatti, si poteva contare solo su due presentazioni a meeting scientifici (Estabillo et al., 2020; Miyake et al., 2018) o su studi indirizzati ad altre popolazioni (Wolstencroft et al., 2021). Gli studi presentati di recente (Adler et al., 2022; Estabillo et al., 2022; Idris et al., 2022; Platos et al., 2022) riportano risultati simili alla versione in presenza evidenziando che gli effetti del trattamento non sono condizionati dalla modalità di erogazione. Questo risultato è, in effetti, in linea anche con altre evidenze su modelli di SST diversi dal PEERS® (Soares et al., 2020).

In Italia, per quanto i clinici sovente applichino degli interventi sulle abilità sociali, non si dispone di protocolli standardizzati basati sulle evidenze scientifiche. Questo determina incertezza rispetto all'efficacia dell'intervento. Il presente studio esamina gli effetti dell'intervento PEERS®, adattato al contesto italiano, in un campione nazionale di adolescenti autistici.

Disegno di ricerca

Il lavoro di adattamento al contesto italiano è stato elaborato attraverso la sintesi di diversi materiali a disposizione: il manuale per adolescenti nel setting clinico (Laugeson & Frenkel, 2010), le modifiche presentate nella versione contesti scolastici (Laugeson, 2014), i materiali di aggiornamento in telemedicina, forniti durante la pandemia dal gruppo di ricerca primario e infine le modifiche culturali, provenienti da un'indagine somministrata agli adolescenti neurotipici italiani.

Le modifiche operate al PEERS® in Italia sono state sottoposte e approvate dagli autori. Di seguito saranno esposte solo le modifiche principali con le relative motivazioni.

Sono state inserite le variazioni se il training è condotto dal vivo oppure online e gli opuscoli per i genitori sono stati dettagliati per supportare le loro competenze emergenti nel ruolo di coach sociali. Questi elementi sono stati pensati per aumentare la fedeltà dell'implementazione del trattamento.

Sono state invertite la sessione 8 (stare insieme) e 9 (essere sportivi al gioco), in linea con la versione del manuale per i contesti scolastici (Lau-geson, 2014). La logica dell'inversione è quella di preparare i ragazzi ad essere sportivi in vista dell'organizzare degli incontri tra amici.

Come già menzionato, la sessione PEERS® dura 90 minuti, e mentre alcuni autori (Platos et al., 2022; Rabin et al., 2018; 2021) hanno valutato di incorporare le sessioni, prevedendo 16 incontri, nella versione italiana si è preferito estendere la durata a 120 minuti. Le motivazioni sono sostanzialmente le stesse di quanto riferito nello studio israelita (Rabin et al., 2018; 2021): le lezioni prevedono troppe informazioni e sia i clinici che le famiglie concordano sulla necessità di avere più tempo per elaborare i contenuti. Inoltre, è possibile che ci siano dei fattori linguistici che rendono necessario disporre di più tempo nella lingua italiana (Pellegrino et al., 2011) e in generale la telemedicina ha dei tempi maggiori, necessari per evitare la sovrapposizione della conversazione tra più interlocutori.

Per monitorare sul piano clinico, in modo quantitativo e dettagliato, l'aderenza al trattamento sono state riformulate le schede di monitoraggio sui compiti a casa. Le schede del manuale originale prevedono tre domande aperte a cui il genitore deve fornire una risposta. Le schede nella versione italiana sono state redatte, sulla falsariga di una checklist, in modo che il genitore possa revisionare ad ogni passaggio discreto delle regole, l'acquisizione delle sub componenti dell'abilità e auto monitorare le proprie competenze di coaching sociale, fornendo delle risposte dicotomiche. È comunque possibile inserire dei commenti liberi ed esempi aggiuntivi che aiutino il clinico a comprendere l'andamento dell'assegnazione dei compiti a casa e quindi della generalizzazione delle competenze.

I video di role-playing sono stati trascritti e tradotti in cieco da tre persone diverse. Per risolvere i conflitti, sono state svolte delle riunioni, fino al raggiungimento di un accordo nella traduzione.

Il modello PEERS® prevede un colloquio finale in cui negoziare i compiti a casa tra l'adolescente e i genitori, in presenza di un coach e del terapeuta. Nella versione italiana, è stato ampliato questo spazio di

ascolto (da 10 a 15-20 minuti), non solo per lo scopo previsto. In quel contesto i professionisti possono fornire strategie specifiche, tra quelle trattate in sessione, che meglio sembravano adattarsi al partecipante, con lo scopo di individualizzare il trattamento, sostenere la motivazione e rafforzare il processo di generalizzazione delle competenze.

La versione originale del PEERS® per adolescenti prevede solo gli opuscoli per i genitori. Nella versione italiana, come per la versione dedicata ai giovani adulti (Laugeson, 2017), si è pensato di confezionare degli opuscoli per i ragazzi. Lo scopo è supportare le autonomie nella gestione dei materiali, rendendoli indipendenti, nel ripasso delle regole, ogniqualvolta ne sentano il bisogno.

Per valutare l'eventuale sostituzione di alcuni contenuti specifici legati alla cultura adolescenziale, come per altri adattamenti del modello PEERS® (Shum et al., 2019; Yamada et al., 2020), si è proceduto alla somministrazione di una survey agli adolescenti italiani. L'indagine è stata divulgata in una scuola superiore pubblica di Roma a 219 ragazzi e ragazze. È stata restituita da 185 studenti (84,4%), di cui 105 di genere maschile, 67 femminile, 13 non lo dichiarano e per 175 di loro è nota l'età ($M=15,97$; $ds=5,02$; range: 12,4-20,10). A partire dalle risposte fornite nell'indagine, è stato possibile modificare i gruppi sociali con cui i ragazzi si identificano (es. i gruppi sportivi) e le attività che abitualmente svolgono quando si incontrano tra pari (es. andare al parco). I gruppi che hanno ottenuto un valore soglia tra il 40-50% sono stati inseriti e rappresentano quindi la rimodulazione italiana dei gruppi presenti sul manuale originale. Inoltre, sono stati modificati, come per altri adattamenti (Rabin et al., 2018; Shum et al., 2019; Yamada et al., 2020; Yoo et al., 2014), i contenuti relativi alla gestione dell'umorismo, dei pettegolezzi e altri aspetti formali dell'interazione sociale (es. saluto e inizio dell'incontro).

Per la realizzazione dello studio è stato costituito un network composto dalla UCLA PEERS® Clinic di Los Angeles, l'Osservatorio Nazionale Autismo, Istituto Superiore di Sanità e il Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione, Sapienza Università di Roma.

Lo studio è stato sottoposto e approvato dal Comitato Etico del Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione (n. protocollo 871).

Lo scopo della ricerca era: (1) verificare l'efficacia del programma, attraverso un disegno di studio randomizzato controllato (RCT) che

prevede l'utilizzo di due gruppi (sperimentale e lista di attesa), composti da ragazzi e ragazze nello spettro autistico che hanno effettuato il training in due momenti diversi. L'efficacia dell'intervento è stata valutata analizzando i risultati degli esiti primari (le competenze sociali, le conoscenze sociali, le prestazioni sociali) e degli esiti secondari di interesse (le co-occorrenze psichiatriche di ansia-depressione, le problematiche emotive e comportamentali e le funzioni esecutive); (2) verificare ulteriori effetti del trattamento analizzando il campione totale (gruppo sperimentale + lista di attesa); (3) indagare se i risultati fossero mantenuti nel tempo (follow-up a 3 mesi); (4) verificare la fattibilità dell'intervento.

Il presente studio è stato condotto in conformità alle linee guida CONSORT (Schulz et al., 2010).

Il Covid-19 ha creato delle difficoltà nella gestione del progetto, costringendo ad operare delle rimodulazioni, nelle modalità di erogazione del training e nella scelta degli strumenti di valutazione (non è stato possibile inserire le misure qualitative). Ha avuto però un impatto positivo rispetto al reclutamento dei partecipanti, in quanto lo studio è stato svolto in telemedicina su un campione nazionale. Per questo studio sono stati reclutati, da clinici esperti del Sistema Sanitario Nazionale (SSN), da settembre a dicembre 2020, in tutta Italia, ragazzi e ragazze tra i 12 e i 18 anni con diagnosi certificata di ASD di livello 1, secondo i criteri DSM-5 (APA, 2013). Per il reclutamento sono stati coinvolti i centri Autismo del SSN, le principali associazioni dei familiari e le associazioni nazionali dei professionisti esperti in autismo. Per la diffusione dell'iniziativa sono state create delle grafiche coordinate, è stato creato un sito web (www.peersitalia.it) e dei canali sui principali social network. I criteri di inclusione sono stati verificati mediante un colloquio individuale con l'adolescente e uno con i genitori, in cui sono state approfondite le abilità sociali del partecipante, le principali caratteristiche di funzionamento e la motivazione a prendere parte al training.

Criteri di inclusione per la partecipazione allo studio:

- Diagnosi certificata da un ente pubblico del SSN, di disturbo dello spettro autistico di livello 1, in accordo con il DSM-5, l'osservazione clinica e la valutazione strutturata con test standardizzati. È stata richiesta alle famiglie la relazione più aggiornata che include i punteggi ottenuti all'*Autism Diagnostic Observation Schedule- Second Edition* (ADOS-2; Lord et al, 2012; Colombi et al., 2013).

- Italiano fluente (sia adolescente che genitori).
- Assenza di disabilità intellettiva.
- Alle famiglie è stata richiesta la valutazione del funzionamento intellettuale (scala *Wechsler Intelligence Scale for Children- Fourth edition*; WISC-IV; Wechsler, 2004; Orsini et al., 2012) con la finalità di includere nello studio i ragazzi con un Quoziente Intellettivo Totale (QIT) di almeno 70, come previsto dagli autori.
- Linguaggio fluente.
- Sono stati valutati i punteggi dell'Indice di Comprensione Verbale (ICV) della scala WISC-IV (Orsini et al., 2012). Sono stati inclusi nello studio gli adolescenti che hanno ottenuto un ICV di almeno 80.
- Astensione da un altro social skills training (secondo un protocollo manualizzato). Sono stati inclusi nello studio i ragazzi che non hanno preso parte, nell'ultimo anno, a percorsi educativi o formativi sulle competenze sociali, sia in ambito scolastico che terapeutico.
- Presenza di difficoltà nella sfera socio-relazionale, come riferito dai genitori e dagli adolescenti, e interesse a potenziare le proprie competenze relazionali. Queste informazioni sono state valutate nel colloquio di reclutamento.
- Disponibilità dei genitori a partecipare al training di gruppo, a cadenza settimanale.
- Assenza di disturbi neurologici (es. epilessia), assenza deficit neuropsensoriali, visivi o acustici, sindromi genetiche associate (X-fragile, sclerosi tuberosa);
- Assenza di disturbi psichiatrici maggiori in associazione (es. schizofrenia, psicosi, disturbo bipolare) o gravi problematiche del comportamento.

Sono stati coinvolti gli insegnanti, come valutatori esterni, attraverso il consenso da parte dei genitori al contattato tramite indirizzo e-mail. È stata inviata, ai dirigenti scolastici e agli insegnanti designati, una mail di richiesta formale di partecipazione, corredata da una lettera di invito.

Sono state condotte un totale di 99 interviste online. Sono stati esclusi 55 partecipanti, di cui 28 non soddisfacevano i criteri di inclusione (10 per età inferiore o superiore; 13 per livello di QI inferiore alle attese; 1 per livello di linguaggio insufficiente; 4 per comorbidità o comportamenti problema invalidanti), 20 perché i ragazzi e/o i genitori non erano motivati a partecipare o avevano altri impegni che mal si conciliavano con il training, 7 rifiutavano senza fornire spiegazioni. (Figura 2).

Un altro operatore, che non ha partecipato ai colloqui, ha condotto la randomizzazione stratificata per genere e età, attraverso un software online (<http://randomizer.at>). I 44 partecipanti sono stati suddivisi, come raccomandato dagli autori, in due fasce di età (12-15 anni e 16-18 anni) e per genere, allo scopo di formare due gruppi costituiti da 10/12 unità ciascuno. In questa fase, dopo aver ottenuto il consenso informato per la partecipazione allo studio e l'informativa, da parte di tutti i partecipanti, sono stati somministrati i questionari previsti alla baseline e al T0. Dei 44 partecipanti reclutati, 1 nel gruppo in lista di attesa non ha restituito i test. Dei 43 partecipanti che hanno compilato i test alla baseline e al T0, 3 nel gruppo sperimentale e 4 nel gruppo in lista di attesa hanno comunicato successivamente la propria indisponibilità a partecipare al programma, e per questo motivo, sono stati considerati drop-out. Tra le famiglie che hanno rinunciato all'intervento, 3 hanno fornito la motivazione che l'intervento non permetteva di partecipare ad altri impegni sopraggiunti e 3 non hanno fornito spiegazioni. Per 1 partecipante si concorda, con la famiglia, di soprassedere in quanto il ragazzo ha avuto un'improvvisa crisi comportamentale, per cui si è reso necessario un approfondimento clinico. I partecipanti rinunciatari non sono stati sostituiti e i dati non sono stati inseriti nel set di analisi.

Sono stati, quindi, analizzati i risultati che si riferiscono ad un totale di 37 partecipanti ($M_{età}=15,3$; $ds_{età}=2,0$; range età:12,2-18,2), di cui 11 femmine (29,7%), distribuiti in modo casuale nel gruppo sottoposto al trattamento ($N=18$) e nel gruppo in lista di attesa ($N=19$). Sono stati, infine, scomposti in due coorti: 12-15 anni (gruppo sperimentale: $N=9$; $M_{età}=13,1$; $ds_{età}=,91$; range:12,3-14,6) (gruppo lista di attesa: $N=9$; $M_{età}=14,0$; $ds_{età}=1,13$; range:12,2-15,3) e 16-18 anni (gruppo sperimentale: $N=9$; $M_{età}=17,1$; $ds_{età}=,79$; range:15,7-18,2) (gruppo lista di attesa: $N=10$; $M_{età}=16,8$; $ds_{età}=,82$; range: 15,10-18,2).

Gli adolescenti provenivano dal centro e nord Italia (Nord=20; 54,1%; Centro=17; 45,9%) e vivevano nell'8,1% in zona rurale/campagna, nel 32,4% paese/cittadina, 13,5% in città area suburbana e 45,9% in città area urbana. Per valutare eventuali differenze nelle variabili categoriali sono stati condotti i test χ^2 . Dai risultati ottenuti non emergono differenze statisticamente significative tra i due gruppi (sperimentale vs lista di attesa) rispetto all'area geografica di provenienza ($X^2=,70$, $p=,40$; V di Cramer=,13) o al contesto abitativo ($X^2=3,13$, $p=,34$; V di Cramer=,30). Non emergono differenze significative neanche nel genere ($X^2=,64$, $p=,80$; V di Cramer=,04). Nel 21,6% dei casi un altro

componente della famiglia (su 3 generazioni indagate) aveva una diagnosi di ASD, nel 21,6% un genitore manifestava dei segni compatibili con il fenotipo allargato (BAP), e nel 2,7% (1 caso), il ragazzo/a era adottato e non è stato possibile rilevare le informazioni ($X^2=2,77$, $p=.42$; V di Cramer=.27). Su 37 ragazzi, il 29,7% aveva un'altra diagnosi di disturbo del neurosviluppo in associazione (es. ADHD, DSA) ($X^2=.22$, $p=.64$; V di Cramer=.07) e il 10,8% assumeva farmaci per problematiche emotive e comportamentali ($X^2=1,24$, $p=.26$; V di Cramer=.18).

La batteria di valutazione era costituita da tre diversi informatori: genitori, adolescenti ed insegnanti (sostegno o di ruolo, a seconda di chi conosceva meglio l'adolescente), e a causa alla pandemia da Covid-19 ha previsto solo questionari indiretti (*Tabella 2*).

A causa della natura dell'intervento, il gruppo di lavoro, i genitori e gli adolescenti sono rimasti in cieco rispetto all'assegnazione dei gruppi, fino all'ottenimento del consenso informato. Successivamente tutti erano a conoscenza del gruppo a cui i partecipanti erano stati assegnati. Gli insegnanti, invece, non sono stati informati sull'assegnazione del gruppo del proprio studente.

L'intervento è stato svolto online tramite la piattaforma Zoom, in parallelo per genitori e adolescenti. Le due coorti del gruppo sperimentale (12-15 anni e 16-18 anni) hanno partecipato al training per 14 settimane consecutive tra gennaio e aprile 2021 mentre le coorti in lista di attesa tra aprile e luglio 2021. Il gruppo di lavoro era composto dall'autrice dell'adattamento (e terapeuta certificato alla somministrazione del training), dal supervisore, da quattro psicoterapeuti, tutti con esperienza pluriennale nell'autismo e formazione CBT, e da tre psicologhe in formazione. Prima dell'inizio del training l'intero gruppo di lavoro ha ricevuto una formazione intensiva di 3 giornate, da parte del terapeuta certificato, come per altri studi (Schohl et al., 2014). La fedeltà al trattamento è stata garantita dall'utilizzo del manuale. Ciononostante, sono state applicate delle procedure atte ad innalzare la qualità dell'implementazione. Prima dell'inizio di ogni sessione, si è svolto un incontro preparatorio tra il terapeuta certificato e il terapeuta della sessione genitori, per dirimere i dubbi circa l'applicazione del modello, centrare l'obiettivo della sessione, discutere le schede di monitoraggio ricevute sino a quel momento e in cui erano riportati gli andamenti dei compiti a casa. A conclusione di ogni sessione, si è svolto un briefing della durata di circa 1 ora con tutto il gruppo, in cui erano discusse le modalità di conduzione delle prove comportamentali, l'applicazione

del manuale durante la sessione e i ragguagli tra le informazioni ottenute dal training adolescenti e genitori, per valutare concordanze e discrepanze. Il terapeuta certificato ha anche visionato le registrazioni del 50% degli incontri genitori, per valutare la fedeltà al trattamento dei terapeuti delle sessioni genitori. Il supervisore ha seguito il 20% degli incontri adolescenti per verificare la fedeltà all'implementazione del terapeuta certificato.

Principali risultati

Per verificare la presenza di differenze significative tra i due gruppi alla baseline, sono state condotte le analisi del *t*-test per campioni indipendenti sulle variabili continue, considerando come variabile indipendente il gruppo (sperimentale vs lista di attesa) e come variabili dipendenti le caratteristiche sociodemografiche o le misure alla baseline [QI, ADOS, Autism Quotient (AQ, Baron-Cohen et al., 2001; Ruta et al., 2012) dei genitori, Social Responsiveness Scale (SRS), età dei genitori, stato socioeconomico ed età dei partecipanti]. Per valutare le differenze nelle variabili categoriali sono stati condotti i test χ^2 (es. genere). I risultati non evidenziano differenze statisticamente significative tra il gruppo sottoposto al trattamento e il gruppo in lista di attesa per le dimensioni analizzate alla baseline. Di seguito i principali risultati ottenuti sugli obiettivi dello studio:

1. Per quanto riguarda il primo obiettivo, verificare le differenze tra i due gruppi ai punteggi medi ottenuti nelle misure di esito primarie e secondarie, è stato eseguito un disegno misto di analisi della varianza per misure ripetute, considerando il pre-test per il gruppo sperimentale e la lista di attesa e il post-test per il gruppo sperimentale confrontato con il secondo pre-test della lista di attesa, attraverso tre diversi modelli. È stato utilizzato il test di Wilcoxon, testando solo il primo modello, per le variabili che violano l'assunzione della distribuzione normale. Nel primo modello sono stati considerati il gruppo come fattore between e il tempo come fattore within. Nel secondo modello sono state inserite come covariate il genere e l'età dei partecipanti, nel terzo modello sono state aggiunte come covariate lo status socioeconomico, il livello educativo di madre e padre, l'età materna e paterna e i risultati al test AQ di entrambi i genitori. Per verificare le differenze tra i due gruppi è stata condotta l'analisi *t*-test

- per campioni appaiati sulle variabili dipendenti statisticamente significative ai tre modelli, separatamente per il gruppo sperimentale e la lista di attesa. Le ipotesi sono state testate usando la correzione di Bonferroni, per confronti multipli, usando un valore alpha critico di .025 per test (.05/2). I risultati indicano che il gruppo sperimentale ha acquisito maggiori informazioni sui comportamenti sociali attesi nelle situazioni relazionali tra pari (conoscenze sociali) ($F_{(1,22)}=40,79$, $p<,001$, $\eta^2_p=.65$; dimensione degli effetti grande; misurate dagli adolescenti con il *Test of Adolescent Social Skills Knowledge*, TASSK; Laugeson & Frankel 2010) e hanno sperimentato l'efficacia di mettere in pratica tali comportamenti sociali nel loro contesto reale di vita (prestazioni sociali) (*versione genitore* $Z=-3,412$, $p<,001$; *versione adolescenti* $Z=-3,086$, $p=.002$) con Scala dell'iniziativa sociale del *Quality of Socialization Questionnaire-Revised*, QSQ-R; Laugeson & Frankel, 2010; Laugeson et al., 2012). L'intervento ha avuto un impatto anche su delle dimensioni non trattate direttamente, come la capacità di regolare le risposte emotive, incluse quelle relative al cambiamento, che è migliorata a conclusione del percorso ($F_{(1,22)}=15,20$, $p<,001$, $\eta^2_p=.41$; dimensione degli effetti grande; misurata dai genitori con Indice di Regolazione Emotiva del *Behavior Rating Inventory of Executive Function, Second Edition*, BRIEF-2; Gioia et al., 2015; Marano et al., 2016). Oltre a confermare la validità del modello PEERS®, come accaduto nei precedenti studi (es. Laugeson et al., 2009, 2012) e adattamenti internazionali (es. Platos et al., 2022), questi risultati sono innovativi sul dominio della regolazione emotiva, in quanto non riscontrati nei precedenti studi sul programma PEERS® che hanno indagato questa area (Lordo et al., 2017).
2. Per verificare ulteriori effetti legati al trattamento (obiettivo 2), è stata eseguita un'analisi della varianza per misure ripetute, considerando come fattore within il pre e post-intervento di tutti i partecipanti (gruppo sperimentale e lista di attesa insieme). Per verificare il mantenimento delle abilità acquisite (obiettivo 3), sono state condotte due analisi della varianza per misure ripetute su tutti i partecipanti, considerando come fattore within una volta il pre-trattamento e il post-trattamento e nell'analisi successiva il pre-trattamento e il follow-up. Per le variabili che violano l'assunzione della distribuzione normale è stato utilizzato il test di Wilcoxon. I risultati confermano quanto discusso sinora (di cui non saranno riportati i valori delle statistiche del confronto tra pre-trattamento

vs post trattamento e pre-trattamento vs follow-up) e sono emersi nuovi risultati significativi. Nelle competenze sociali globali, in particolare nella cognizione sociale ($F_{(1,36)}=4,22$, $p<,05$, $\eta^2_p=,10$; dimensione degli effetti moderata; misurata dai genitori con *Social Responsiveness Scale*, SRS; Costantino & Gruber, 2005; Zuddas et al., 2010) e nel punteggio totale ($F_{(1,36)}=4,67$, $p<,05$, $\eta^2_p=,11$; dimensione degli effetti moderata; misurata dai genitori con SRS), i quali però non sono riportati al follow-up.

Rispetto agli esiti secondari emerge la riduzione dei problemi esternalizzanti indicativi di una minore sintomatologia comportamentale nel confronto tra pre-trattamento vs post-trattamento ($F_{(1,36)}=5,28$, $p<,05$, $\eta^2_p=,13$; dimensione degli effetti moderata; misurata dai genitori; $F_{(1,36)}=8,97$, $p<,01$, $\eta^2_p=,20$; dimensione degli effetti grande; misurata dagli adolescenti, in entrambi i casi con *Child Behavior Checklist*; CBCL) (Achenbach & Rescorla, 2001; Frigerio et al., 2004). Dall'analisi dei risultati ottenuti al follow-up, oltre a confermare quanto esposto per i problemi esternalizzanti, emerge un valore statisticamente significativo per i problemi internalizzanti ($F_{(1,36)}=11,84$, $p<,001$, $\eta^2_p=,25$; dimensione degli effetti grande; misurata dagli adolescenti con CBCL). I risultati ottenuti in questo dominio dal presente studio aggiungono maggiori dettagli sugli effetti del trattamento nei problemi emotivi e comportamentali, rispetto a quanto già conosciuto (Yamada et., 2020; Yoo et al., 2014). Al follow-up emerge, inoltre, un risultato significativo nelle funzioni esecutive globali ($F_{(1,36)}=12,05$, $p=,001$, $\eta^2_p=,25$, dimensione degli effetti grande; misurate dai genitori con BRIEF-2). Questo è il primo studio PEERS® ad ottenere un effetto del trattamento sul funzionamento esecutivo globale. Studi futuri dovrebbero approfondire questa dimensione per capire come l'intervento medi i cambiamenti nelle funzioni esecutive. Nel self-report sui sintomi depressivi si evidenzia tra il pre-trattamento e il post-trattamento una riduzione della sintomatologia ($F_{(1,36)}=7,50$, $p=,010$, $\eta^2_p=,17$; dimensione degli effetti grande; misurati dagli adolescenti con la sottoscala Problemi Funzionali di *Children's Depression Inventory - Second Edition*, CDI-2; Kovacs, 2010; Camuffo & Cerutti, 2018), confermata anche al follow-up ($F_{(1,36)}=11,72$, $p=,002$, $\eta^2_p=,25$). Questa dimensione è legata ai problemi funzionali dovuti ai sintomi depressivi e a come questi influenzino le relazioni interpersonali. Gli adolescenti indicano di aver avuto delle ricadute positive, dopo aver preso parte al gruppo

PEERS®, che hanno avuto evidenti conseguenze funzionali rispetto ai pari, alla scuola e alla vita familiare. Questo è il primo studio PEERS® ad aver confermato l'effetto del training sui sintomi depressivi, a distanza di tempo. I precedenti lavori che hanno usato misure di questo tipo non hanno previsto una valutazione al follow-up (Hong et al., 2016; Schiltz et al., 2018).

3. Rispetto al quarto obiettivo (accettabilità, fattibilità e validità sociale), il PEERS® si è dimostrato un intervento strutturato, ben accetto dai genitori e dagli adolescenti e percepito come utile nell'affrontare i problemi nella relazione con i pari. La fattibilità dell'intervento evidenzia un tasso di completamento del 100%, tasso di partecipazione del 95%, tasso di completamento dei compiti a casa dell'80%. La fedeltà al trattamento è tutelata dalla procedura manualizzata, dalla supervisione del gruppo di lavoro, dalla revisione delle registrazioni delle sessioni da parte di operatori indipendenti, dagli incontri di raccordo post sessione. Gli adolescenti e i genitori, hanno considerato utilmente la possibilità di partecipare al training e consiglierebbero ad altri di partecipare, rispettivamente nel 62% e nel 92% dei casi, confermando una buona validità sociale.

Dalle valutazioni degli insegnanti non emergono risultati statisticamente significativi, come già accaduto in precedenti studi (Laugeson et al., 2009; 2012; Rabin et al., 2018; 2021; Schohl et al., 2014; Shum et al., 2019), limitando la generalizzazione dei risultati ottenuti. Gli insegnanti che hanno compilato i questionari sono cambiati durante le rilevazioni, ed inoltre, a causa del particolare periodo in cui è stato condotto lo studio, le opportunità osservative dei propri studenti erano fortemente limitate. Questo risultato andrebbe meglio approfondito in un contesto didattico tradizionale.

Ricaduta nel settore di studio e prospettive

Complessivamente i risultati sull'efficacia e sulla fattibilità indicano che l'intervento è efficace nel modificare positivamente le competenze sociali degli adolescenti autistici italiani. In particolare, i ragazzi sottoposti all'intervento hanno acquisito maggiori informazioni sui comportamenti sociali attesi nelle situazioni relazionali tra pari (conoscenze sociali) e hanno sperimentato l'efficacia di mettere in pratica tali comportamenti sociali, nel loro contesto reale di vita (prestazioni sociali). L'intervento ha avuto un impatto anche su delle dimensioni

non trattate direttamente dall'intervento, come la regolazione delle emozioni, la riduzione dei problemi emotivi e comportamentali, e dei problemi funzionali dovuti ai sintomi depressivi, associati alle relazioni interpersonali. I risultati ottenuti sono mantenuti nel tempo, indicando che gli adolescenti, supportati dai genitori che hanno la funzione di mediare le situazioni sociali complesse, hanno introiettato questi apprendimenti e li continuano ad usare nella quotidianità. Il PEERS®, infine, si è dimostrato un intervento strutturato, ben accetto dai genitori e dagli adolescenti e percepito come utile nell'affrontare i problemi nella relazione con i pari. Le analisi preliminari sull'efficacia e sulla fattibilità indicano che l'intervento potrebbe essere valido anche nei contesti comunitari, come i servizi per la tutela della salute mentale e riabilitazione dell'età evolutiva del Sistema Sanitario Nazionale. Il presente studio, tuttavia, presenta diversi limiti quali, la mancanza di risultati sugli osservatori in cieco (rischio di blinding bias), la mancanza di informazioni dettagliate su altri interventi in corso (possibile moderatore), la mancanza di misure qualitative. Sarebbe prioritario, dal punto di vista metodologico, svolgere studi comunitari per completare il processo di validazione dell'intervento (Smith et al., 2007), ad oggi testato solo tramite uno studio pilota negli USA con un campione composto da 5 partecipanti (Hill et al., 2017). In Italia, questo potrebbe essere condotto nei servizi pubblici italiani del SSN, attraverso uno studio multicentrico.

In conclusione, il presente lavoro di ricerca fornisce ai clinici, un modello di intervento adattato e testato nel contesto italiano (a breve sarà disponibile il manuale in italiano), applicabile con discreta sicurezza nei contesti clinici, per supportare le competenze sociali degli adolescenti autistici.

7. Bibliografia di riferimento

- Achenbach, T. M., & Rescorla L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Adler, E. J., Schiltz, H. K., Glad, D. M., Lehman, S. A., Pardej, S. K., Stanley, R. E., & Van Hecke, A. V. (2022). Brief Report: A Pilot Study Examining the Effects of PEERS® for Adolescents Telehealth for Autistic Adolescents. *J Autism Dev Disord*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05666-0>
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR*. American Psychiatric Association.

- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/4635.001.0001>
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J., & Clubley, E. (2001). The autism-spectrum quotient (AQ): evidence from Asperger syndrome/high-functioning autism, males and females, scientists and mathematicians. *J Autism Dev Disord*, 31(1), 5-17. <https://doi.org/10.1023/a:1005653411471>
- Beaumont, R., & Sofronoff, K. (2008). A multi-component social skills intervention for children with Asperger syndrome: the Junior Detective Training Program. *J Child Psychol Psychiatry*, 49(7), 743-753. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01920.x>
- Billstedt, E., Gillberg, I. C., & Gillberg, C. (2007). Autism in adults: symptom patterns and early childhood predictors. Use of the DISCO in a community sample followed from childhood. *J Child Psychol Psychiatry*, 48(11), 1102-1110. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01774.x>
- Camuffo, M., & Cerutti, R. (2018). *Manuale del CDI-2 (children depression inventory)*. Adattamento italiano. Hogrefe.
- Carter, A. S., Davis, N. O., Klin, A., & Volkmar, F. R. (2005). Social Development in Autism. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, 312-334. <https://doi.org/10.1002/9780470939345.ch11> (Wiley Online Books)
- Carter, S. (2009). Bullying of students with Asperger syndrome. *Issues Compr Pediatr Nurs*, 32(3), 145-154. <https://doi.org/10.1080/01460860903062782>
- Chang, Y. C., Laugeson, E. A., Gantman, A., Ellingsen, R., Frankel, F., & Dillon, A. R. (2014). Predicting treatment success in social skills training for adolescents with autism spectrum disorders: the UCLA Program for the Education and Enrichment of Relational Skills. *Autism*, 18(4), 467-470. <https://doi.org/10.1177/1362361313478995>
- Choque Olsson, N., Flygare, O., Coco, C., Görling, A., Råde, A., Chen, Q., Bölte, S. (2017). Social Skills Training for Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorder: A Randomized Controlled Trial. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 56(7), 585-592. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.05.001>
- Church, C., Alisanski, S., & Amanullah, S. (2000). The Social, Behavioral, and Academic Experiences of Children with Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(1), 12-20. <https://doi.org/10.1177/108835760001500102>
- Colombi, C., Tancredi, R., Persico, A., & Faggioli, R. (2013). *ADOS-2 – Autism Diagnostic Observation Schedule-Second Edition*. Hogrefe.
- Constantino, J., & Gruber, J. (2005). *Social Responsiveness Scale (SRS) Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Corona, L. L., Janicki, C., Milgramm, A., & Christodulu, K. V. (2019). Brief Report: Reductions in Parenting Stress in the Context of PEERS-A Social Skills Intervention for Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord*, 49(12), 5073-5077. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04201-y>

- Dolan, B. K., Van Hecke, A. V., Carson, A. M., Karst, J. S., Stevens, S., Schohl, K. A., . . . Hummel, E. (2016). Brief Report: Assessment of Intervention Effects on In Vivo Peer Interactions in Adolescents with Autism Spectrum Disorder (ASD). *J Autism Dev Disord*, 46(6), 2251-2259. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2738-0>
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1987). Children's Social Skills: Assessment and Classification Practices. *Journal of Counseling & Development*, 66(2), 96-99. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1987.tb00808.x>
- Estabillo, J. A., Adery, L., Moody, C. T., Poulhazan, S., Denluck, E., & Laugeson, E. A. (2020). *PEERS® for Adolescents via telehealth delivery: Thumbs up or thumbs down?*
- Estabillo, J. A., Moody, C. T., Poulhazan, S. J., Adery, L. H., Denluck, E. M., & Laugeson, E. A. (2022). Efficacy of PEERS® for Adolescents via Telehealth Delivery. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05580-5>
- Factor, R., Moody, C., Sung, K., & Laugeson, E. (2022). Improving Social Anxiety and Social Responsiveness in Autism Spectrum Disorder through PEERS®. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 7, 1-18. <https://doi.org/10.1080/23794925.2021.2013138>
- Frankel, F., Myatt, R., Sugar, C., Whitham, C., Gorospe, C. M., & Laugeson, E. (2010). A randomized controlled study of parent-assisted Children's Friendship Training with children having autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*, 40(7), 827-842. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0932-z>
- Freitag, C. M., Jensen, K., Elsuni, L., Sachse, M., Herpertz-Dahlmann, B., Schulte-Rüther, M., Cholemkery, H. (2016). Group-based cognitive behavioural psychotherapy for children and adolescents with ASD: the randomized, multicentre, controlled SOSTA-net trial. *J Child Psychol Psychiatry*, 57(5), 596-605. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12509>
- Frigerio, A., Cattaneo, C., Cataldo, M., Schiatti, A., Massimo, M., & Battaglia, M. (2004). Behavioral and Emotional Problems Among Italian Children Aged 4 to 18 years as Reported by Parents and Teachers. *European Journal of Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.20.2.124>
- Frigerio, A., Cattaneo, C., Cataldo, M., Schiatti, A., Massimo, M., & Battaglia, M. (2004). Behavioral and Emotional Problems Among Italian Children Aged 4 to 18 years as Reported by Parents and Teachers. *European Journal of Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.20.2.124>
- Gates, J. A., Kang, E., & Lerner, M. D. (2017). Efficacy of group social skills interventions for youth with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Clin Psychol Rev*, 52, 164-181. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.01.006>
- Ghaziuddin, M. (2010). Should the DSM V drop Asperger syndrome? *J Autism Dev Disord*, 40(9), 1146-1148. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0969-z>

- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2015). *Behavior Rating Inventory of Executive Functions-2. (BRIEF®2)*. Psychological Assessment Resources.
- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of Children*, 233-249.
- Haendel, A. D., Barrington, A., Magnus, B., Arias, A. A., McVey, A., Pleiss, S.,... Van Hecke, A. V. (2021). Changes in Electroencephalogram Coherence in Adolescents With Autism Spectrum Disorder After a Social Skills Intervention. *Autism Res*, 14(4), 787-803. <https://doi.org/10.1002/aur.2459>
- Higgins, J. M., Arnold, S. R., Weise, J., Pellicano, E., & Trollor, J. N. (2021). Defining autistic burnout through experts by lived experience: Grounded Delphi method investigating. *Autism*, Nov;25(8):2356-2369. <https://doi.org/10.1177/13623613211019858>
- Hill, T. L., Gray, S. A. O., Baker, C. N., Boggs, K., Carey, E., Johnson, C., Varela, R. E. (2017). A Pilot Study Examining the Effectiveness of the PEERS Program on Social Skills and Anxiety in Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *J Dev Phys Disabil*, 29(5), 797-808. <https://doi.org/10.1007/s10882-017-9557-x>
- Hong, J., Bishop-Fitzpatrick, L., Smith, L. E., Greenberg, J. S., & Mailick, M. R. (2016). Factors Associated with Subjective Quality of Life of Adults with Autism Spectrum Disorder: Self-Report Versus Maternal Reports. *J Autism Dev Disord*, 46(4), 1368-1378. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2678-0>
- Ichikawa, K., Takahashi, Y., Ando, M., Anme, T., Ishizaki, T., Yamaguchi, H., & Nakayama, T. (2013). TEACCH-based group social skills training for children with high-functioning autism: a pilot randomized controlled trial. *Biopsychosoc Med*, 7(1), 14. <https://doi.org/10.1186/1751-0759-7-14>
- Idris, S., van Pelt, B. J., Jagersma, G., Duvekot, J., Maras, A., van der Ende, J., . . . Greaves-Lord, K. (2022). A randomized controlled trial to examine the effectiveness of the Dutch version of the Program for the Education and Enrichment of Relational Skills (PEERS®). *BMC Psychiatry*, 22(1), 293. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-03913-3>
- Jonsson, U., Choque Olsson, N., Bölte, S. (2016). Can findings from randomized controlled trials of social skills training in autism spectrum disorder be generalized? The neglected dimension of external validity. *Autism*, 20(3):295-305. <https://doi.org/10.1177/1362361315583817>.
- Jonsson, U., Olsson, N. C., Coco, C., Görling, A., Flygare, O., Råde, A.,... Bölte, S. (2019). Long-term social skills group training for children and adolescents with autism spectrum disorder: a randomized controlled trial. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 28(2), 189-201. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1161-9>
- Kaat, A. J., & Lecavalier, L. (2014). Group-based social skills treatment: A methodological review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 15-24. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.10.007>

- Karst, J. S., Van Hecke, A. V., Carson, A. M., Stevens, S., Schohl, K., & Dolan, B. (2015). Parent and family outcomes of PEERS: a social skills intervention for adolescents with autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord*, 45(3), 752-765. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2231-6>
- Kasari, C., & Patterson, S. (2012). Interventions addressing social impairment in autism. *Curr Psychiatry Rep*, 14(6), 713-725. <https://doi.org/10.1007/s11920-012-0317-4>
- Ko, J. A., Miller, A. R., & Vernon, T. W. (2018). Social conversation skill improvements associated with the Social Tools And Rules for Teens program for adolescents with autism spectrum disorder: Results of a randomized controlled trial. *Autism*, 23(5), 1224-1235. <https://doi.org/10.1177/1362361318808781>
- Koenig, K., White, S. W., Pachler, M., Lau, M., Lewis, M., Klin, A., & Scahill, L. (2010). Promoting social skill development in children with pervasive developmental disorders: a feasibility and efficacy study. *J Autism Dev Disord*, 40(10), 1209-1218. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0979-x>
- Koning, C., Magill-Evans, J., Volden, J., & Dick, B. (2013). Efficacy of cognitive behavior therapy-based social skills intervention for school-aged boys with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(10), 1282-1290. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.07.011>
- Kovacs, M. (2010). *Children's depression inventory—second edition (CDI-2) manual*. In: North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems Publishing.
- Laugeson, E. A. (2014). The PEERS® curriculum for school-based professionals: Social skills training for adolescents with autism spectrum disorder. In *The PEERS® curriculum for school-based professionals: Social skills training for adolescents with autism spectrum disorder*. (pp. xv, 461-xv, 461): Routledge/Taylor & Francis Group.
- Laugeson, E. A. (2017). *PEERS for young adults: social skills training for adults with autism spectrum disorder and other social challenges*. Routledge.
- Laugeson, E. A., & Ellingsen, R. (2014). Social skills training for adolescents and adults with autism spectrum disorder. In *Adolescents and adults with autism spectrum disorders*. (pp. 61-85). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0506-5_4
- Laugeson, E. A., & Frankel, F. (2010). *Social skills for teenagers with developmental and autism spectrum disorders: The PEERS Treatment Manual*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Laugeson, E. A., & Park, M. N. (2014). Using a CBT Approach to Teach Social Skills to Adolescents with Autism Spectrum Disorder and Other Social Challenges: The PEERS® Method. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 32(1), 84-97. <https://doi.org/10.1007/s10942-014-0181-8>
- Laugeson, E. A., Frankel, F., Gantman, A., Dillon, A. R., & Mogil, C. (2012). Evidence-based social skills training for adolescents with autism spectrum disorders: the UCLA PEERS program. *J Autism Dev Disord*, 42(6), 1025-1036. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1339-1>

- Laugeson, E. A., Frankel, F., Mogil, C., & Dillon, A. R. (2009). Parent-assisted social skills training to improve friendships in teens with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*, 39(4), 596-606. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0664-5>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *PLoS Med*, 6(7), e1000100. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Little, L. (2001). Peer victimization of children with Asperger spectrum disorders. In *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* (Vol. 40, pp. 995-996). <https://doi.org/10.1097/00004583-200109000-00007>
- Lopata, C., Thomeer, M. L., Rodgers, J. D., Donnelly, J. P., & Booth, A. J. (2020). RCT of a Comprehensive Outpatient Treatment for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 50(6), 796-810. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1790380>
- Lopata, C., Thomeer, M. L., Rodgers, J. D., Donnelly, J. P., McDonald, C. A., Volker, M. A., Wang, H. (2019). Cluster Randomized Trial of a School Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 48(6), 922-933. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1520121>
- Lopata, C., Thomeer, M. L., Volker, M. A., Toomey, J. A., Nida, R. E., Lee, G. K., Rodgers, J. D. (2010). RCT of a manualized social treatment for high-functioning autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*, 40(11), 1297-1310. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0989-8>
- Lord, C., Charman, T., Havdahl, A., Carbone, P., Anagnostou, E., Boyd, B., McCauley, J. B. (2022). The Lancet Commission on the future of care and clinical research in autism. *Lancet*, 399(10321), 271-334. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(21\)01541-5](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(21)01541-5)
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K., Bishop, S. (2012). *Autism diagnostic observation schedule, second edition*. Torrance, CA: Western Psychological Services
- Lordo, D. N., Bertolin, M., E, L. S., Keith, C., Braddock, B., & Kaufman, D. A. (2017). Parents Perceive Improvements in Socio-emotional Functioning in Adolescents with ASD Following Social Skills Treatment. *J Autism Dev Disord*, 47(1), 203-214. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2969-0>
- Mandelberg, J., Frankel, F., Cunningham, T., Gorospe, C., & Laugeson, E. A. (2014). Long-term outcomes of parent-assisted social skills intervention for high-functioning children with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(3), 255-263. <https://doi.org/10.1177/1362361312472403>
- Marano, A., Innocenzi, M., & D'Amico, S. (2016). *Behavior rating inventory of executive function-second edition (BRIEF-2)*. Hogrefe.
- Marchica, L., & D'Amico, M. (2016). Examining the Efficacy of an Adapted Version of the UCLA PEERS® Program with Canadian Adolescents. *Journal of Education & Social Policy*, 3.

- Matthews, N. L., Laflin, J., Orr, B. C., Warriner, K., DeCarlo, M., & Smith, C. J. (2020). Brief Report: Effectiveness of an Accelerated Version of the PEERS® Social Skills Intervention for Adolescents. *J Autism Dev Disord*, 50(6), 2201-2207. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03939-9>
- Matthews, N. L., Orr, B. C., Warriner, K., DeCarlo, M., Sorensen, M., Laflin, J., & Smith, C. J. (2018). Exploring the Effectiveness of a Peer-Mediated Model of the PEERS Curriculum: A Pilot Randomized Control Trial. *J Autism Dev Disord*, 48(7), 2458-2475. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3504-2>
- Miller, A., Vernon, T., Wu, V., & Russo, K. (2014). Social Skill Group Interventions for Adolescents with Autism Spectrum Disorders: a Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1(4), 254-265. <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0017-6>
- Mirzaei, S. S., Pakdaman, S., Alizadeh, E., & Pouretmad, H. (2020). A systematic review of program circumstances in training social skills to adolescents with high-functioning autism. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1748802>
- Miyake, C., Hong, E., Dixon, D., & Novack, M. (2018). *Effectiveness of the Program for the Education and Enrichment of Relational Skills (PEERS®) Delivered Via Telehealth*.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Med*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & DG, A. (2015). The PRISMA Group, Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi: il PRISMA Statement. *Evidence*, 7(6). <https://doi.org/10.4470/E1000114>.
- Moody, C. T., & Laugeson, E. A. (2020). Social Skills Training in Autism Spectrum Disorder Across the Lifespan. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*, 29(2), 359-371. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2019.11.001>
- National Institute for Health and Care Excellence. (2013). *Autism: the management and support of children and young people on the autism spectrum. National Clinical Guideline* 170. <http://www.nice.org.uk/guidance/cg170/resources/guidance-autism-pdf>
- Orsini, A., Pezzuti, L., e, & Picone, L. (2012). WISC-IV. *Contributo alla taratura italiana*. Giunti O.S. Organizzazioni Speciali
- Pellegrino, F., Coupé, C., & Marsico, E. (2011). A cross-Language Perspective on Speech Information Rate. *Language*, 87, 539-558. <https://doi.org/10.2307/23011654>
- Platos, M., Wojaczek, K., & Laugeson, E. A. (2022). Effects of Social Skills Training for Adolescents on the Autism Spectrum: a Randomized Controlled Trial of the Polish Adaptation of the PEERS® Intervention via Hybrid and In-Person Delivery. *J Autism Dev Disord*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05714-9>

- Rabin, S. J., Israel-Yaacov, S., Laugeson, E. A., Mor-Snir, I., & Golan, O. (2018). A randomized controlled trial evaluating the Hebrew adaptation of the PEERS® intervention: Behavioral and questionnaire-based outcomes. *Autism Res*, 11(8), 1187-1200. <https://doi.org/10.1002/aur.1974>
- Rabin, S. J., Laugeson, E. A., Mor-Snir, I., & Golan, O. (2021). An Israeli RCT of PEERS®: Intervention Effectiveness and the Predictive Value of Parental Sensitivity. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 50(6), 933-949. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1796681>
- Radley, K., Helbig, K., Murphy, A., McCargo, M., Lown, E. (2018). The Effects of a Modified PEERS Curriculum on Accurate and Novel Responding of Children with Autism Spectrum Disorder. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 2. <https://doi.org/10.1007/s41252-018-0077-1>
- Rao, P. A., Beidel, D. C., & Murray, M. J. (2008). Social skills interventions for children with Asperger's syndrome or high-functioning autism: a review and recommendations. *J Autism Dev Disord*, 38(2), 353-361. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0402-4>
- Reichow, B., & Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *J Autism Dev Disord*, 40(2), 149-166. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0842-0>
- Reichow, B., Steiner, A. M., & Volkmar, F. (2013). Cochrane review: social skills groups for people aged 6 to 21 with autism spectrum disorders (ASD). *Evid Based Child Health*, 8(2), 266-315. <https://doi.org/10.1002/ebch.1903>
- Ruta, L., Mazzone, D., Mazzone, L., Wheelwright, S., & Baron-Cohen, S. (2012). The Autism-Spectrum Quotient--Italian version: a cross-cultural confirmation of the broader autism phenotype. *J Autism Dev Disord*, 42(4), 625-633. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1290-1>
- Schiltz, H. K., McVey, A. J., Dolan, B. K., Willar, K. S., Pleiss, S., Karst, J. S., . . . Van Hecke, A. V. (2018). Changes in Depressive Symptoms Among Adolescents with ASD Completing the PEERS® Social Skills Intervention. *J Autism Dev Disord*, 48(3), 834-843. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3396-6>
- Schohl, K. A., Van Hecke, A. V., Carson, A. M., Dolan, B., Karst, J., & Stevens, S. (2014). A replication and extension of the PEERS intervention: examining effects on social skills and social anxiety in adolescents with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*, 44(3), 532-545. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1900-1>
- Schulz, K. F., Altman, D. G., Moher, D., & the, C. G. (2010). CONSORT 2010 Statement: updated guidelines for reporting parallel group randomised trials. *BMC Medicine*, 8(1), 18. <https://doi.org/10.1186/1741-7015-8-18>
- Schünemann, H. J., Oxman, A. D., Higgins, J. P., Vist, G. E., Glasziou, P., & Guyatt, G. H. (2008). Presenting Results and 'Summary of Findings' Tables. In *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* (pp. 335-357). <https://doi.org/10.1002/9780470712184.ch11>

- Scottish Intercollegiate Guidelines Network. (2007). *Assessment, diagnosis and clinical interventions for children and young people with autism spectrum disorders*. SIGN
- Seltzer, M. M., Krauss, M. W., Shattuck, P. T., Orsmond, G., Swe, A., & Lord, C. (2003). The symptoms of autism spectrum disorders in adolescence and adulthood. *J Autism Dev Disord*, 33(6), 565-581. <https://doi.org/10.1023/b:jadd.0000005995.02453.0b>
- Shtayermman, O. (2007). Peer victimization in adolescents and young adults diagnosed with Asperger's Syndrome: a link to depressive symptomatology, anxiety symptomatology and suicidal ideation. *Issues Compr Pediatr Nurs*, 30(3), 87-107. <https://doi.org/10.1080/01460860701525089>
- Shum, K. K., Cho, W. K., Lam, L. M. O., Laugeson, E. A., Wong, W. S., & Law, L. S. K. (2019). Learning How to Make Friends for Chinese Adolescents with Autism Spectrum Disorder: A Randomized Controlled Trial of the Hong Kong Chinese Version of the PEERS® Intervention. *J Autism Dev Disord*, 49(2), 527-541. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3728-1>
- Sittanomai, N., Laugeson, E., Chantaratin, S., Tarugsa, J., Sainampran, D., Sathirangkul, V., . . . Boon-yasidhi, V. (2021). Social Skills Training Using the Thai Version of UCLA PEERS® in Thai Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Siriraj Medical Journal*, 73(7), 471-477. <https://doi.org/10.33192/Smj.2021.61>
- Smith, T., Scahill, L., Dawson, G., Guthrie, D., Lord, C., Odom, S., Wagner, A. (2007). Designing research studies on psychosocial interventions in autism. *J Autism Dev Disord*, 37(2), 354-366. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0173-3>
- Soares, E. E., Bausback, K., Beard, C. L., Higinbotham, M., Bunge, E. L., & Genoux, G. W. (2020). Social Skills Training for Autism Spectrum Disorder: a Meta-analysis of In-person and Technological Interventions. *J Technol Behav Sci*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s41347-020-00177-0>
- Solomon, M., Goodlin-Jones, B. L., & Anders, T. F. (2004). A social adjustment enhancement intervention for high functioning autism, Asperger's syndrome, and pervasive developmental disorder NOS. *J Autism Dev Disord*, 34(6), 649-668. <https://doi.org/10.1007/s10803-004-5286-y>
- Sterrett, K., Shire, S., & Kasari, C. (2017). Chapter Two - Peer Relationships Among Children With ASD: Interventions Targeting Social Acceptance, Friendships, and Peer Networks. In M. H. Fisher (Ed.), *International Review of Research in Developmental Disabilities* (Vol. 52, pp. 37-74). Academic Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/bs.irrdd.2017.07.006>
- Thomeer, M. L., Lopata, C., Donnelly, J. P., Booth, A., Shanahan, A., Federiconi, V., . . . Rodgers, J. D. (2016). Community Effectiveness RCT of a Comprehensive Psychosocial Treatment for High-Functioning Children With ASD. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 48(sup1), S119-S130. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1247359>

- Thomeer, M., Lopata, C., Volker, M., Toomey, J., Lee, G., Smerbeck, A.,.... Smith, R. (2012). Randomized Clinical Trial Replication of a Psychosocial Treatment for Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorders. *Psychology in the Schools*, 49, 942-954. <https://doi.org/10.1002/pits.21647>
- van Hecke, A. V., Stevens, S., Carson, A. M., Karst, J. S., Dolan, B., Schohl, K., . . . Brockman, S. (2015). Measuring the plasticity of social approach: a randomized controlled trial of the effects of the PEERS intervention on EEG asymmetry in adolescents with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*, 45(2), 316-335. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1883-y>
- van Roekel, E., Scholte, R. H., & Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: prevalence and perception. *J Autism Dev Disord*, 40(1), 63-73. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0832-2>
- Vernon, T. W., Miller, A. R., Ko, J. A., Barrett, A. C., McGarry, E. S. (2018). A Randomized Controlled Trial of the Social Tools And Rules for Teens (START) Program: An Immersive Socialization Intervention for Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord*, 48(3), 892-904. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3380-1>
- Veytsman, E., Baker, E., Martin, A. M., Choy, T., Blacher, J., & Stavropoulos, K. (2022). Perceived and Observed Treatment Gains Following PEERS: A Preliminary Study with Latinx Adolescents with ASD. *J Autism Dev Disord*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05463-9>
- Wechsler, D. (2004). *WISC-IV: Wechsler Intelligence Scale for Children: technical and interpretive manual*. Psychological Corp.
- White, S. W., Ollendick, T., Albano, A. M., Oswald, D., Johnson, C., Southam-Gerow, M. A., Scahill, L. (2013). Randomized controlled trial: Multimodal Anxiety and Social Skill Intervention for adolescents with autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord*, 43(2), 382-394. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1577-x>
- White, S., Keonig, K., & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: a review of the intervention research. *J Autism Dev Disord*, 37(10), 1858-1868. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0320-x>
- Winter, M., & Lawrence, C. (2011). *Asperger Syndrome: What Teachers Need to Know*. Jessica Kingsley Publishers.
- Wolstencroft, J., Kerry, E., Denyer, H., Watkins, A., Mandy, W., & Skuse, D. (2021). New approaches to social skills training: Blended group interventions for girls with social communication difficulties. *Autism Res*, 14(5), 1061-1072. <https://doi.org/10.1002/aur.2495>
- Wolstencroft, J., Robinson, L., Srinivasan, R., Kerry, E., Mandy, W., & Skuse, D. (2018). A Systematic Review of Group Social Skills Interventions, and Meta-analysis of Outcomes, for Children with High Functioning ASD. *J Autism Dev Disord*, 48(7), 2293-2307. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3485-1>

- Yamada, T., Miura, Y., Oi, M., Akatsuka, N., Tanaka, K., Tsukidate, N., . . . Laugeson, E. A. (2020). Examining the Treatment Efficacy of PEERS in Japan: Improving Social Skills Among Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord*, 50(3), 976-997. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04325-1>
- Yoo, H. J., Bahn, G., Cho, I. H., Kim, E. K., Kim, J. H., Min, J. W., . . . Laugeson, E. A. (2014). A randomized controlled trial of the Korean version of the PEERS(®) parent-assisted social skills training program for teens with ASD. *Autism Res*, 7(1), 145-161. <https://doi.org/10.1002/aur.1354>
- Zheng, S., Kim, H., Salzman, E., Ankenman, K., & Bent, S. (2021). Improving Social Knowledge and Skills among Adolescents with Autism: Systematic Review and Meta-Analysis of UCLA PEERS® for Adolescents. *J Autism Dev Disord*, 51(12), 4488-4503. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04885-1>
- Zuddas, A., Di Martino, A., Delitala, L., Anchisi, L., & Melis, G. (2010). *Social Responsiveness Scale*. Giunti O.S. Organizzazioni Speciali.

Appendici Figure

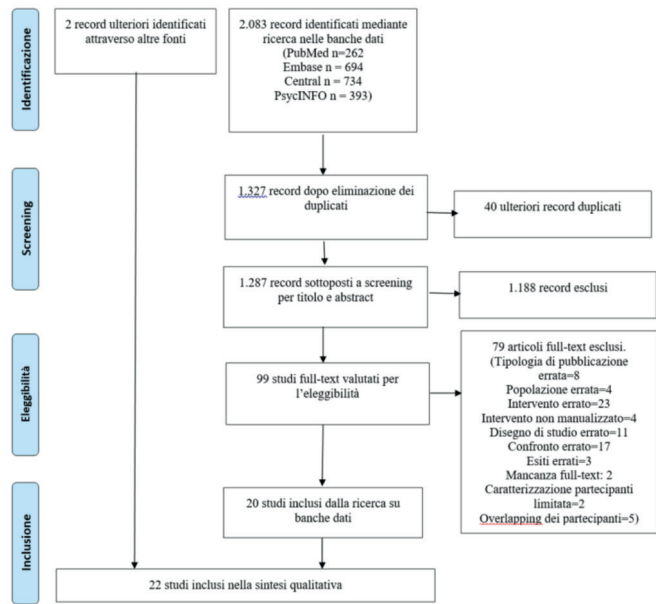


Fig. 1. Flow-chart della selezione degli studi

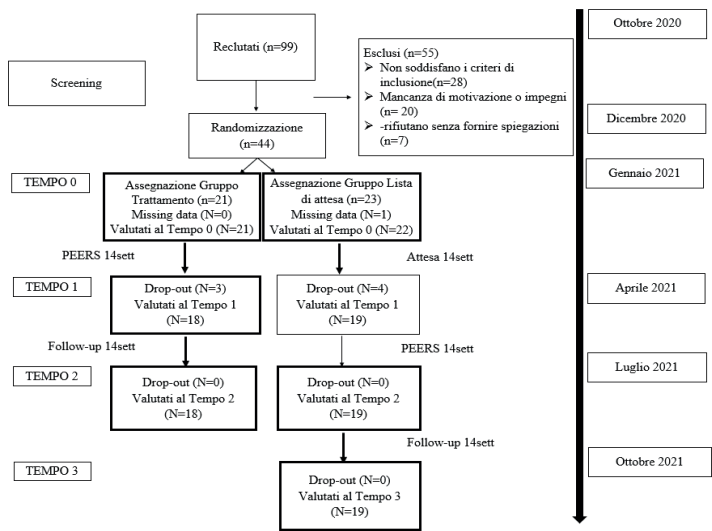


Fig. 2. CONSORT flow-chart

Appendici Tabelle

Tab. 1. *Contenuti del PEERS®*

<i>N.</i>	<i>Lezione didattica</i>	<i>Descrizione della sessione</i>
1	Scambiare informazioni	Ai genitori e agli adolescenti si insegna come scambiare informazioni nella conversazione e trovare interessi comuni.
2	Conversazione bidirezionale/a due vie	Genitori e adolescenti sono istruiti sugli elementi chiave per affrontare una conversazione reciproca. I genitori iniziano ad identificare le attività che potrebbero portare a potenziali opportunità di fare amicizia.
3	Comunicazione elettronica	Genitori e adolescenti imparano il corretto uso della comunicazione elettronica per sviluppare le amicizie preesistenti. Ai genitori si introduce la classificazione sociale dei gruppi di pari.
4	Scegliere amici appropriati	Gli adolescenti sono supportati ad identificare i gruppi sociali di pari in cui potenzialmente potrebbero trovarsi a proprio agio e le attività basate sui propri interessi, che potrebbero condurli ad avere opportunità di fare nuove amicizie.
5	Uso appropriato dell'umorismo	Regole di base per usare adeguatamente l'ironia e l'umorismo. Gli adolescenti imparano a prestare attenzione ai riscontri successivi alle loro battute e con l'aiuto dei genitori, iniziano a determinare se sono più adatti nel ruolo di colui che "racconta sempre barzellette" o di colui che "ascolta le barzellette".
6	Strategie per entrare nella conversazione tra pari	Ai genitori e agli adolescenti sono forniti i passaggi per inserirsi in una conversazione tra pari.
7	Strategie per uscire dalle conversazioni tra pari	Ai genitori e agli adolescenti è insegnato come valutare la ricettività durante l'inserimento in una conversazione tra coetanei e come uscirne adeguatamente quando non si è accettati, quando si è accettati parzialmente e anche quando si è pienamente accettati.
8	Organizzare incontri tra pari	I genitori e gli adolescenti ricevono le regole su come pianificare e svolgere un incontro tra pari. Ai genitori vengono fornite strategie specifiche per monitorare e intervenire in modo appropriato durante gli incontri tra adolescenti.
9	Essere sportivi nel gioco	Ai genitori e agli adolescenti sono insegnate le regole di base su come comportarsi in modo sportivo al gioco.
10	Gestire la provocazione	Ai genitori e agli adolescenti è insegnato come rispondere in modo appropriato alle prese in giro da parte dei coetanei e come differenziarle dai riscontri imbarazzanti, quindi come modificare il comportamento in risposta a quest'ultimi.
11	Gestire il bullismo, il cyberbullismo e la cattiva reputazione	Ai genitori e agli adolescenti sono fornite strategie su come gestire il bullismo fisico, il cyberbullismo e la cattiva reputazione.

<i>N.</i>	<i>Lezione didattica</i>	<i>Descrizione della sessione</i>
12	Gestire le discussioni e i disaccordi	Ai genitori e agli adolescenti sono forniti gli elementi necessari per gestire le incomprensioni sia quando queste sono sollevate dalla persona che quando è necessario rispondere ad un disaccordo.
13	Minimizzare voci e pettegolezzi	Genitori e adolescenti ricevono strategie concrete per minimizzare gli effetti dei pettegolezzi.
14	Conclusioni, consegna attestati	Festa di diploma per gli adolescenti mentre per i genitori sono fornite delle strategie per mantenere i miglioramenti ottenuti.

Tab. 2. *Descrizione dei test della batteria di valutazione*

<i>Esiti</i>	<i>Baseline</i>	<i>Pre-trattamento</i>	<i>Post-trattamento</i>	<i>Follow-up</i>	<i>Informatore</i>
	Strumenti di diagnosi				
<i>QI</i>	WISC-IV				assessment clinico
<i>Sintomatologia</i>	ADOS-2 mod. 3				assessment clinico
<i>BAP nei genitori</i>	AQ				genitori (separatamente)
		Esiti Primari			
<i>Competenze sociali globali</i>		SRS	SRS	SRS	genitori e insegnanti
<i>Prestazioni sociali*</i>		QPQ	QPQ	QPQ	genitori e adolescenti
<i>Conoscenze sociali*</i>		TASSK	TASSK	TASSK	adolescenti
		Esiti Secondari			
<i>Problemi emotivi e comportamentali</i>		CBCL	CBCL	CBCL	adolescenti, genitori e insegnanti
<i>Sintomi di Ansia</i>		MASC-2	MASC-2	MASC-2	adolescenti
<i>Sintomi Depressivi</i>		CDI-2	CDI-2	CDI-2	adolescenti
<i>Abilità quotidiane</i>		ABAS-II	ABAS-II	ABAS-II	genitori
<i>Funzioni Esecutive</i>		BRIEF-2	BRIEF-2	BRIEF-2	genitori
<i>Questionario sulla validità sociale</i>			<i>ad hoc</i>		genitori e adolescenti

*back-translation e adattamento

I laboratori nel curriculum universitario di Scienze della Formazione Primaria.

La didattica laboratoriale nella formazione iniziale delle future maestre e maestri di scuola primaria

Federica Gaetano

Abstract

Lo scopo di questo studio è stato quello di indagare come gli studenti, futuri insegnanti di scuola primaria, possano apprendere i metodi attivi di insegnamento e nello specifico la didattica laboratoriale. Sono stati individuati come significativi nell'ambito della formazione iniziale, i Laboratori a frequenza obbligatoria, contesti complessi tesi alla costruzione del sapere insegnante anche attraverso la sperimentazione controllata della pratica didattica.

Il Percorso di ricerca empirica ha individuato come studi di caso educativi sei laboratori in tre Università italiane (Padova, Roma La Sapienza e Bari) dove si è svolta la ricerca sul campo.

La raccolta dei dati si è avvalsa della metodologia della CGT definendo e utilizzando strumenti quali – quantitativi: quelli qualitativi costruiti ad hoc, quelli quantitativi utilizzando un questionario già esistente (Restiglian 2008). Per rilevare le rappresentazioni sui laboratori dei Presidenti dei CdS di Scienze della Formazione Primaria e dei docenti dei laboratori sono state svolte 17 interviste in profondità. Altrettanto importante è stata l'indagine sulle percezioni degli studenti realizzata attraverso la somministrazione di 439 questionari e la realizzazione di 3 focus group.

L'analisi dei dati raccolti ha portato all'elaborazione di una teoria con 5 categorie centrali.

The laboratories in the university curriculum of Scienze della Formazione Primaria. Laboratory teaching in the initial training of future primary school teachers.

Purpose of this study was to investigate how students that in future will be elementary school teachers can learn active teaching methods and specifically laboratory teaching. In the initial training, laboratories with compulsory attendance, complex

contexts aimed at the construction of teaching knowledge also through controlled experimentation of teaching practice, have been identified as meaningful.

The empirical research path identified as educational case studies six laboratories in three Italian universities (Padua, Rome La Sapienza, Bari) where field research was carried out.

Data collection made use of the CGT methodology according to a quali – quantitative methodology, defining and using qualitative and quantitative tools: the qualitative one has been built ad hoc, while the quantitative ones used an already existing questionnaire (Restiglian 2008).

In order to detect the representations on the laboratories of the Presidents of CdS of Primary Education Sciences and teachers, 17 in-depth interviews were carried out. Equally important was the survey on students' perceptions, submitted with 439 questionnaires and 3 focus groups.

The analysis of the collected data led to the development of a theory with five core categories.

1. Tema di ricerca

Questo progetto di indagine parte dalla considerazione che l'Università italiana dal 1998 con il Corso di Studi (d'ora in avanti CdS) di Scienze della Formazione Primaria (d'ora in avanti SFP) ha il compito di formare e abilitare alla professione insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria cercando di garantire il raggiungimento di una sintesi tra il dominio teorico e quello pratico (DM 153/1998). In questo senso accanto alle lezioni sugli insegnamenti disciplinari e al tirocinio nelle scuole, assumono una importanza particolare i laboratori pedagogico – didattici normati dal DM 249/2010.

I laboratori sono un *unicum* (Kanizsa, 2010) di SFP e come detta la normativa che li prevede sono “volti a far sperimentare agli studenti in prima persona la trasposizione pratica di quanto appreso in aula”.

La didattica laboratoriale è un metodo che caratterizza molte esperienze all'interno dei Laboratori erogati a SFP. La natura specifica di questo metodo pone un tema chiaro connesso all'insegnamento e all'apprendimento di un *habitus* rispetto alla pratica didattica in contesti controllati e orientati al trasferimento di expertise professionale ai futuri maestri (Felisatti, 2021). Accanto ad esso si prospettano altri temi aperti legati a dimensioni in cui la conoscenza si avvale dell'insostituibile supporto della pratica e dell'esperienza.

Quello che si è andato definendo, tra la prima e la seconda edizione del Corso di Studi, è quindi un percorso professionalizzante che

propone un curriculum integrato in cui sono proprio i laboratori, la cui frequenza è obbligatoria, che dovrebbero consentire allo studente di: sperimentare nuove metodologie di insegnamento/apprendimento, applicare praticamente i saperi acquisiti nei corsi, elaborare materiali didattici, costruire strumenti, sviluppare la capacità riflessiva, critica e collaborativa attraverso lavori e discussioni in gruppo (Dallari, 2020).

La rassegna storica, necessaria per comprendere le origini e le radici profonde di questo dispositivo educativo, ha individuato all'interno del contesto italiano, una cornice degli studi e delle esperienze pedagogiche rispetto alla relazione teoria pratica e poi ai laboratori nella formazione iniziale degli insegnanti. In questo sguardo diacronico si sono analizzate le esperienze formative che nel '900 hanno manifestano un rapporto privilegiato tra teoria e pratica nella consapevolezza che in Italia la tradizione della scuola attiva è sempre stata minoritaria e ha prevalso come modello egemone una pedagogia di tipo tradizionale (Bottero 2021). Se oggi la formazione universitaria delle maestre sembra un fatto compiuto, dobbiamo ricordarci che porta con sé tutto il peso di un percorso particolarmente difficoltoso che ha portato solo nel 1998 alla soppressione dell'Istituto magistrale e all'avvio del CdL in SFP (Santoni Rugiu, 2006).

La pedagogia idealistica gentiliana, che aveva profondamente ispirato la formulazione degli istituti magistrali, è oggi superata dalla formazione universitaria dove dovrebbe radicarsi un modello educativo basato sull'approccio costruttivista che parte dalla centralità e dalla mobilitazione dell'allievo e trovare la sua applicazione nella formazione di un sapere insegnante all'interno di un percorso professionalizzante (Felisatti, Galliani, 2005).

Gli studi sulla *teacher education* ci dicono infatti che essa non può essere incentrata solo sulla trasmissione di saperi teorici, ma va costruita tenendo in grande considerazione la costituzione di un *habitus* (Bourdieu, 1972; Pellerrey, 1997, Altet, 2017) che interiorizzi e stabilizzi schemi di pensiero e azione instaurando una forte dialettica tra teoria e pratica e orientandosi verso una didattica attiva e laboratoriale privilegiando la formazione *experienced based* che consenta di apprendere dalla pratica, strada già ampiamente percorsa in contesti formativi europei ed extraeuropei (Reggio, 2014, Coryell 2019).

Per quanto riguarda la dimensione identitaria dei laboratori è stato dedicato uno spazio significativo all'opera di Francesco De Bartolomeis riconoscendogli il ruolo di padre fondatore dei Laboratori nella

formazione iniziale universitaria dei futuri insegnanti. Con lo spirito di individuare una sorta di “mito di fondazione” grande importanza hanno avuto come fonti, oltre ai suoi testi, alcune testimonianze da me personalmente raccolte di sue ex allieve e dello stesso De Bartolomeis, con il quale ho avuto l’onore di dialogare in questi anni di dottorato.

Infine, ho creduto fondamentale per l’inquadramento dei laboratori pedagogico - didattici di SFP e la loro evoluzione all’interno del sistema universitario, partire dagli studi di settore che sono stati prodotti cercando di ricostruire una cornice bibliografia di riferimento con un focus incentrato sui laboratori, dove si possono distinguere, dall’istituzione del CdS di SFP ad oggi, quattro grandi momenti di riflessione e confronto a livello nazionale: quattro convegni i cui lavori sono successivamente confluiti in altrettante pubblicazioni per i primi tre e per il quarto hanno dato vita ad un gruppo di ricerca sui laboratori. Tali occasioni costituiscono dei punti topici di riferimento che hanno accompagnato e monitorato la breve vita di questo dispositivo educativo all’interno del CdS. Esse rispecchiano quattro diverse fasi che possono così essere riassunte e intitolate: “La promessa dei laboratori nella formazione iniziale”, “Il monitoraggio dei laboratori nel vecchio ordinamento”, “La sperimentazione tra vecchio e nuovo ordinamento” e infine “La necessità della valutazione delle esperienze di laboratorio”.

Tale percorso di analisi, storico, identitario e bibliografico mi ha consentito di configurare un quadro di riferimento per i Laboratori che ho tenuto in grande considerazione per giungere alle riflessioni prodotte.

2. Disegno di ricerca

Una premessa sulle domande della ricerca

In un percorso di ricerca che segua la metodologia della Grounded Theory Costruttivista (d’ora in avanti CGT) le domande di ricerca si generano dal percorso stesso di raccolta e analisi dei dati e naturalmente a queste domande, emerse dai dati, ne conseguono altre che danno impulso a nuove direzioni di indagine che richiedono ulteriori raccolte e analisi dei dati in un iter di ricerca che si conclude nel momento in cui si ritiene di aver saturato le categorie emergenti e quindi di possedere gli elementi necessari e sufficienti per sviluppare una teoria. Le domande elencate qui di seguito sulla realtà e il rilievo dei La-

boratori nei CdS di SFP sono state dei grimaldelli per indagare e porsi in ascolto delle diverse voci e dei documenti raccolti.

- Quale formazione nella didattica laboratoriale viene offerta ai futuri insegnanti di scuola primaria nei Laboratori previsti dal CdS di SFP?
- Cosa si intende per didattica laboratoriale in generale e nella formazione iniziale nel CdS di SFP?
- Che rappresentazioni e immagini dei laboratori hanno Presidenti, docenti e studenti – futuri maestri del CdS di SFP?

Le suddette domande costituiscono quindi una traccia utile fondante di questo specifico percorso di ricerca, caratterizzato fin da subito da un interscambio continuo tra approfondimenti teorici, esperienze pratiche di ricerca e analisi dei dati emersi che ha portato all'elaborazione di una teoria con cinque categorie centrali.

Metodologia e struttura dell'indagine

L'approccio teorico della GTC mi è parso il più adatto per cercare di raggiungere gli scopi conoscitivi di questa ricerca. La GTC sottolinea l'intimo legame tra ricerca teorica e ricerca empirica congiungendole. Questo aspetto si è coniugato fin da principio alla struttura epistemologica di questo lavoro saldamente ancorato sui dati raccolti e l'esperienza vissuta. Il forte radicamento dei dati raccolti rispetto alla dimensione e alla realtà dei Laboratori è ciò che allo stesso tempo mi ha guidato nell'intento di produrre una teoria con una valenza pratico – operativa, (Charmaz, 2003 e 2014). Il posizionamento stesso del ricercatore rispetto al processo di ricerca non è considerato come esterno in una presunta neutra oggettività, ma visto come profondamente immerso, nella consapevolezza di avere uno sguardo sulla ricerca situato e frutto delle esperienze maturate rispetto ad essa (Charmaz, Bryant, 2007).

Nella ricerca - partita con un'indagine pilota osservando un laboratorio afferente al CdS di SFP dell'Università Sapienza di Roma - Ateneo di riferimento per la sottoscritta in qualità di dottoranda - sono state successivamente individuate come studi di caso in 3 diversi Atenei¹ 6 realtà laboratoriali e si è proceduto nella costruzione del corpus dei dati utilizzando diversi strumenti e considerando diverse tipologie di

¹ Università Aldo Moro di Bari, Università Sapienza di Roma, Università degli studi di Padova, negli a. a. 2019 – 2020 e 2020 – 2021.

testimoni privilegiati senza nessuna pretesa di una rappresentatività statistica.

Nella fase empirica della ricerca ci si è avvalsi di una metodologia mista quali - quantitativa elaborando e individuando strumenti ascrivibili ai due diversi approcci:

- quelli qualitativi costruiti ad hoc (note di campo, schede dati, griglia di osservazione, domande per interviste e per focus group e documentazione fotografica),
- quelli quantitativi sotto forma di questionario ripreso - con *lievi adattamenti funzionali alla mia indagine* - da Restiglian (Restiglian 2008).

L'indagine si è posta dunque sui binari della metodologia mista, (Alivernini, 2012). La scelta che si è operata infatti è stata quella di utilizzare tipi di ricerca "chiusi" e "aperti", considerandoli come diversi e complementari e non in opposizione tra di loro, unendo i risultati in un unico quadro interpretativo. Quando possibile si sono privilegiate infatti forme di comunicabilità tra i due approcci nel rispetto delle due metodologie. Ciò ha sortito l'effetto di rinforzare l'una e l'altra metodologia dal momento che i dati qualitativi e quantitativi sono stati raccolti nello stesso momento e questo ha reso possibile procedere durante tutto l'iter della ricerca beneficiando della triangolazione tra questi dati percependo una complementarietà tra essi che ha favorito lo sviluppo del lavoro teorico prodotto.

Lo stesso questionario utilizzato ha prodotto sia dati quantitativi che qualitativi avendo al suo interno due domande aperte le cui risposte hanno costituito una parte fondamentale nel corpus dei dati qualitativi acquisiti.

La consapevolezza da una parte che tali dati fossero particolarmente ricchi di informazioni molto complesse e dall'altra la volontà di conseguire il massimo tasso di rigorosità dell'analisi mi hanno spinto ad utilizzare software di analisi sia per l'analisi quantitativa che per quella qualitativa; il trattamento e le analisi statistiche dei dati provenienti dai 439 questionari è avvenuto con l'ausilio del software di analisi SPSS; per i dati qualitativi invece ho utilizzato un software di analisi testuale (Atlas.ti9 che si ispira alla CGT) che mi ha coadiuvato nell'analisi qualitativa dei dati offrendo un supporto valido e utile, accompagnandomi nella ricerca dalla raccolta dei dati alla generazione di una teoria. Le co-occorrenze dei codici ottenuti tramite il software Atlas ti9 sono state successivamente visualizzate e posizionate su una mappa utilizzando il software VOSviewer. Nelle mappe vengono mostrate solo le parole

chiave con le maggiori occorrenze, la posizione di ciascun termine nelle mappe è stata effettuata applicando la cosiddetta tecnica di Visualization of Similarities (VOS) (Van Eck; Walkman, 2009). La tecnica VOS consente infatti di eseguire diversi algoritmi di clustering (Waltman; Van Eck; Noyons, 2010) per posizionare e classificare le parole chiave in gruppi simili, paragonabili a gruppi tematici.

3. Percorso di costruzione e somministrazione degli strumenti

Non è stato semplice individuare gli strumenti più adatti per cogliere gli aspetti e le dinamiche complessive dell'azione didattica – apprenditiva nei laboratori; diversi sono stati gli elementi che hanno portato alla loro elaborazione e scelta.

Il primo e fondamentale passo, è stata la revisione degli strumenti utilizzati nelle ricerche precedenti (Dalle Fratte, 1998; Galliani & Felisatti, 2001; Nigris 2004, Laneve 2005, Frabboni, 2005; Baldassarre, Di Gregorio 2006, Paparella & Perrucca 2006; Agrati 2008, Restiglian, 2010; Zecca, 2016; Kanizsa, 2017).

Il secondo passo ha comportato l'analisi delle storie di apprendimento delle competenze pratiche come sono emerse nel corso dell'intervento autobiografico svolto durante il primo laboratorio osservato all'Università di Roma Sapienza².

Il terzo passo, infine, è consistito nell'elaborazione delle indicazioni ricevute nel corso delle due interviste (narrative semi-strutturate non direttive) dalle autrici di due testi frutto di ricerche di dottorato sul tema indagato³.

Utilizzando gli strumenti qualitativi elaborati si sono svolte 17 interviste⁴ e 3 focus group cercando di approfondire il punto di vista di ciascun

² Osservazione del corso e del laboratorio ad esso collegato di Misure in geometria condotto dalla Professoressa Lanciano e sperimentazione in esso di un percorso autobiografico - riflessivo con gli studenti iscritti al secondo anno del CdS di SFP dell'Università "Sapienza" di Roma svolto nell'a.a. 2018 – 2019 nel primo anno di dottorato.

³ Fondamentale è stato il confronto e la realizzazione delle interviste a: Luisa Zecca (Università di Milano Bicocca) Emilia Restiglian (Università di Padova). Di Emilia Restiglian come già riportato nel paragrafo 3.3.2 ho anche utilizzato il questionario che ho poi somministrato agli studenti nei laboratori osservati.

⁴ Le interviste si sono svolte dal 2018 al 2022 in presenza "faccia a faccia" per la grande maggioranza (12 su 17) mentre alcune di esse (4 su 17) si sono svolte telefonicamente con collegamento video a causa della pandemia (un'unica intervista è stata svolta direttamente per iscritto). Tutte le interviste sono state registrate. La trascrizione

partecipante alla ricerca e con l'obiettivo principale di raccogliere le conoscenze, i comportamenti, le emozioni, gli atteggiamenti e le opinioni dei diversi testimoni privilegiati sul tema dell'apprendimento/insegnamento della didattica laboratoriale all'interno dei Laboratori nel CdS di SFP.

I dialoghi che si sono prodotti in questa indagine sono il frutto di un campionamento teorico e a scelta ragionata che ha guidato le scelte operate progressivamente con l'evolvere della ricerca stessa.

Sempre nella cornice della CGT, ma anche valorizzando una formazione personale di tipo etnografico e pedagogico, per le interviste si è scelto un approccio semi strutturato (Clemente, 2013, Kanizsa 2013, Mortari 2011), usando la tecnica del colloquio non direttivo (Lumbelli, 1981) che ha previsto una traccia articolata con domande aperte su argomenti da affrontare nel corso dell'intervista senza per questo dover seguire un ordine di presentazione rigido, ma comunque in un percorso molto ragionato e pianificato.

Ho cercato di condurre l'intervista praticando un ascolto attivo, curioso, empatico, non giudicante, quella che Rogers definisce *accettazione positiva incondizionata*, volto ad una comunicazione proattiva, lasciando dire all'interlocutore ciò che riteneva necessario e cogliendo attivamente il contenuto degli interventi, effettuando rilanci finalizzati a dettagliare le considerazioni espresse, non tralasciando di trattare tutte le aree tematiche precedentemente individuate.

Ciò ha prodotto momenti autentici di interazione in cui, entrando in sintonia con l'intervistato, si è stabilita una relazione feconda che ha consentito di esplorare la storia e la cultura della didattica laboratoriale nella percezione dei diversi testimoni (Chirban, 1996, Benvenuto, 2015).

La costruzione delle tracce dell'intervista ha richiesto l'individuazione di aree tematiche differenziate secondo la tipologia di riferimento dei testimoni privilegiati le cui voci hanno costituito la fonte principale di questo lavoro.

A tal fine sono stati focalizzati dei sotto obiettivi specifici differenziati secondo la tipologia dei partecipanti alla ricerca che hanno guidato la costruzione delle domande stesse, domande che come vengono definite dalla Mortari, (Mortari 2011) si proponevano di essere il più possibile *cacciavite* rispetto alle tematiche che volevano indagare per fare delle interviste delle situazioni fervide e costruttive.

dell'intervista ha osservato la massima fedeltà e aderenza possibile con il parlato, annotando anche gli elementi para verbali e non verbali.

Si è utilizzata la tecnica del rispecchiamento ricapitolativo effettuando rilanci finalizzati a dettagliare le informazioni e unitamente a queste è stata usata la tecnica del *probing* (Lucisano, Salerni, 2002)

Tra gli strumenti metodologici ispiratori e guida nella costruzione della traccia, grande importanza ha avuto “l’intervista di esplicitazione” di Vermersch (Vermersch, 2005) che si applica soprattutto nei contesti formativi dove il sistema delle informazioni satelliti dell’azione vissuta è molto spesso implicito e dato per scontato (Sclavi, 2003). Non è stato infatti semplice ricostruire la “recente” storia dei laboratori nei singoli Atenei e individuare le rappresentazioni che su questo dispositivo educativo si giocavano, perché vissute ad un livello molto implicito in cui la comunicazione avviene tra addetti ai lavori e partecipanti, con diversi ruoli, ad una stessa comunità di pratiche (Lave e Wenger, 1991) e che quindi spesso interpretano in modo condiviso la realtà lasciando pochi appigli rispetto ad una comprensione ampia senza margini di dubbio per coloro che non vi appartengono.

Quello che ho cercato di costruire è stato uno strumento che mirasse all’obiettivo della verbalizzazione dell’azione implicita, cercando di evidenziare ad esempio nel caso dei Presidenti di CdS di SFP i ragionamenti effettivamente posti in essere nelle varie decisioni prese rispetto ai Laboratori nel corso degli anni, di identificare gli scopi realmente perseguiti dopo aver adottato queste decisioni e di reperire i saperi teorici effettivamente ispiratori della pratica laboratoriale.

Nella costruzione della scaletta per l’intervista e nella sua stessa conduzione si è cercato di stimolare gli intervistati a far emergere il “sapere di sfondo” (Trinchero, 2002) favorendo un’attività metacognitiva sui vari aspetti legati al tema oggetto dell’indagine.

Essendo nell’intervista in profondità a tema l’elemento diacronico molto importante, ho ritenuto essenziale inserire domande che approfondivano il legame della persona con la didattica laboratoriale non solo nel presente ma anche nel passato, chiedendo ad esempio alle studentesse se nel percorso scolastico precedente alla frequenza universitaria vi fosse stata un’esperienza di didattica laboratoriale, nesso fondamentale per capire se questi apprendimenti si possano consolidare su esperienze e conoscenze pregresse o invece risultino una assoluta novità. Nel caso dei Presidenti di CdS lo stimolo diacronico, come accennato sopra è stato invece mirato a raccogliere la “breve” storia dei Laboratori in quello specifico Ateneo da un punto di vista più storico – istituzionale.

Quasi per tutte le interviste si è realizzata una situazione di dialogo particolarmente aperta, raggiungendo la massima disponibilità dell'interlocutore, e registrando l'esplicitazione che quello fosse stato un momento gradito anche a loro stessi per fare il punto sui Laboratori.

Le interviste, insieme con i focus group, sono state le azioni della ricerca dove esprimere maggiormente la propria passione ed entusiasmo guidati dall'interesse conoscitivo maturato negli anni di lavoro come docente di scuola primaria che utilizza la didattica laboratoriale; tutto ciò caratterizza anche il mio posizionamento come ricercatrice in questo lavoro.

Principali risultati

Il viaggio esplorativo condotto sul dispositivo didattico educativo del laboratorio nel CdS di SFP e sulle attività di didattica laboratoriale implementate in esso si è snodato lungo un percorso lungo e complesso che ha portato all'elaborazione di una teoria emergente, supportata dalle Categorie centrali individuate.

Questo percorso articolato che dalla codifica aperta, seguendo le varie fasi della ricerca - attraverso l'individuazione di nessi, relazioni, gruppi di codici, gruppi di categorie e infine di *core categories* - mi ha portato alla elaborazione di cinque Categorie centrali congiuntamente alle rispettive proprietà individuate⁵ (esposte nella tabella 1 in appendice).

Questa la teoria che emerge fondata e radicata sui dati sinteticamente espressa:

Il Laboratorio è un potente mezzo per capovolgere il paradigma della forma scolastica tradizionale (frontalità, passività, trasmissività, individualismo, insegnamento simultaneo e collettivo); la pedagogia in esso praticata del lavoro di gruppo innesca nelle studentesse un processo formativo trasformativo e generativo che ha una formidabile ricaduta nel costruire identità e formare contenuti e strumenti per accedere nelle Comunità Professionali Scolastiche innovandole. Il progetto formativo sperimentato nel Laboratorio fa sì che la pratica parta dalla e torni alla teoria gettando le basi per costruire un circolo virtuoso nei CdS di SFP il cui perno e motore all'Università come a scuola sono i Laboratori.

⁵ Proprietà ordinate secondo significati corrispondenti ai gruppi di codici codificati che avevo precedentemente generato dai dati.

Di seguito viene presentata più analiticamente ripercorrendo ogni singola categoria:

- Prima Categoria centrale *“Capovolgendo il paradigma della forma scolastica frontalità, passività, trasmissività, individualismo insegnamento simultaneo e collettivo”*

Le testimonianze raccolte dalle studentesse e da alcuni tra i docenti e i Presidenti di CdS intervistati guardano ai laboratori come risorsa principale di cambiamento atta a modificare la forma scolastica (Vincent, 2008) e a destrutturare il paradigma -frontalità passività trasmissività individualismo- che è proprio della forma scolastica.

La didattica laboratoriale come strumento di apprendimento significativo può infatti profondamente incidere sulle pratiche didattiche scrivendo nuove pagine nei percorsi scolastici della scuola primaria e ancorarsi nelle identità di maestre artigiane e inclusive; a questo proposito Wenger in riferimento agli apprendimenti significativi nelle comunità di pratica così li definisce: «Questo apprendimento ha a che fare con lo sviluppo delle nostre pratiche e con la nostra capacità di negoziare il significato. Non consiste solo nell’acquisizione di ricordi, abitudini e competenze, ma anche nella formazione di un’identità. La nostra esperienza e la nostra appartenenza ci informano a vicenda, ci attirano a vicenda. Nel contribuire a fare della pratica quello che è, creiamo delle modalità di partecipazione a quella pratica» (Wenger, 2006, pag. 113)

L’esperienza provata in prima persona attraverso il coinvolgimento diretto di una postura mentale e fisica consente al laboratorio di far sperimentare alle studentesse di SFP un modo di fare scuola completamente diverso che solo nella sua esplorazione diretta diventa accessibile e comprensibile. Come si desume da questo intervento in un focus group:

«Il laboratorio, anche a me hanno aiutato molto a concretizzare ogni cosa a cui penso perché tu puoi fare cose tanto belle ok però poi le metti giù, però dopo le devi provare in prima persona è lì che ti accorgi dei limiti delle, delle cose che hai sbagliato, delle criticità e in particolar modo io, cioè mi sono resa conto dell’importanza di quello che facciamo» (FGSUP)

Solo il passaggio nella pratica, concretizzando, consente di scoprire limiti, criticità e punti di forza. L’aver sperimentato su se stessi dà la possibilità di poter provare a propria volta a realizzare in classe come insegnante nuovi approcci.

«Per dire lavorando il docente che l'ha condotto con noi ci ha insegnato direttamente operando proprio attraverso di noi come poter operare in classe rispetto all'inclusione. L'abbiamo sperimentato proprio su di noi, no con delle discussioni con delle situazioni difficili che però poi a nostra volta ci possiamo provare in classe. Quindi questo lo trovo molto utile.» (ISUP1)

Il coinvolgimento in ciò che si studia apre alla sperimentazione ad un livello che le studentesse percepiscono, nei casi in cui funziona, di alto profilo offrendo un nuovo senso ai contenuti appresi. Nella bottega didattica non si consuma sapere ma lo si elabora e lo si negozia fondando la loro attività su un reciproco coinvolgimento.

Le parole "prima persona" e "sperimentare" ricorrono moltissime volte nelle testimonianze delle studentesse che apprezzano oltremodo l'opportunità di essere messe in situazione, seppur controllata, l'essere protagoniste, esercitandosi e manipolando a seconda delle attività proposte. Il laboratorio diviene un campo dove provare a percorrere attraverso l'esperienza esempi concreti della professionalità docente, come percepiamo anche nelle parole di due Presidenti di due CdS di SFP:

«Gli studenti chiedono che il laboratorio sia pratico. Questa è la prima cosa che chiedono e in questo siamo molto d'accordo. L'impegno diretto è l'elemento centrale su cui si chiede agli studenti di essere presenti, attivi, quindi implicarsi personalmente, perché un laboratorio ha senso e ha valore solamente se lo studente diventa il centro del processo di apprendimento, devono essere *learned centered* e quindi è quanto mai necessario che lo studente entri in questa logica, bisogna dire che gli studenti si dispongono positivamente, soprattutto se hanno un tutor che dà loro feed back corretti, che siano in grado anche però di trasferire ciò che apprendono all'interno del laboratorio, da un lato per una maggiore comprensione di quelle che sono le teorie, dall'altro lato per lo sviluppo professionale, bisogna dire che sono molti gli studenti che rivedono le teorie proprio grazie all'esperienza dei laboratori, cioè percepiscono qual è il valore del lavoro d'aula, proprio grazie al fatto che riescono a concretizzarlo e a tradurlo e quindi agli studenti si chiede soprattutto questa implicazione diretta, credo e questa capacità di essere orientati al corso di laurea e alla professione» (PCdSUP)

« Mi ricordo che c'era una definizione, una affermazione che faceva la Mantovani, la Mantovani diceva - Noi dobbiamo fare coi nostri studenti quello che vorremmo che loro facessero coi bambini.- E se si facesse già solo questo, avremmo degli insegnanti diversi e quin-

di siccome noi coi bambini, volevamo che i bambini fossero coinvolti, protagonisti, che co-progettassero, che l'insegnante li osservasse, li ascoltasse e li coinvolgesse in esperienze di senso con una finalità ben precisa, noi questo abbiamo provato a fare...» (PCdSUMB)

La didattica laboratoriale non ha caratterizzato in nessun modo il percorso scolastico precedente delle ragazze raggiunte. Sono studentesse che hanno ricevuto un insegnamento molto trasmissivo e quindi diviene centrale riflettere sul fatto che il percorso universitario è l'elemento fondante per la costruzione dell'identità professionale e del bagaglio di competenze acquisito dal futuro docente la cui costituzione è inseparabile dalla formazione di «schemi di mobilitazione intenzionale di conoscenze in tempo reale messe al servizio di un'azione efficace»; schemi che vanno allenati da esperienze ripetute unite ad «un atteggiamento di riflessione» (Perrenoud 2003, pag. 11)

La ricerca sulla formazione iniziale rispetto alle competenze professionali pratiche dei futuri insegnanti ha messo in rilievo come, da una parte sia centrale che «il modello di formazione universitaria e di *induction* ricevuti siano ancorati ad un'alternanza tra teoria e pratica» (Perla, 2018, pag. 33) e dall'altra sia rispettato un principio metodologico generale di isomorfismo che prevede che vi sia coerenza tra «il livello d'apprendimento che si intende promuovere e il tipo di insegnamento da utilizzare.» (Baldacci, 2006, pag. 88). Motivo per cui non possono essere sufficienti esperienze frammentarie e disorganiche, ma la pedagogia del laboratorio deve divenire centrale nella proposta formativa e visitata da tutte le angolazioni possibili triangolando tra il laboratorio, il tirocinio e le lezioni; scardinare un modello introiettato profondamente richiede un processo di innovazione che ha bisogno di tempi ed energie.

- La seconda delle *Core categories* è quella riferita al “*Lavoro di gruppo come processo formativo trasformativo e generativo*”.

È questo un nodo centrale che emerge in modo visivamente molto evidente anche nella mappa generata dalle relazioni fra codici con il sistema VOSviewer.

È bene specificare che questa categoria emerge con forza dall'analisi del corpus dei dati e si ascrive senza margini di dubbio come Categoria centrale nei laboratori perché reclamata a gran voce dalle studentesse.

La stessa centralità che questa categoria occupa per le studentesse non trova riscontro, se non marginalmente, nelle testimonianze dei docenti e dei Presidenti di CdS contattati.

Se infatti per le studentesse - non c'è laboratorio senza lavoro di gruppo in cui raggiungere la conoscenza attraverso la cooperazione e la condivisione di una proposta unica - lo stesso non può dirsi per chi organizza programma, coordina e conduce i Laboratori, con alcune va detto eccezioni come questa di una Presidente di un CdS di SFP «La sfida educativa che il laboratorio consente di abbracciare è quella dell'apprendere insieme, del riuscire a costruire insieme ad altri un prodotto che è figlio di un'intelligenza collettiva, è figlio anche di una capacità di relazione, del lavoro d'équipe che è un insegnamento enorme che non solo il futuro insegnante, ma proprio il cittadino dovrebbe poi maturare alla fine di un percorso come questo.» (PCdSUB)

Certamente quello che si configura non è un lavoro di gruppo improvvisato, ma una modalità di lavoro che affinché ne venga riconosciuto il valore sia strutturato con regole precise e distinzione di ruoli. In questo senso l'intento valutativo di queste studentesse è molto chiaro ed esigente, per soddisfare la loro domanda di formazione si deve realizzare un percorso complesso e articolato che abbia fasi coerenti e sviluppi strategie di ricerca in cui le studentesse possano ritrovare una tangibile crescita per se stesse e per il loro ruolo professionale.

Allo stesso tempo proprio per le motivazioni sopra esposte l'aver vissuto diverse esperienze laboratoriali che abbiano utilizzato il lavoro di gruppo fa percepire alle studentesse un maggior senso di autoconsiderazione ed autoefficacia in termini di capacità e autostima rispetto ai futuri compiti professionali e una maggiore solidità rispetto alla propria figura di docente in formazione.

Merieu afferma la banale, ma sostanziale verità, che nonostante tutti i Ministri dell'istruzione abbiano detto che «la formazione iniziale è la madre di tutte le riforme» poi non si sono adoperati per realizzare quanto detto; il grande pedagogista francese ravvede come lacuna centrale nella formazione iniziale che «Gli studenti e i tirocinanti fanno poca esperienza di lavori di gruppo anche se per gli insegnanti in servizio gli obblighi in questo campo non sono mai stati così stringenti» (Merieu, 2019 pag 272). Il lavoro di gruppo può divenire la chiave per una scuola inclusiva, prerogativa non della scuola in se stessa, che mette insieme fisicamente le persone in un contesto istituzionale preesistente, ma è bensì compito delle attività che in quel luogo vengono proposte e realizzate con questo fine. Il gruppo di apprendimento permette sia la realizzazione di un compito che l'acquisizione da parte del gruppo di conoscenze precise, garantendo che ciascuno possa dare un

contribuito al progetto comune attraverso una rete di comunicazione omogenea (Merieu, 2019)

Costruire nuovi ruoli come insegnante non più depositario e trasmettitore di nozioni, ma guida e organizzatore di cultura, di comportamenti e di rapporti in modo da lasciare spazio all'iniziativa degli studenti, al lavoro di gruppo e alla ricerca sul campo, richiede forti competenze in grado di rendere possibile questa nuova sfida per gli educatori.

Ricordiamo, come secondo De Bartolomeis l'insegnante nei laboratori opera una profonda trasformazione del suo ruolo tradizionale; e riportando uno stralcio dall'intervista a lui fatta: «Il lavoro di gruppo è possibile se l'insegnante ne ha direttamente sperimentato il valore educativo e se ne conosce le modalità e i procedimenti, ossia se lo possiede come metodo; ma quando il gruppo funziona vuol dire non che viene applicato il metodo dell'insegnante ma piuttosto che gli allievi sono protagonisti di esperienze educative»

De Bartolomeis, affermando che "Il ruolo dei laboratori rimane centrale rispetto alle esperienze di lavoro di gruppo" coglie appieno il vincolo che unisce indissolubilmente laboratori, lavoro di gruppo e studentesse e se ne fa portavoce nei suoi scritti ma anche abile organizzatore nelle esperienze dei lavori di gruppo dell'Università di Torino degli anni '70.

Le analisi e i vari ragionamenti che hanno condotto a questa categoria centrale sono stati correlati anche ai dati quantitativi emersi dai questionari dove in questo caso in riferimento al lavoro di gruppo sono presenti 6 item che sono stati analizzati con il calcolo della R di Pearson evidenziando correlazioni molto significative ($P < .001$). La correlazione maggiore è emersa tra due item che si riferiscono alla prerogativa del laboratorio di sollecitare la capacità di lavorare in gruppo e la disponibilità al confronto e allo scambio trovando conferma anche qui delle potenzialità riconosciute al laboratorio dalle studentesse di rafforzare queste competenze chiave in un processo di apprendimento/insegnamento attivo e laboratoriale orientato al potenziamento dell'individuo e al "fare cultura insieme".

Come fonte da cui raccogliere e triangolare dati anche le griglie di osservazione e le fotografie scattate sono un patrimonio prezioso; il lavoro di gruppo è un elemento fortemente dirompente e contrastante per un'organizzazione spaziale pensata per accogliere corpi inerti e passivi contenuti in sedie spesso fissate al pavimento; la portata inno-

vativa del lavoro di gruppo stravolge questi spazi conferendogli nuovi significati che l'aula con la disposizione dei banchi "a pullman" non permette, creando una nuova dialettica dove la relazione entra in gioco e diviene elemento che supporta il processo di apprendimento in una costruzione condivisa e sociale delle conoscenze. La conferma di tale limite, osservato direttamente in tutte le università considerate dalla ricerca empirica, viene dalle risposte aperte dei questionari riferite agli aspetti critici dei laboratori, dove emerge con forza come primo punto la questione degli spazi nei lavori di gruppo, spazi che inibiscono l'azione e l'iniziativa. Più di ogni altra cosa è l'aula tradizionale con la sua disposizione obbligata a rimandare ad una didattica tradizionale incompatibile con i laboratori di cui riporto un esempio:

«Gli spazi non sono in alcun modo adatti per la realizzazione del laboratorio. Abbiamo necessità di spostare banchi e sedie, e solo nelle aule in cui è possibile farlo lo spazio è comunque ridotto.» (QSUP 19)

- La terza Categoria centrale ha a che fare con il tema delle Comunità di pratica e con le identità dei suoi membri e così è stata formulata: *Costruire identità e formare contenuti e strumenti per accedere nelle Comunità Professionali Scolastiche innovandole.*

Il collegamento con la professione si costruisce strada facendo nel percorso formativo magistrale e il laboratorio ha una funzione centrale in questo senso dando concretamente alla studentessa la possibilità di immaginare come riutilizzare quanto sperimentato nel laboratorio che subitaneamente si proietta verso un domani lavorativo in cui le studentesse affermano -saranno loro a farlo-. È proprio il dispositivo educativo dei Laboratori a dare evidenti metodi e strumenti su quello che le studentesse chiedono con vivo interesse e cioè il sapere come insegnare, che viene loro offerto attraverso esempi pratici che possono, dopo averli praticati da studentesse, essere proposti nella futura veste di insegnanti, cioè come dice con convinzione una tutor conduttrice di laboratorio «Quello che loro sperimentano si può fare in classe» (TLUMB)

Il laboratorio crea l'habitus in modo più incisivo rispetto ad altri ambienti educativi anche perché si rivolge alla persona nella sua interezza non facendo rigide separazioni tra intelletto e azione, già Piaget aveva individuato nei suoi studi un'intelligenza operativa che agisce attraverso schemi dinamici che diventano determinanti per la comprensione e nell'insegnare una pratica (Morselli, 1989).

Abituarsi a schemi comportamentali che consentano di interpretare la realtà in modo corretto, una realtà nella quale si è spesso costretti da-

gli eventi ad agire sotto pressione in situazioni di emergenza, significa costruire una competenza chiave per la futura maestra.

Le studentesse quando parlano del loro futuro lavorativo immaginandolo sono emozionate fanno emergere sentimenti forti visibili anche attraverso le espressioni del viso e degli occhi che esprimono l'enfasi con cui sottolineano le loro parole. Cosa succede quando ci si immagina proiettandosi in un domani? Richard Sennet afferma che l'intelligenza tecnica si sviluppa attraverso le facoltà dell'immaginazione ponendo l'accento sulla conoscenza acquisita nel corpo attraverso il contatto sensoriale e il movimento analizzando il linguaggio che cerca di dirigere e di guidare l'abilità corporea affermando che tale linguaggio è più efficace quando mostra in modo immaginativo, come si fa una certa cosa. Credo sia proprio questa la potenza del laboratorio, quando lascia e permette alle studentesse di prefigurare nella loro mente quando diverranno maestre acquisendo una forma mentis insieme e grazie ad una forma corporis sperimentando in un ambiente protetto e controllato quei piccoli gesti quotidiani della didattica laboratoriale che si sommano fino a formare una pratica. Sennet parla di un vero e proprio processo di anticipazione corporea che quando si raggiunge permette di essere sempre un passo più avanti della situazione che si sta vivendo che può diventare uno stato mentale permanente (Sennet, 2008).

Una delle proprietà fondamentali di questa categoria è quella "Le maestre fanno la differenza" dove emerge come profondamente significativo il ruolo della maestra con un incarico a tempo pieno o parziale presso l'Università con compiti di conduttrice di laboratorio.

Il repertorio crea gli stili di appartenenza ad una comunità e in questo snodo la veste dell'insegnante esercita un grande ruolo come figura ponte tra due Comunità di pratica, la Scuola e l'Università, costituendo un repertorio che parte dalla Scuola, viene condiviso nell'Università e poi verrà riversato, se questo processo funziona, di nuovo nella Scuola. Sempre insita in questo snodo la potenzialità innovatrice della didattica laboratoriale perché veicolo di contenuti e strumenti che se riescono a mantenere la promessa che hanno in nuce rinnovano e rinegoziano i repertori nella direzione di una scuola attiva.

L'apprendimento e le conoscenze sono, non nella testa dei membri più esperti, ma nella struttura e nel funzionamento sociale e sono quindi fortemente situate, nel laboratorio l'apprendimento è sempre situato e le maestre a contratto prestate all'università, a cavallo tra i

due ambienti lavorativi (la scuola e l'università), sono l'anello di congiunzione tra queste due comunità di pratica favorendo l'inclusione dei nuovi membri.

- Per far emergere la quarta Categoria *La pratica parte dalla e torna alla teoria* è stato importante tornare a cosa dice la normativa sui Laboratori incrociando gli elementi normativi con i dati raccolti e la letteratura di riferimento.

La normativa dice che "In coerenza con gli obiettivi indicati il Corso di laurea magistrale prevede accanto alla maggioranza delle discipline uno o più laboratori pedagogico – didattici volti a far sperimentare agli studenti in prima persona la trasposizione pratica di quanto appreso in aula.." (Tabella 1 D.M. 249/2010)

Una definizione che riassume il significato attribuito dai Presidenti dei CdL di SFP è quella di Felisatti che dice che «Il contesto laboratoriale si qualifica come dimensione pratico-esperienziale e riflessiva di mediazione. Esso si colloca fra il capitale teorico-prospettico degli insegnamenti e quello promozionale e orientativo, peculiare dell'agire pre-professionale del tirocinio» (Felisatti, 2021)

Altra definizione che trovo illuminante che emerge nella ricerca rispetto ai Laboratori e alla didattica laboratoriale è quella di Zecca che definisce il laboratorio come il «Luogo privilegiato di formazione del sapere pratico epistemologicamente legittimato» (Zecca, 2017)

Da questa ricerca è emerso che i laboratori costituiscono dei contesti controllati e orientati alla costruzione di expertises professionali e all'apprendimento di un habitus rispetto alla pratica didattica nei futuri maestri in spazi in cui la conoscenza si sperimenta principalmente attraverso l'esperienza senso percettiva e pratico operativa unite alla teoria e alla riflessione spesso agite all'interno di gruppi di lavoro. Ma cosa c'è in quel nesso così forte e stringente tra pratica e teoria di cui i Laboratori si fanno portavoce? Sono luoghi di "trasposizione pratica" di apprendimenti teorici recepiti altrove, oppure sono essi stessi momenti didattico- educativi in cui teoria e pratica si intersecano al punto da divenire inseparabili?

Esplorare il rapporto teoria pratica nel laboratorio era uno degli obiettivi della ricerca, ero partita pensando ad un concetto di collegamento e di integrazione tra questi elementi che mi sembrava avanzato rispetto ai contesti didattici tradizionali che avevo in mente, ciò che emerge da questa Categoria centrale, e che anche io ho appreso dopo averla configurata, è invece che quando il laboratorio funziona si opera

una vera fusione tra i due aspetti che non si esplicano in una doppia fase ma procedono secondo una circolarità in tre fasi per cui si parte e torna alla teoria passando per la pratica sicché non si ha più alcuna distinzione tra esse.

Il laboratorio si è presentato più volte come elemento di mediazione tra teoria e pratica rendendo indispensabili e inscindibili entrambi i momenti.

La didattica laboratoriale predilige la dialettica tra azione, pensiero, conoscenza, ricerca, in un percorso che va dalla progettazione all'operazione con la consapevolezza che «Ogni sapere è anche tecnica, e tale dimensione tecnica dei saperi va conosciuta, valorizzata, acquisita e perciò insegnata» (Laneve, 2005 pag. 10)

Moltissimi sono i contributi che analizzano il rapporto tra teoria e pratica, tra questi Gardner analizza come la comprensione non significhi padronanza dei concetti o un sapere puramente esecutivo ma «introiettare le capacità proprie dei maestri in un certo campo e le operazioni che essi sanno mettere in atto al suo interno» (Gardner 2002, pag. 249)

Riecheggiano le classiche posizioni di Dewey «I concetti cominciano con l'esperienza e divengono più definiti con l'uso» (Dewey, 1961, p. 238).

“Il pensiero nasce e si sviluppa nell'azione.” È questa la lezione che ci consegna il pragmatismo deweyano «Dove ogni essere umano possiede entrambe le capacità (pratiche e intellettuali) e ogni individuo può divenire più efficiente e felice se ambedue i poteri sono sviluppati in intime e facili interazioni reciproche. Altrimenti astratto diventa sinonimo di accademico e di pedante.» (Dewey, 1961, pag.119). Sennet ha approfondito il tema analizzando cosa succede quando viene introdotta una separazione tra mano e testa, tra tecnica e scienza, tra arte e mestiere mostrando come in questo caso sia la mente a soffrirne e intelligenza e capacità espressiva ne vengano entrambe compromesse. (Sennet, 2008)

La bottega è lo spazio didattico in cui può costruirsi una conoscenza anche personale (Dallari, 2020) e nel quale si dà avvio a quelle che saranno le caratteristiche del professionista riflessivo (Schon, 1993)

La metariflessione esercitata nel laboratorio opera un passaggio fondamentale per lo studente, da spettatore passivo protetto dalla sua sfera privata, all'assunzione di responsabilità nel momento del coinvolgimento attivo, preparandolo ad un ruolo pubblico, quale quello di insegnante, che implica un impegno attivo. Crawford ci ricorda che

l'interiorizzare il funzionamento di qualcosa perché oggetto delle proprie cure appassionate e attivarsi su esse, significa cominciare a collocarsi nella veste pubblica professionale.

➤ Quinta Categoria: *Fondare un Circolo Virtuoso*

Partendo dalla letteratura emerge dall'indagine svolta nell'Università di Padova che il laboratorio è di qualità quando:

“Oltre che consentire il superamento della gerarchia tradizionale dei saperi (dichiarativi, metodologici ed operativi) che distinguono il sapere dall'agire, il laboratorio può giungere a modificare la qualità degli apprendimenti e dei curricula predisponendo strategie e ambienti finalizzati al coinvolgimento degli studenti a livello cognitivo, emotivo, operativo, sociale e professionale e orientati alla concezione reticolare della conoscenza” (Restiglian, 2010, pag.110)

Quello che intendo con “Creare un circolo virtuoso” emerge in un Memo⁶datato giugno 2021

È molto importante che il laboratorio sia legato alla teoria e al tirocinio producendo una circolarità virtuosa che dall'una vada all'altra trovando contaminazioni e sconfinamenti. Infatti separare rigidamente i tre ambiti significa creare barriere percettive tra pratica e teoria e lasciare la responsabilità di questa sintesi alla studentessa.

È necessario lavorare quantomeno affinché il laboratorio divenga un nodo cruciale di una triangolazione nella proposta formativa, se non è possibile come auspicato che la didattica laboratoriale permei tutti gli ambienti didattico educativi in una vera virtuosa circolarità che superi la triangolazione.

Uno dei punti di forza è la progettazione dei contenuti del laboratorio in base all'analisi del corso a cui è collegato e la successiva programmazione dei punti che si dovrebbero trattare nel laboratorio per colmare lacune affiorate nel corso. Ciò implica una grande interconnessione tra corso e laboratorio, tra docenti e conduttori di laboratorio negli Atenei in cui queste figure sono separate.

Le proprietà di quest'ultima categoria configurandosi come linee guida operative verranno esposte nel paragrafo successivo che non vuol essere un banale spot di buone pratiche, ma il lasciar traccia e poter condividere alcuni elementi che sono affiorati nella ricerca come dimensioni situate e storicamente circoscritte che hanno delle ricadute

⁶ I Memo sono annotazioni teoriche che vengono sviluppate durante tutto il processo della ricerca, sono speculativi e riflettono la natura dinamica e processuale della metodologia della CGT e costituiscono una grande opportunità di crescita per la ricerca aiutando il ricercatore ad entrare in dialogo con i dati, anche i Memo vengono previsti nel software Atlas.ti⁹ che supporta nella catalogazione e reperimento.

positive nella formazione iniziale delle studentesse e che potrebbero essere ispirazioni utili per un sistema dei laboratori sempre più efficiente e funzionale alla crescita formativa e umana delle future maestre valorizzando l'impegno e la determinazione di coloro che si adoperano a diversi livelli a diffondere una didattica laboratoriale all'Università come a Scuola.

4. Ricaduta nel settore di studio e prospettive: il Manifesto dei Laboratori

Quello che ho tentato di fare in questa sede è comunicare sinteticamente una teoria definita e supportata dalle Categorie centrali individuate grazie alla codifica teorica che si fonda sulle riflessioni basate sull'archivio di testimonianze prodotto valorizzando le voci dei testimoni privilegiati che descrivono i loro vissuti rispetto al Laboratorio e alla didattica laboratoriale.

Le Categorie e le loro proprietà sopra descritte divengono quindi punti salienti di una sorta di Manifesto dei Laboratori nell'intento di offrire alla comunità scientifica questo materiale di studio per farne un'azione migliorativa rispetto al sistema dei laboratori nel CdS di SFP, con una auspicata ricaduta positiva sulla formazione iniziale delle future maestre.

Si vogliono qui di seguito sottolineare passandole in rassegna alcune linee programmatiche e di intervento che incentivano la formazione nella pratica didattica laboratoriale che fanno parte di questo Manifesto per i Laboratori evidenziandone la loro portata formativa e politica e auspicandone una loro ricaduta nel contesto accademico.

L'esperienza cruciale, come visto nel paragrafo precedente, che è quindi associata con maggiore frequenza ai laboratori dalle studentesse intervistate-sia nei focus group che individualmente nonché attraverso i questionari- è individuata inequivocabilmente nel *lavoro di gruppo*.

L'enfasi e il gradimento con cui le studentesse parlano dei lavori di gruppo non possono che essere sottolineati dalla ricercatrice che li raccoglie e se ne fa portavoce.

È questo, infatti, un aspetto su cui riflettere e da porre in evidenza per sollecitare l'attenzione delle figure con funzioni organizzative e gestionali degli Atenei sicché considerino sempre più come bisogno formativo fondamentale e necessario per queste studentesse il passaggio attraverso l'esperienza del lavoro di gruppo affinché possano ricevere

sollecitazioni sempre più efficaci in percorsi laboratoriali che se ne facciano carico.

Il laboratorio passa quindi per il lavoro di gruppo e attraverso questa dimensione acquisisce una sua configurazione che viene vista dalle studentesse con grande apprezzamento e urgenza. Esso risponde ad un fabbisogno formativo molto consapevole che fa da subito invocare questa metodologia come necessaria nella formazione iniziale, vista anche come prerequisito di ingresso per acquisire competenze indispensabili per la futura realtà lavorativa

Diviene urgente *superare quelle resistenze che allontanano e negano il significato dei Laboratori* che nelle testimonianze più volte ricorrono. Prima tra queste -per il forte nesso che intercorre tra organizzazione degli spazi e attività didattiche in esso organizzate- il setting non adeguato che emerge in numerosissime risposte aperte dei questionari rispetto alla richiesta di indicare i punti critici del Laboratorio.

Ho osservato personalmente i Laboratori e questo dato trova conferma in tutte e tre le Università i cui luoghi sono pensati e fatti solo per ascoltare, rendendo purtroppo ancora attuale il pensiero di Dewey (Dewey, 1899).

Per il resto sono molti i modi in cui può ancora serpeggiare un modello tradizionale di fare formazione, quello più ricorrente è l'ostinazione a fare la lezione frontale, erogando informazioni e non facendo formazione anche quando si vogliano trasmettere metodologie attive. Come dice De Bartolomeis a proposito dei futuri maestri nel sistema di formazione iniziale a lui contemporaneo:

«Può darsi anche che nell'Istituto Magistrale si sia sentito parlare di metodo globale, di metodo dei centri di interesse, di metodo dei progetti, del lavoro di gruppo, ecc., ma resta il fatto che se n'è solo sentito parlare. Cioè mentre si esponevano metodi che mettono decisamente in crisi l'insegnamento collettivo e il verbalismo proprio perché venivano soltanto esposti si confermava l'ossequio all'insegnamento collettivo e al verbalismo.» (De Bartolomeis, 2021, pag. 41)

E ancora De Bartolomeis

«Se sono i metodi attivi che ci interessano, dobbiamo affermare decisamente che altra via non c'è per apprenderli che quella attiva» (De Bartolomeis, 2021 pag. 42)

E non come indica questa studentessa in un Focus Group con preoccupazione e delusione: «Io posso basarmi sulle pochissime cose che posso aver reperito personalmente non credo, perché vedo soprattutto,

cioè percepisco di avere una diciamo mancanza nell'attuazione pratica delle teorie che imparo, per me un laboratorio sarebbe importante mi fornisse dei dati empirici, delle abilità di base, diciamo riguardo a ciascuna materia mi viene insegnata, a ciascun insegnamento; nel momento in cui diventa solo un approfondimento, almeno personalmente lo vivo come un "approfondimento" e potrei farlo tranquillamente a casa....» (FGSUS)

Baldacci individua un principio fondamentale quello di *isomorfismo* "Ciò implica l'isomorfismo tra le categorie logiche dell'apprendimento e quelle dell'insegnamento. Questa ipotesi è importante perché in base ad essa si può formulare un principio metodologico generale di coerenza tra il livello d'apprendimento che si intende promuovere e il tipo di insegnamento da utilizzare." (Baldacci, 2006, pag. 88) Per costruire competenze nella didattica laboratoriale bisogna saper veicolare le competenze e come ricorda Bottero nel processo di insegnamento apprendimento se si parla di competenze e quindi di nuclei fondanti, si sceglie una prospettiva dinamica e generativa in cui il termine competenza, dall'inglese *competence*, ha assunto tanta importanza da essere posto dal legislatore per definire gli obiettivi generali dell'apprendimento del curriculum. Competenza è in primo luogo, un saper fare, un saper utilizzare le conoscenze acquisite, non solo capacità di utilizzare competenze ma anche disposizione a saperle utilizzare, competenze trasversali e metacognitive (Bottero, 2021), ciò che Pellerey aveva definito come l'essere in grado di mobilitare e cambiare le risorse interne possedute per far fronte ad una classe o tipologia di situazioni formative in maniera valida e produttiva (Pellerey 1996).

Altro punto nodale è quello riferito alla necessità di *superare la separazione tra i diversi momenti educativi* anche rafforzando i collegamenti tra le figure che li conducono non costituendo un triangolo lezioni – laboratori - tirocinio i cui vertici siano separati ma viceversa un sistema di scambi continui che possono consolidare le loro relazioni. Il rischio è quello di lasciare alla studentessa la responsabilità di fare questa sintesi ma ciò è ingiusto e controproducente, se si vuole davvero che la professionalità insegnante che forma il CdS di SFP sia volta verso l'innovazione.

Un tema molto importante è quello che riguarda il fatto che il docente universitario sia a *conoscenza della quotidianità scolastica, delle normative e dei regolamenti* altrimenti dei buoni propositi non si possono tradurre in pratiche didattiche e rimangono solo vagheggiamenti senza fondamento. Bisogna avere contezza profonda della realtà scolasti-

ca ed esprimere con rigore questi contenuti per poter attrezzare davvero le future maestre con competenze solide su percorsi nuovi.

L'essere in ricerca è una dimensione che caratterizza fortemente il laboratorio, l'aspetto che qui si vuole sottolineare è quello riferito ad una abitudine alla ricerca che l'ambiente universitario è sicuramente il più idoneo ad offrire e che può contaminare la scuola e divenire un humus costante per le future insegnanti che potranno avvantaggiarsene nella professione.

La proprietà della *valutazione delle attività del laboratorio e riprogettazione* indica un elemento importante per costituire un circolo virtuoso, quello cioè di saper valutare le esperienze laboratoriali e riprogettare i percorsi in base ai fattori che emergono.

La formazione iniziale universitaria è un primo approdo importante per la costruzione dell'*habitus* professionale dell'insegnante ma è fondamentale che si creino altri approdi significativi che nutrano la possibilità di imparare e migliorarsi per l'intero arco della sua vita lavorativa, anche in altri contesti come quello finlandese dove è su questo obiettivo che si stanno concentrando le politiche educative: «The future aim is to build a personal continuum to all teachers that cover all the phases: pre-service TE, induction and mentoring of new teachers and inservice training» (Niemi, Toom, Kallioniemi, 2012, pag. 277).

Un *collegamento forte Scuola Università durante e dopo la formazione iniziale* sembra quindi essere un passaggio chiave. Non due ambiti separati, focalizzati ognuno su una visione endogena della propria azione, ma con un atteggiamento di apertura verso l'esterno che li solleciti a consolidare ponti e alleanze per costruire un apparato integrato che prenda in carico il percorso formativo e professionale dei nuovi insegnanti.

Infine, altro punto cardine di queste indicazioni per una possibile ricaduta del lavoro dottorale svolto, è quello di *utilizzare al meglio lo strumento del Coordinamento Nazionale dei CdS di SFP* come reale terreno di scambio di buone prassi e di risorse per dare ai CdS pari risorse in termini di opportunità riversando esperienze di più lunga data in Atenei più giovani rispetto all'istituzione del CdS, divenendo un terreno di confronto anche con quello che fuori dall'Italia si muove come patrimonio sulla formazione iniziale delle future maestre.

Riporto a questo proposito le parole della Coordinatrice dei CdS di SFP⁷:

⁷ Nell'A. A. 2019 – 2020 era la Prof. Ssa Elisabetta Nigris

«Fare un Coordinamento Nazionale: il coordinamento nazionale è stato, è iniziato in maniera più o meno informale, quando c'era ancora la professoressa Mantovani e si è istituito in senso più formale con la professoressa Kanizsa, quindi diciamo che questo ha dato un respiro subito internazionale, nazionale e extra scuola, nel senso riduttivo del termine, cioè superare l'idea di scuola in senso riduttivo.» (PCdSUMB)

E siccome l'ultima parola è bene lasciarla alle future maestre concludo con la risposta sintetica che mi è stata offerta dalle studentesse nei focus group alla mia domanda perché ci illuminino con delle idee guida nella progettazione dei percorsi didattici laboratoriali all'interno dei laboratori nel CdS di SFP

I.: Un'ultima domanda in cui vi chiedo un verbo, una parola che vi venga in mente: laboratorio è...? La prima cosa che vi viene spontaneamente di pensare...

Risposte delle studentesse: Mettersi in gioco. Sperimentazione. Creatività. Crescita. Lavorare con le mani. Stare più insieme. Esperienza. Attività, azione. Progresso! Esperimento! Agire. Innovare, innovarsi Interesse. Motivazione. Il laboratorio è fare. La pratica della teoria.

Questo brainstorming fornisce un ultimo riferimento utile per documentare e spero implementare la centralità e l'efficacia dei Laboratori nel Curriculum formativo di SFP.

Tab. 1.

Categoria centrale	Proprietà
Capovolgendo il paradigma della forma scolastica (frontalità, passività, trasmissività, individualismo insegnamento simultaneo e collettivo)	1. Sperimentare in prima persona e mettersi in gioco
	2. Imparare in modo piacevole facendo
	3. Fare il laboratorio fuori dall'Università
	4. Destrutturare paradigmi
	5. Didattica laboratoriale novità rispetto al percorso scolastico che deve depositarsi nella formazione della studentessa per sviluppare nuovi approcci
Il Lavoro di gruppo come processo formativo trasformativo e generativo	1. Confronto
	2. Imparare a collaborare in gruppo
	3. Relazioni: con i compagni, i conduttori e il sapere
	4. Tutor guida
	5. Sperimentazione diretta di strutture e attività utili da adattare e riproporre
	6. Differenze con il tirocinio e la lezione

Categoria centrale	Proprietà
Costruire identità e formare contenuti e strumenti per accedere nelle Comunità Professionali Scolastiche innovandole	1. Forma mentis e forma corporis: costruire immagini e contenuti professionali
	2. Praticare il transfer: energie per la trasposizione generate in una situazione protetta e controllata dove non divenire ripetitori di modelli ma comprendere come essere creatori di cultura
	3. Formare competenze didattiche: allenarsi alla complessità utilizzando strategie e strumenti operativi
	4. Le maestre conduttrici fanno la differenza nelle esperienze laboratoriali
	5. Innovare Università e Scuola
	6. Organizzazione di ambienti e materiali
La pratica parte dalla e torna alla teoria	1. Integrazione tra contenuti teorici e pratici
	2. Laboratorio: la pratica della teoria?
	3. Metacognizione attraverso l'imparare facendo
Fondare un Circolo Virtuoso	1. Superare le resistenze verso la didattica laboratoriale
	2. Collegamento del laboratorio con il tirocinio e le lezioni
	3. Sperimentare, essere in ricerca
	4. Valutazione delle attività del laboratorio e riprogettazione
	5. Creare un circolo virtuoso

5. Bibliografia

- Acocella, I., & Cataldi, S. (2021). *Using Focus groups. Theory, Methodology, Practice*. London: Sage.
- Aglieri, M. (2020). *La formazione degli insegnanti e con gli insegnanti. Contesti, scenari, percorsi, messaggi*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Aglieri, M. (2020). *A scuola dai maestri: la pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e Don Milani*. Milano: Franco Angeli.
- Agrati, L. (2008). *Alla conquista del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Altet, M. Charlier, E. Paquay, L., & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti*. Roma: Armando Editore.
- Altet, M. (2017). *L'analisi del processo di insegnamento/apprendimento: un collegamento fra ricerca e formazione mediante il metodo di Analisi delle Pratiche*. in Kanizsa S. *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti*. Parma: Edizioni Junior.
- Argentin, G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.

- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Cortina Raffaello.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2010). *Curriculum e competenze*. Milano: Mondadori Education.
- Baldassarre, M., & Di Gregorio, L. (2006). *L'identità del laboratorio nel vissuto degli studenti. Studio di caso*. in Paparella, N., & Perucca, A. (a cura di), (2006). *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*. vol. II, Roma: Armando Editore.
- Baldassarre, M. (2009). *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*. Roma: Carocci.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci Editore.
- Bertagna, G. (2018.). *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*. Roma: Edizioni Studium.
- Bianchi, L. (2019). *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*. Milano: Franco Angeli.
- Bottero, E. (2018). Prefazione all'edizione italiana in Meirieu, M. *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*. A cura di Bottero, E. Canterano (RM): Aracne Editrice.
- Bottero, E. (2020). *Neuroscienze e pedagogia Opportunità e rischi di un rapporto necessario*. in «Professione Pedagogista», n. 55, maggio.
- Bottero, E. (2021). *Pedagogia Cooperativa. Le pratiche Freinet per la scuola d'oggi*. Roma: Armando Editore.
- Bordieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Geneve: Droz.
- Bryant, A. (2019). *The varieties of grounded theory*. London: Sage Swift.
- Cambi, F. (2016). *John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione*. in «Espacio, Tiempo y Educación», a., n. 3, (2), pp. 89-99.
- Cappa, C., Niceforo, O., & Palomba, D. (2013). *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*. in «Revista Española de Educación Comparada», 22 (2013), pp. 139-163.
- Cardarello, R. (2010). *Il corso di laurea dei maestri tra scuola ideale e scuola reale*. in Kanizsa S., Gelati M., (cura di). *10 anni dell'Università dei maestri*. Parma: Junior.
- Castoldi, M. (1998). *Segnali di qualità, valutare con gli indicatori nella scuola*. Brescia, La Scuola.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci Editore.
- Cesareni, D., Ligorio, M. B., & Sansone, N. (2019). *Fare e collaborare. L'approccio dialogico nella didattica*. Milano: Franco Angeli.
- Charmaz, K. (2003). *Grounded theory*, in Smith, J. A. (a cura di), *Qualitative psychology. A practical guide to research methods*. London: Sage, 2003, pp. 81 – 110.
- Charmaz, K., & Bryant, A. (2007). *The Sage book of Grounded Theory*. London: Sage.

- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage Publication.
- Chiosso, G. (2006). *Verso un nuovo modello scolastico: il caso dell'Italia*. in Gobbo F. *Le scuole degli altri. Le riforme scolastiche nell'Europa che cambia*. Torino: SEI.
- Chirban, J. (1996). *Interviewing in depth: the interactive-relational approach*. California: Sage Publications.
- Clemente, P. (2013). *Le storie degli altri. Gli antropologi e le storie di vita*. Lucca: Pacini.
- Corda Costa, M. (1988). *La formazione degli insegnanti: definizione e analisi comparativa del problema, formulazione di ipotesi di azione, sperimentazione e ricerca*. Roma: NIS.
- Coryel, J. (2017). *Learning to teach: Adult learning theory and methodologies for creating effective learning environments and promoting students' active learning*. in Felisatti, E., Serbati, A. *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Cook Sather, A., & Grion, V. (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica.
- Crawford, M. (2010). *Il lavoro manuale come medicina dell'anima. Perché tornare a riparare le cose da sé può renderci felici*. Milano: Mondadori.
- Dallari, M. (2020). *La dimensione estetica della paideia*. Trento: Erickson.
- Dalle Fratte, G. (1998). (a cura di). *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il Tirocinio e il Laboratorio*. Milano: Franco Angeli.
- Damiano, E. (1998). *Tra il dire e il fare. Modelli di laboratorio nell'esperienza e nella ricerca internazionale*. in Dalle Fratte G. (a cura di). *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il Tirocinio e il Laboratorio*, Milano: Franco Angeli.
- Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2021). *Preparing teachers for deeper learning*. Cambridge (MA): Harvard Education Press.
- De Bartolomeis, F. (1953a.). *Introduzione alla didattica della scuola attiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Bartolomeis, F. (1976). *La professionalità sociale dell'insegnante. Formazione, aggiornamento, ambiente di lavoro*. Milano: Feltrinelli.
- De Bartolomeis, F. (1976b). *Cos'è la scuola attiva. Il futuro dell'educazione*. Torino: Loescher.
- De Bartolomeis, F. (1978). *Sistema dei laboratori. Per una scuola nuova, necessaria e possibile*. Milano: Feltrinelli.
- De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori dalla scuola*. Roma: Aracne.
- De Bartolomeis, F. (2021). *I metodi nella pedagogia contemporanea*. Ivrea: Edizioni Gessetti Colorati.
- De Mauro, T. introduzione a Cecchinato, G., Papa, R. (2016). *Flipped Classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Novara: De Agostini.
- Demetrio D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Bari: Laterza.

- Dewey, J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1963). *Esperienza ed education*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1964). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Horace Liveright.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company.
- Don Milani e La Scuola di Barbiana, (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Erdas, F. E. (1991). *Didattica e formazione. La professionalità docente come progetto*, Roma: Armando Editore.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Felisatti, E., Restiglian, E., Scaglia, E., Zuccoli, F., Gaetano, F., & Bonelli, R. (2021). *La progettazione del Questionario di Valutazione dei Laboratori (QVL) del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria*. in «Excellence and Innovation in Learning and Teaching», (ISSNe 2499-507X), a. 2021, n.1.
- Fioretti, S. (2010). *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*. Milano: Franco Angeli.
- Formenti, L., & Gamelli, I. (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Frabboni, F. (2004). *Il Laboratorio*. Roma – Bari: Laterza.
- Frigerio, A. (2010). *I laboratori didattici nel Corso di Laurea di Formazione Primaria, Università Milano Bicocca*. in Kanizsa, S., & Gelati, M. (2010) (a cura di), *10 anni dell'Università dei maestri*. Parma: Junior, pp. 111-122.
- Field A. (2000). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publication.
- Galliani, L., & Felisatti, E. (2001). (a cura di), *Maestri all'Università*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Galliani, L., & Felisatti, E. (2005). (a cura di), *Maestri all'Università. Curriculum, tirocinio e professione. 2° Rapporto di ricerca sul caso di Padova*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gardner, H. (2002). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli.
- Grange, T. (2006). *Il laboratorio come luogo di costruzione di competenze*. in Paparella, N., Perucca, A. *Le attività di laboratorio e Tirocinio nella formazione degli insegnanti*. Vol. 2, Roma: Armando, pp.69-102.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence – based*. Trento: Erickson.
- Houssaye, J. (1992). *Le triangle pédagogique*. Berna: Peter Lang.
- Houssaye, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Paris: Fabert.

- Kaneklin, C., & Scaratti, G. (2000). *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Kanizsa, S., & Gelati, M. A. (2010). (a cura di) *10 anni dell'Università dei maestri*. Parma: Junior.
- Kanizsa, S. (2017). *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti*. Parma: Edizioni Junior.
- Kirschner, P. A., & Meester, M.A.M. (1988). *The laboratory in higher science education: problems, premises and objectives, in higher education*. 17 (1), 1988, pp.81-98.
- Lanciano, N. (2009). *Strumenti per i giardini del cielo*. Roma: Junior.
- Laneve, C. (2005). *Insegnare nel laboratorio. Linee pedagogiche e tratti organizzativi*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa*. Trento: Erickson.
- Lave, J., & Wenger, E (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci Editore.
- Magni, F. (2019). *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia: percorso storico e prospettive pedagogiche*. Roma: Studium Edizioni.
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U. (2017). *La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curriculum integrato a struttura di laboratori*. in «Formazione & Insegnamento» Anno XV, n. 3, 2017.
- Meirieu, P. (2021). *Pensare e realizzare la classe*, articolo disponibile in www.enricobottero.com.
- Meirieu, P. (2019). *Una scuola per l'emancipazione*. Roma: Armando Editore.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. Silva, R., & Zanotti, A. (2020). *Quando il Service Learning pone la ricerca educativa a servizio della formazione docente e dell'innovazione didattica: il "caso" ResolvingRobots*. in «RicercaAzione» in giugno 2020, Vol. 12, n. 1.
- Mortari, L., & Silva, R. (2020). *Teacher education in Italy*. in Pushpanadham K. (a cura di), *Teacher Education in the Global Era*. Singapore: Springer Nature.
- Niemi, H. Toom, A., & Kallioniemi, A. (2012). *The Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). *Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education*. in «Teaching and Teacher Education» 43, pp. 131-142.
- Nigris, E. (a cura di), (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.

- Nigris, E. Negri S, & Zuccoli F. (a cura di), (2007). *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Roma: Carocci Editore.
- Paparella, N. & Perrucca, A.(2006). *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*.Vol II, Roma: Armando Editore.
- Piasere, L. (2002). *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*. Roma – Bari: Laterza.
- Pellerey, M. (1997). *Metodi didattici*. in PELLEZO, J. M. NANNI, C., & MALIZIA, G., Dizionario di scienze dell'educazione, Elle Di Ci -LAS – SEI, , pp. 684 – 686.
- Perla, L. (2012). *Metodi per la formazione*. Bari:Progedit.
- Perla, L., & Martini, B. (a cura di), (2019). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Perla L. (2020). *Per un modello Self – Study del tirocinio di Scienze della formazione Primaria a ciclo unico: prodromi di una didattica dell'accompagnamento*. in «Formazione, Lavoro, Persona», Anno V n. 15 pag 33 – 44.
- Perrenoud, P. (1997). *Einseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris:ESF.
- Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Perrenoud, P. (2017). *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita*. Roma: Anicia.
- Perrenoud, P. (2018). *Per una scuola giusta ed efficace. L'organizzazione dell'insegnamento chiave di ogni pedagogia*, Roma: Anicia.
- Perucca, A. (2005).(a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria. Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*. vol.I, Roma:Armando.
- Reggio, P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma:Carocci.
- Restiglian, E. (2015). *La pratica nella formazione alle professioni educative. I laboratori nei curricoli universitari*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Santoni Rugiu, A. (2008). *Maestre e maestri.La difficile storia degli insegnanti elementari*. Roma: Carocci Editore.
- Sennet, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano:Feltrinelli.
- Serbati, A., Felisatti E., Da Re L., & Tabacco E. (2018,). *La qualificazione didattica dei docenti universitari. L'esperienza pilota del Politecnico di Torino*. in «Form@re», a. 2018, vol. 18, n. 1, pp. 39-52.
- Scaglia, E.(2021). *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*. Roma: Edizioni Studium.
- Shön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Sibilio, M.(2002). *Il laboratorio come percorso formativo. Itinerari laboratoriali per la formazione degli insegnanti di scuola primaria*. Napoli:Ellissi.
- Silva, R. (2022). *Il service learning come incubatore per l'innovazione didattica*. in «Quaderni di pedagogia della scuola», n 1, pp 69 – 79.
- Sposetti, P., & Szpunar, G. (2018). *Professione educativa e documentazione. L'educatore che scrive: Un professionista riflessivo nel contesto della pratica*. Bergamo: Edizioni Junior.

- Tarozzi, M. (2016). *Che cos'è la Grounded theory*. Roma: Carocci.
- Vermersch, P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci Editore.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française: étude sociologique*. Lyon: Edition de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Vincent, G. (2008). *La socialisation démocratique contre la forme scolaire*. in «Éducationnet francophonie», 36, (2), 2008, pp. 47 – 62.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Zanniello, G. (2008). *La formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*. Roma: Armando Editore.
- Zecca, L.(2014). *Tra 'teorie' e 'pratiche': studio di caso sui Laboratori di Scienze della Formazione Primaria all'Università di Milano Bicocca*. Giornale italiano della Ricerca Educativa, anno VII, numero 13, dicembre.
- Zecca, L.(2016). *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Zecca, L. (2017). *Quale laboratorio: modelli e metodologie*. in Kanizsa, S. Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti, Parma: Edizioni Junior.
- Zuccheromaglio, C. (1999). *Le pratiche dell'insegnare e l'apprendimento degli insegnanti*. in C. Pontecorvo, (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna: Il Mulino.

L'arte del gesto: uno studio sulla pedagogia della danza

Delfina Stella

Abstract

Il progetto di ricerca si propone come un'indagine sull'arte della danza, focalizzandosi sull'esplicazione delle potenzialità pedagogiche ad essa connesse e all'uso dei linguaggi artistici come strumenti per lo sviluppo e per l'analisi dei processi educativi e sociali. Lo studio si sviluppa come un percorso *arts & inquiry based* e sceglie come contesto di analisi l'Accademia sull'Arte del gesto: un esempio italiano di dialogo tra linguaggi artistici e formazione.

The art of gesture: a dance pedagogy study

The research project is an investigation about dance, focusing on his pedagogical potential and on the use of artistic languages as tools to develop and analyze educational and social processes. Through the perspective of Arts based research, the studio develops as an arts&inquiry based process and chooses the Academy on the Art of Gesture as the context of analysis: an Italian example of dialogue between dance and pedagogy.

1. Tema di ricerca: danza come arte, arte come pedagogia

Tutte le forme di conoscenza della danza sono forme di conoscenza vissuta, esperienza soggettiva, interpersonale e partecipata che coinvolgono e mettono in relazione una pluralità di soggetti a tempi e luoghi che ne definiscono l'agire. Vivere la danza, *as a formed and performed art*, ovvero un'arte formata e rappresentata (Sheets- Johnstone, 1966), attiva processi che in tutte le sue fasi richiedono una presenza comple-

ta e complessa del soggetto poiché coinvolto dal punto di vista fisico, cognitivo, relazionale ed emozionale.

Parliamo di dimensioni costitutive dell'essere che toccano e smarginano contesti di studio e ricerca dell'ambito pedagogico e sociale perché strettamente connessi al senso dell'educazione, intesa come filosofia dell'esperienza (Dewey, 1938): un ambito unitario fra organismo e ambiente, percezioni e oggetti, natura e cultura, fatti e valori, mezzi e fini, individuo e società, gioco e lavoro, filosofia e scienza, in cui l'agire umano diviene una pratica guidata dalla libertà e connessa alla realtà.

La danza è qui studiata come una pratica che nel suo farsi arte rifiuta naturalmente le scissioni classiche di radice positivista per lasciare il posto ad una visione che sappia cogliere il valore assoluto, comunicativo e relazionale del corpo e del movimento in sé, osservando come esso possa essere strumento primario di messa in relazione. Tema fondante della ricerca è quello di arrivare ad affermare la centralità del corpo nei processi di conoscenza e socializzazione, utilizzando l'arte della danza come focus di analisi e di indagine e generando un incontro disciplinare tra arte, ricerca e pedagogia.

Il quadro teorico è fondato sulla prospettiva *embodied* e *grounded*, ovvero incorporata e situata, includendo i paradigmi delle nuove scienze cognitive e favorendo un'apertura di significato verso orizzonti filosofici, estetici e sociali che spaziano dalle teorie pedagogiche del Novecento, dalla fenomenologia (Husserl, 1965; Merleau-Ponty, 1945; Noë, 2009), dal pragmatismo americano (James, 1907; Dewey, 1938) dall'antropologia culturale (Dissanayake, 1992), dalla psicologia ecologia (Gibson, 1950; Bateson, 1977; Ingold, 2016) fino ad arrivare alle evidenze che emergono dal campo delle neuroscienze (Gallese et al. 1996; Rizzolati & Sinigaglia, 2006) con l'obiettivo ultimo di affrontare e argomentare le componenti epistemologiche di un discorso educativo sulla danza (Paarvinen, 2002; Sheets-Johnstone, 1966; Pakes, 2003; Fraleigh & Hanstein, 1999).

Questo incontro disciplinare permette di entrare nel vivo della questione e affrontare in profondità le possibilità delle scienze pedagogiche di definire modelli educativi fondati sui sistemi sensorimotori ma soprattutto di pensare al movimento come ad una pratica che favorisce e si inserisce in un modo di fare esperienza, un modo di vedere la realtà che coincide con le più biologiche vie della conoscenza.

A partire da questa visione “incarnata” il primo passo è stato quello di elaborare possibili vie per mettere in relazione la danza con la varietà dei processi educativi, procedendo con possibili definizioni e contestualizzazioni di una “pedagogia della danza” (fig.1) e di una “cultura dell’educazione di danza” (Dragon, 2015), aprendo una riflessione sulle dimensioni che caratterizzano l’esperienza educativa: dalle esigenze didattiche fino ai processi valutativi, dall’organizzazione curricolare fino alla definizione del *setting* operativo e degli ambienti di apprendimento.

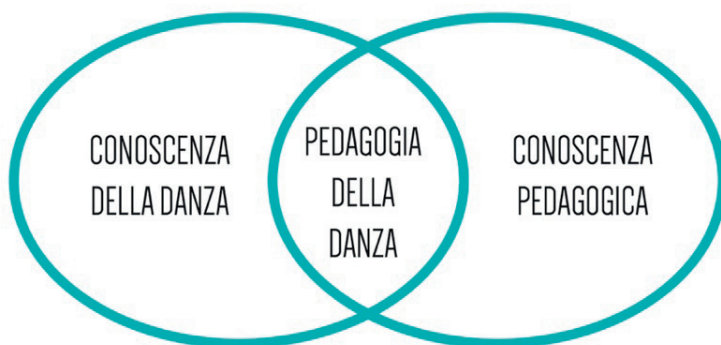


Fig. 1. Schema Pedagogia della danza

Ispirandosi al modello classico di Arnold (1988) si è individuata una divisione tra: *Conoscere la danza (about dance)*, *Conoscere attraverso la danza (through dance)*, *Conoscere nella danza (in dance)*. Tre modalità che, partendo da un’unica matrice comune -ovvero la riflessione e la presa di coscienza dei meccanismi che legano il corpo e le sue potenzialità ai diversi livelli di formazione-, suddividono gli obiettivi esperienziali sottesi ai processi di insegnamento\apprendimento del movimento invitando ad una riflessione sulla diversità dei contesti e delle modalità di trasmissione e di pratica incorporata. Il termine trasmissione si riferisce all’insieme di azioni, strategie, pratiche per cui i corpi si addensano nel sistema percettivo e motorio donandosi l’uno all’altro (Louppe, 1994; Magnini, 2013). Un sistema in cui, attraverso il movimento, si genera una mutua relazione di osservazione, scambio e di attitudine tra insegnante, allievo e ambiente ridefinendo così uno spettro di va-

riabili sulla pratica, teorizzato attraverso la proposta di adattamento dello *spectrum of teaching styles* (Mosston & Ashworth, 2002).

Il tema di un'educazione alla danza attenta alla complessità delle questioni pedagogiche ha permesso di ampliare il discorso su un'idea di evoluzione culturale che, oltre a proporre una vicinanza biologica ed evolutiva tra lo sviluppo dell'essere umano e dei processi artistici, ha condotto a una identificazione dinamica tra arte, educazione e ricerca. Contestualizzando il dibattito internazionale sulla ricerca artistica (Barrett&Bold, 2007; Smith&Dean, 2009; Candy, 2006; Hannula&Suoranta&Vaden, 2005; Gagliardi, 2013) e proponendo gli *Arts based methods* (Barone & Eisner, 2011) come percorso metodologico, obiettivo ulteriore è quello di esplicitare le connessioni con lo scenario di profonda evoluzione della ricerca qualitativa nell'ambito delle scienze educative e sociali, ampliando la connessione con i linguaggi artistici non solo come campo della ricerca ma anche come strumento dell'analisi metodologica.

L'idea di "danza come arte" (Smith-Authard, 2002) si è così connessa ad un'idea di "arte come pedagogia", ponendo le basi teoriche e metodologiche per indagare e costruire un modello di ricerca *ad hoc* per il contesto in analisi.

2. Il contesto della ricerca: l'Accademia sull'arte del gesto

Il contesto della ricerca si identifica con il lavoro del coreografo Virgilio Sieni¹, con particolare attenzione ai lavori realizzati ed elaborati in relazione all'Accademia sull'arte del gesto: contesto inedito di formazione e creazione artistica attivo da oltre quindici anni in ambito nazionale e internazionale.

L'azione artistica\educativa si sviluppa attraverso percorsi di trasmissione sull'arte del gesto per la rigenerazione del territorio, focalizzandosi sulle possibilità dei linguaggi del contemporaneo, con particolare attenzione al corpo e al movimento, di porsi come strumenti per

¹ VIRGILIO SIENI è danzatore e coreografo italiano, artista attivo in ambito internazionale per le massime istituzioni teatrali, musicali, fondazioni d'arte e musei. La sua ricerca si fonda sull'idea di corpo come luogo di accoglienza delle diversità e come spazio per sviluppare la complessità archeologica del gesto. Crea il suo linguaggio a partire dal concetto di trasmissione e tattilità, con un interesse verso la dimensione aptica e multisensoriale del gesto e dell'individuo, approfondendo i temi della risonanza, della gravità e della moltitudine poetica, politica, archeologica del corpo.

la crescita individuale, la creazione di comunità, la cura dei luoghi e la partecipazione attiva negli spazi della città.

Attraverso un percorso in cui l'acquisizione e la condivisione di competenze e abilità sensorimotorie si mescola all'intenzionalità espressiva e simbolica, propria dell'arte, la pratica della danza diviene così possibilità di fruire consapevolmente il proprio essere-nel-mondo, sfruttando l'istinto mimetico e intersoggettivo del corpo, che si fa sede e risonanza di conoscenza per relazionarsi, abitare, costruire, agire negli spazi attraverso il corpo, inteso come luogo politico perché sede di presenza e presa di posizione nel mondo.

Partendo dal gesto come elemento primario di studio e pratica collettiva, altro obiettivo che accomuna tutti i percorsi è quello di creare una conoscenza nuova e necessaria del e nel corpo, per una riappropriazione del senso poetico e politico dell'abitare. Praticare il gesto, quindi, non è un'attività ludica fine a se stessa ma un percorso che conduce, dapprima ad una riappropriazione del nostro essere umani fisici, gestuali e posturali, ovvero naturalmente inclini al movimento, ma anche un'attività che ci connette, poi, al senso più profondo dell'abitare, del riconoscersi e del sentirsi artigiani-costruttori del proprio fare.

Lo sguardo già intrinsecamente pedagogico si fonda da un lato l'attenzione ad un'artigianalità del fare che trova nella trasmissione da corpo a corpo la potenza storica del sapere condiviso; dall'altro la propensione a condurre le persone nella scoperta dell'origine del gesto, intendendolo come luogo d'incontro per sviluppare una pratica accessibile e rivolta a tutti.

L'accademia vede nell'inclusione e nella visione democratica del corpo e dello spazio i principi fondamentali di azione. I progetti sono aperti a persone di tutte le età, abilità, genere e provenienza, e promuovono dinamiche di cura con l'obiettivo tracciare nuove e rinnovate "geografie relazionali". Sono azioni di cittadinanza attiva che concorrono alla qualità di vita degli abitanti in quanto generano vicinanza e appartenenza, mettendo in comune saperi e pratiche, competenze e strumenti differenti che si riconnettono nel rituale condiviso della danza. In una prima analisi generale possiamo individuare quattro punti principali di intervento:

- Attenzione all'ambiente, al corpo e al paesaggio: con azioni che favoriscono lo sviluppo di contesti che si muovono sul senso di cura e prossimità, stimolando processi di partecipazione attiva attraverso i linguaggi artistici;

- Cultura, memoria e tradizioni: elementi che stimolano la realizzazione di opere collettive che elaborano le tracce del passato per ricomporle nella complessità del presente;
- Relazioni, benessere e cura: intese come parole chiave per la creazione di comunità che agiscono e cooperano per una nuova interpretazione dello spazio condiviso;
- Rigenerazione e innovazione: due temi che, nell'ambito urbano e culturale, vedono nella creazione artistica il fulcro del coinvolgimento cittadino e dell'uso di spazi altri: urbani, cittadini, pubblici e luoghi d'interesse.

L'avventura simbolica della danza, in questi percorsi, è continuamente messa in relazione e risvegliata dal confronto con luoghi e tematiche che connettono il gesto alla riscoperta di una relazione con l'altro da sé. Sebbene con obiettivi comuni e riconoscibili, ogni progetto si sviluppa nella sua unicità e prende forma grazie alla condivisione tra il Centro Nazionale di Produzione della danza di Firenze (sede istituzionale dell'accademia) e le istituzioni culturali, educative e sociali che aprono i loro spazi, dando sede e generando "la geografia del percorso artistico" tra incontri, visioni, pratiche di trasmissione del gesto e creazione di azioni *site specific* nelle città.

Caratteristica primaria e fondante nel lavoro di ricerca qui proposto è la partecipazione e il coinvolgimento di cittadini ovvero persone coinvolte che iniziano un percorso di esplorazione del corpo, che poi significa riflettere su come stare al mondo, su quale atteggiamento tenere nei confronti dell'altro e dell'ambiente. Secondo il coreografo (Sieni, 2020) i cittadini sono persone che "abitano" e che, attraverso la riscoperta del gesto consapevole raccontano un'esperienza collettiva e condivisa, fondata sulle forme di diversità, fragilità e imperfezione proprie dell'umano. La ricerca linguistica si nutre quindi della storia fisica individuale dei partecipanti, della loro memoria fisica incorporata, per restituire una narrazione fatta di riconoscimenti e di attenzioni. La danza è così proposta come una pratica che coinvolge il singolo in una ricerca continua del senso dialogico dello stare al mondo, un fare che conduce oltre la sapienza propriocettiva e dinamica del corpo per aprirsi alla dimensione ecologica della conoscenza.

Un approccio che, oltre a mettere in evidenza l'inscindibilità tra corpo, mente e ambiente, mette in primo piano le caratteristiche relazionali dell'organismo\persona pensato nelle loro specifiche morfologiche, capacità di movimento, di coscienza e di risonanza.

Volendo generalizzare la pratica del singolo artista ad una visione ampia di applicazione pedagogica, parte del progetto di ricerca si è fondato sulla concretizzazione di una griglia di strumenti di lettura, interpretazione e analisi del lavoro artistico, utilizzando una pluralità di dati e di esperienze di ricerca attiva sul campo.

3. Disegno della ricerca: arte e ricerca sul campo

Il disegno della ricerca si basa sulla prospettiva dell'*Arts based research* (Barone&Eisner, 2012) e mira a unire la pratica dell'Accademia sull'arte del gesto ad una visione pedagogica e sociale, utilizzando le forme di pensiero e di rappresentazione evocate dalla pratica artistica in questione per metterle in relazione a categorie pedagogiche che riguardano il senso di comunità, di benessere, di cura e di formazione globale della persona e della collettività.

L'esigenza della ricerca è duplice: da un lato si intende definire e valorizzare queste specifiche pratiche, analizzandone i principi pedagogici emergenti e mettendoli in connessione al potenziale già sociale ed educativo delle arti in sé; e dall'altro è quello di dimostrare quanto quelle pratiche stesse rappresentino un esempio unico e un percorso possibile per un'educazione che sappia valorizzare il singolo, i luoghi e le comunità in un'ottica ecologica, in grado di riconoscere il valore incarnato della conoscenza e della costruzione delle relazioni.

Con l'obiettivo di mantenere una connessione rilevante con il campo specifico della danza e sostenuti da una visione della conoscenza incarnata la ricerca si muove in un circolo ermeneutico che comprende: *la pratica sul campo, l'osservazione e la riflessione incorporata, il processo creativo condiviso e la pianificazione.*

Si cita il modello della ricerca-azione (Lewin, 1946; Benvenuto, 2015) come esempio di modello ciclico già diffuso nell'ambito delle scienze sociali. La ricerca-azione è un'indagine riflessiva, che parte da un problema esistente nella pratica, e che si propone di affrontarlo muovendosi su un campo teorico pratico allo scopo di migliorare la qualità dell'azione al suo interno, con l'obiettivo di capire la natura dei problemi che si presentano e nell'affrontarli all'interno della pratica pedagogica. Nella ricerca-azione la riflessione, l'azione e la partecipazione dei soggetti sono fattori centrali che compongono la natura stessa della ricerca. Partendo dalla riflessione personale (*reflect*), nasce un'idea iniziale (*plan*), che prende forma nella pratica (*act*) a cui segue

un processo di ricognizione e raccolta dei dati (*observe*), che porta a sua volta ad una riflessione e valutazione (*reflect*) a cui può seguire una eventuale ripianificazione che dà vita ad un nuovo ciclo.

Riportando qui lo schema ideologico di Kurt Lewin lo si mette a confronto con il modello creato ad-hoc per la ricerca. (Figg. 2 e 3)



Fig. 2. Modello Ricerca Azione. Rappresentazione grafica del modello di Kurt Lewin.



Fig. 3. Modello di ricerca creato Ad Hoc per la ricerca.

L'azione è qui identificata con la pratica sul campo ed entra trasversalmente nello schema perché è il punto focale della ricerca, analizzata

nel suo molteplice carattere di pratica artistica e pedagogica che agisce in uno specifico contesto, coinvolgendo persone, luoghi e ambiti in divenire. A tal fine, essa si dirama a sua volta ciclicamente, includendo le caratteristiche strutturali e gli obiettivi che compongono le progettualità dell'Accademia, ovvero la pianificazione.

Partendo dallo schema della figura 3, si osserva come nel circolo proposto (azione, riflessione incorporata, pianificazione e riflessione) emergano gli obiettivi dell'indagine che, come cardini della ricerca, si sviluppano su diversi livelli che mirano a generare:

- L'identificazione di un "lessico", composto di parole e concetti chiave per introdurre la formazione di un linguaggio concettuale e semantico relativo all'oggetto della ricerca e la successiva creazione di categorie per un'indagine strutturale e significativa sull'arte del gesto.
- Analisi dell'impatto dei progetti attraverso le testimonianze dei partecipanti e creazione di modelli di osservazione degli stessi.
- L'analisi di progettualità identificate come studi di caso multipli (Yin, 2009) in cui osservare la presenza delle categorie precedentemente definite.

Nel paragrafo seguente si andranno ad esplicitare le suddette piste di ricerca, mettendone in evidenza i risultati emersi.

4. Risultati oltre il gesto: nuovi lessici e analisi di impatto dei progetti

Lo studio del gesto, la sua arte, si pone come punto di partenza per costruire e condividere una ricerca sulle modalità dei linguaggi artistici -nello specifico quelli connessi alla danza- di porsi come una "grammatica dell'abitare": una semantica attiva che connette modi di fare a modi di essere, ponendo lo sguardo sulle possibilità di entrare in relazione col mondo con la sensibilità e la pienezza dell'atto estetico.

L'arte del gesto è qui prefigurata come disciplina di studio che conduce a pensare al corpo come laboratorio per apprendere, comprendere e conoscere il movimento, la sua origine, la sua memoria e il suo compiersi, come un processo che coinvolge ogni singolo soggetto nel prendere coscienza del proprio agire, mettendolo in contatto con le possibilità fondanti della relazione -con se stesso, con gli altri e con l'ambiente-.

Una conoscenza rinnovata che non si limita agli aspetti fisiologici del corpo ma che si mescola in ogni istante alla ricerca di un processo di riappropriazione di una sua originaria sostanza etica: il corpo nello spazio modifica e costruisce le dimensioni dell'essere, identitarie e collettive.

L'analisi si è così inserita in questo "fare arte" che a limite tra conoscenza della danza e conoscenza pedagogica ha permesso di avviarne un'indagine in profondità, dedicandosi da un lato alla definizione di un universo semantico di riferimento e dall'altro all'analisi dell'impatto dei progetti nella sfera individuale e collettiva degli individui e delle comunità che ne partecipano.

Per iniziare nella condivisione dei risultati, esplichiamo che con il termine lessico si fa riferimento alla creazione di un campo semantico specifico e rivolto alla definizione e alla descrizione di terminologie che inquadrano l' "arte del gesto". Il processo di estrapolazione delle parole è nato da un lavoro di analisi dei diari di bordo (note di campo) riconducibile ad un'indagine auto etnografica di incorporazione e trasmissione (ruolo di artista\ ricercatrice). I diari sono il prodotto del processo sopracitato di osservazione\pratica\incorporazione e sono costituiti dalle tracce annotate per ricomporre l'esperienza, tanto per fini interni al processo quanto per comporre ed estrapolare dati utili per la ricerca e includono:

- annotazioni e descrizioni delle azioni, generate da un'osservazione e una pratica libera, ma dimensionata dagli obiettivi del progetto.
- trascrizioni di dialoghi e testimonianze sul campo, come discorsi e interazioni tra soggetti.
- osservazioni ed elaborazioni narrative e lessicali sulla pratica incorporata.

La definizione del lessico ha poi condotto ad una seconda organizzazione che, prendendo conto delle macro-tematiche emerse, esplicita cinque livelli di studio e azione, procedendo con una categorizzazione rivolta alla concettualizzazione della pratica sull'arte del gesto. La creazione delle categorie si appoggia su una riflessione che dall'esperienza empirica si connette ai dati raccolti sul campo, generando una connessione sintattica ma profondamente radicata alla pratica sul corpo.

Nella figura 4 ne esemplifichiamo la composizione:

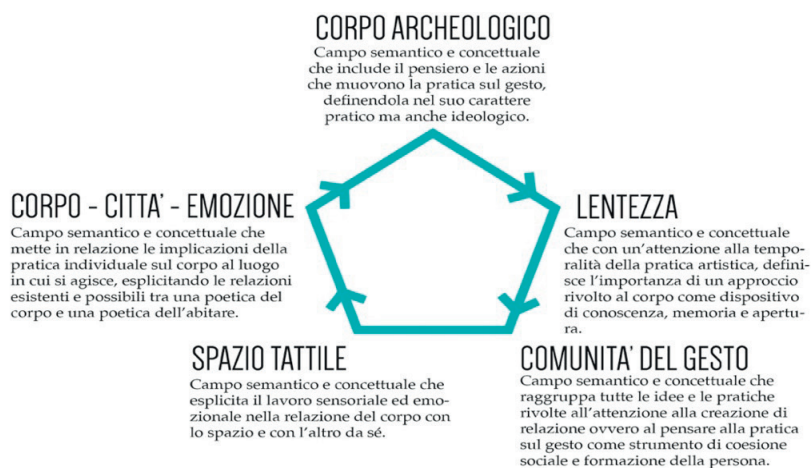


Fig. 4. Rappresentazione categorie d'analisi sull'arte del gesto.

Il processo di categorizzazione si è posto come obiettivo quello di esplicitare i valori fondativi e utilizzare l'attenzione rivolta al campo d'indagine per aprirlo ad una riflessione di senso. La genesi delle categorie ha seguito un processo circolare che ha incluso:

- creazione di un manifesto per l'Accademia
- raccolta continuativa di testimonianze sull'esperienza
- lavoro di curatela delle pubblicazioni dell'artista
- creazione e aggiornamento del lessico sull'arte del gesto

La seconda pista di ricerca ha visto come primo obiettivo l'analisi della struttura delle progettualità dell'Accademia sull'arte del gesto, proponendone un'indagine sull'impatto nella partecipazione e la creazione di modelli di osservazione e replicabilità. Ne è emersa una descrizione e una messa a punto mobile e organica, che, lontano da una generalizzazione o gerarchizzazione delle aree d'esperienza, individua quattro macroaree che in maniera trasversale intersecano obiettivi, finalità e impatti del progetto stesso, coinvolgendo le persone, i luoghi e le comunità che ne prendono parte.

Raffigurate nella loro relazione nello schema sottostante (fig. 5) mettono in evidenza come l'incontro e la commistione tra discipline e aree di pratica e studio diverse rappresenti il punto di forza del lavoro in analisi.

Nella stessa linea di ricerca si inserisce uno studio sull'impatto delle progettualità sopradescritte. Attraverso la creazione di un documento collettivo, e inserendosi appieno nell'atto della fase della pianificazio-

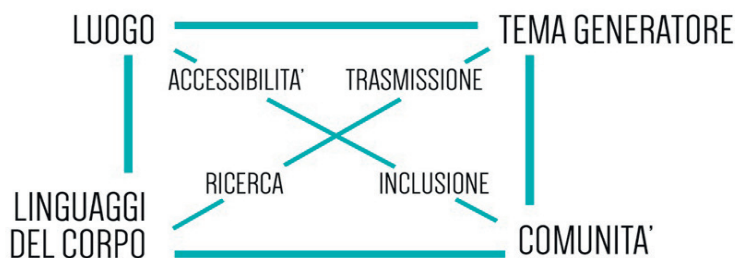


Fig. 5. Schema del modello elaborato per i progetti dell'Accademia sull'arte del gesto

ne (fig.4), il progetto ha visto una raccolta di testimonianze a partire dall'esperienza dei partecipanti, confluite nella creazione del *Manifesto 111*: un progetto di stesura collettiva presentato come una raccolta di punti, frasi e affermazioni sull'abitare e sull'operare nei territori attraverso l'arte del gesto.

Per la stesura sono stati organizzati 2 focus group con circa 30 partecipanti assidui della città di Firenze ed è stato elaborato un questionario *ad hoc* con risposte aperte. Le domande sono state proposte come stimolo aperto per riflettere e creare piccole affermazioni da condividere sotto forma di punti dichiarativi e riflessivi sulla pratica in questione, riflettendo sui perché e sull'impatto personale di questi percorsi in una visione più ampia sull'abitare le città e le periferie, i territori e gli spazi pubblici e privati attraverso questo tipo di azione artistica culturale. L'elaborazione delle risposte è stata poi inserita in un lavoro di lettura e revisione collettiva tra gli operatori dell'Accademia sull'arte del gesto e attraverso un'analisi delle risposte ricevute e un'integrazione con gli obiettivi condivisi ed emersi nelle progettualità. Elaborate ed esposte nella tabella sottostante, sono state più volte utilizzate e proposte ai partecipanti ai percorsi come stimolo per una riflessione posteriore e condivisa sui progetti: una sorta di monitoraggio per attivare quel circolo ermeneutico esposto come percorso della ricerca.

Sul gesto

Cosa vuol dire per voi imparare una sequenza di gesti?

Perché il gesto è rivoluzionario?

Perché praticare il gesto senza uno scopo?

Come vi sentite dopo una lezione sul gesto? Cosa muove dentro di voi?

Cosa vuol dire abitare il corpo?

Quando secondo voi il gesto entra nella dimensione poetica?

Perché ci piace in quella dimensione?

Cos'è la consapevolezza del gesto? Perché praticarla?

<i>Sul tempo</i>
<i>Come riportate l'esperienza della lentezza nella vostra quotidianità?</i> <i>Come definireste il tempo che abbiamo passato insieme?</i> <i>Qual è la cosa che sentite che vi ha cambiati di più?</i> <i>Cosa vuol dire ritornare al corpo?</i>
<i>Identità \ comunità</i>
<i>Cosa vuol dire incontrare l'altro attraverso il gesto?</i> <i>Che tipo di comunicazione nasce tra coloro che praticano l'arte del gesto?</i> <i>Quali sono secondo voi i tratti che compongono quelle che chiamiamo le comunità del gesto?</i> <i>Si parla molto di inclusione, partecipazione e accoglienza ma cosa vuol dire per voi?</i> <i>Come pensate che questi concetti siano messi in opera attraverso l'arte del gesto?</i> <i>Come definireste la vostra presenza all'interno delle azioni coreografiche?</i> <i>Cosa imparate partecipando?</i>
<i>Sui territori</i>
<i>Quando vi capita di tornare nei luoghi delle azioni performative, dove dirigete il vostro sguardo? Cambia qualcosa?</i> <i>Cosa cambia tra l'agire in uno spazio al chiuso o all'aperto?</i> <i>Cosa vuol dire essere in dialogo con lo spazio?</i> <i>Perché le città e i territori dovrebbero accogliere percorsi di questo tipo?</i> <i>Che connessione c'è tra la conoscenza dello spazio e la consapevolezza del corpo?</i>
<i>Perché ricercare il piacere della bellezza attraverso il gesto?</i> <i>Quali emozioni scaturiscano dalla pratica del gesto?</i> <i>Quando dite che vi mancano i nostri percorsi...cosa vi manca?</i> <i>Cosa nasce dall'osservazione del gesto?</i> <i>Quando il gesto è empatico secondo voi?</i>
<i>Sulla tattilità</i>
<i>Parlando di tattilità, cos'è secondo voi quello spazio prima del tocco?</i> <i>Come sentite che il lavoro a coppia aiuta la vostra pratica?</i> <i>Cosa vuol dire essere in relazione tattile con l'altro?</i> <i>Perché danzare con l'invisibile?</i>

Attraverso questa pista di ricerca la pratica sul gesto trova nelle parole dei suoi praticanti una linea di senso che oltre a sostenere la creazione delle suddette categorie di analisi, inizia a definire una serie di evidenze di ricerca che mescolano il fatto artistico al fatto educativo e sociale. Agendo su tre assi e connettendosi al paradigma ecologico sposato nella prima parte dell'elaborato, emerge che:

1. Nella dimensione soggettiva \ personale il lavoro sui linguaggi del corpo agisce per favorire un senso di benessere, autoaffermazione e formazione dell'individuo.
2. Nella dimensione interpersonale agisce per la creazione di comunità, favorendo un senso di coesione, di incontro intergenerazionale

e di sensibilizzazione alla creazione di legami sottili, fondati su forme di comunicazione non verbali.

3. Nella dimensione relazionale ed ecologica sviluppa processi di cura territoriale, cittadinanza attiva e responsabilizzazione che oltre a stimolare una presenza rinnovata nei luoghi ne creano un senso di appartenenza, che si riconnette alle altre dimensioni.

5. Studi di caso: l'arte del gesto nella scuola e nella città

La pratica dei linguaggi del corpo finora analizzata si fonda su un ideale di educazione alla corporeità, intesa come natura fisica, intersoggettiva e relazionale, che prende atto nel suo manifestarsi, ovvero nel suo tradursi in movimento. Abitare, essere prossimo all'altro, manipolare lo spazio tra sé e il mondo e riconoscere il corpo come luogo di sperimentazione e laboratorio attivo di scoperta e apprendimento, sono tutti concetti chiave che nel contesto educativo e sociale non possono che favorire una formazione globale e complessa, rivolta tanto all'educazione corporea del singolo, quanto alla sensibilizzazione su tematiche che riguardano la collettività e il ruolo politico che le arti possono acquisire nello spazio pubblico.

I progetti, descritti attraverso studi di caso, narrano come l'esperienza del luogo e i processi di sospensione del tempo possano essere strumenti per affrontare le questioni qualitative dell'abitare, trovando vie per ristabilire un equilibrio di dialoghi tra corpo e spazio, comunità e individualità, città e territorio. Creare occasioni di conoscenza e frequentazione, partecipazione e attivazione territoriale contribuisce a generare un senso di appartenenza e riconoscimento che passa e attraversa tanto il corpo quanto la città.

Il primo progetto scelto per avviare uno studio di caso è *Cammino Popolare*, azione coreografica realizzata per la prima volta nel 2016 e ancora oggi attiva tra le progettualità dell'Accademia sull'arte del gesto. Si tratta di una creazione partecipata all'aperto che pone in primo piano il senso del "procedere insieme" come azione collettiva rivolta all'incontro e alla condivisione di un vocabolario fisico e simbolico per abitare gli spazi pubblici della città, creando una comunità in cammino.

Nella tabella 2 troviamo esposti i dettagli esecutivi del progetto *Cammino popolare Roma* e *Cammino popolare Buenos Aires*, specificando strumenti e dati utilizzati per la ricerca.

<i>Progetto</i>	<i>Struttura del Progetto</i>	<i>Partecipanti</i>	<i>Strumenti e dati per la ricerca</i>
CAMMINO POPOLARE ROMA 8 dicembre 2018 < 1° gennaio 2019	Percorso lungo: 9 incontri di 3 h Percorso breve: 3 incontri di 3 h Performance: 1° gennaio 2019 Luogo: <i>Lungotevere Aventino, Roma</i>	Percorso lungo: 58 partecipanti (divisi in 3 gruppi) Percorso breve: 55 partecipanti Coro e bande: 40 persone ca. Totale 153 partecipanti	- Pratica sul corpo - Assistenza alla pratica di trasmissione - Taccuino di campo - Documentazione audiovisiva (video delle prove)
CAMMINO POPOLARE BUENOS AIRES 17 novembre < 1° dicembre 2019	Percorso lungo: 9 incontri di 3 h Percorso breve: 5 incontri di 3 h Gruppo over 60 Gruppo bambini Performance: 1° dicembre 2019 Luogo: <i>Explanada frente al teatro "La ribera" en La boca.</i>	Percorso lungo: 42 partecipanti Percorso breve: 20 partecipanti Gruppo over 60: 10 partecipanti Bande: 20 persone ca. Totale 92 partecipanti	- Testimonianze spontanee sull'esperienza (messaggi WhatsApp\Post di Facebook\ mail\ Contributi su blog) - Materiale documentativo - Interviste

Il secondo studio di caso comprende due progettualità realizzate nei contesti scolastici e sono:

- *Il Giardino Volante*: progetto che ha coinvolto un gruppo di bambine e bambini della Scuola Primaria "Montagnola Gramsci", Istituto scolastico del Quartiere 4 di Firenze.
- *La città ideale*: un progetto sviluppato per un gruppo di ragazze e ragazzi della Scuola Secondaria di Primo grado "Paolo Uccello", struttura scolastica sita nel Quartiere 5 di Firenze.

Realizzati entrambi nel 2019 hanno coinvolto le classi in una triplice elaborazione dell'esperienza *arts based*:

- Esperienza laboratoriale (percorso didattico)
- Esperienza performativa (creazione artistica)
- Elaborazione del materiale documentale (ricerca artistica)

Obiettivo comune è stato quello di avviare una riflessione attiva e pratica per una possibile riscrittura del quartiere attraverso l'esperienza artistica sul corpo. Attraverso idee sulla progettazione immaginaria di un territorio, la visione fantastica e immaginata di un giardino, i progetti mostrano un viaggio sensibile, poetico e politico di un'area della città.

Nella tabella 3 si presentano i due progetti nella loro dimensione costitutiva.

<i>Progetto</i>	<i>Scuola e classi</i>	<i>Struttura del Progetto</i>	<i>Output Artistico</i>	<i>Strumenti e dati</i>
GIARDINO VOLANTE	Scuola Primaria Cinque classi, dalla I alla V (120 bambin*)	Laboratorio 8 incontri (cadenza settimanale) e performance finale	Performance Mappe	-Osservazione sul campo -Elaborazione diario di campo -Analisi dei disegni (prima e durante il lab.) -Focus group con bambin* (gruppi di 5<7 bambin*)
CITTÀ IDEALE	Scuola Secondaria di Primo Grado 3 classi II (65 student*)	Laboratorio 8 incontri (cadenza settimanale) e 2performance finali	Performance Atlanti	-Osservazione sul campo -Elaborazione diario di campo -Analisi dei disegni (prima e durante il lab.) -Brainstorming con ragazz*

In entrambi gli studi, riconducendo la narrazione alle categorie create *ad hoc* per l'analisi e utilizzando il modello (precedentemente esposto e visibile nelle figure 6 e 7) si dispiegano le caratteristiche fondative del progetto, avvalendosi di una varietà di strumenti e dati che compongono e integrano il punto di vista interno e intersoggettivo sul processo, tanto di formazione quanto di creazione artistica. Il risultato che emerge si concretizza nell'atto di creazione\formazione, ponendo l'incontro tra ricerca artistica e ricerca pedagogica come chiave conclusiva del progetto di ricerca.

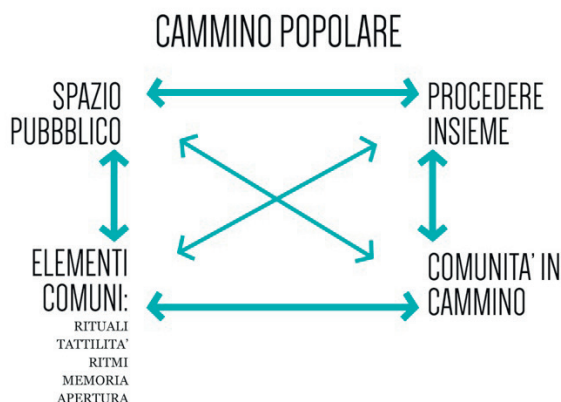


Fig. 6. Schema progetto *Cammino Popolare*

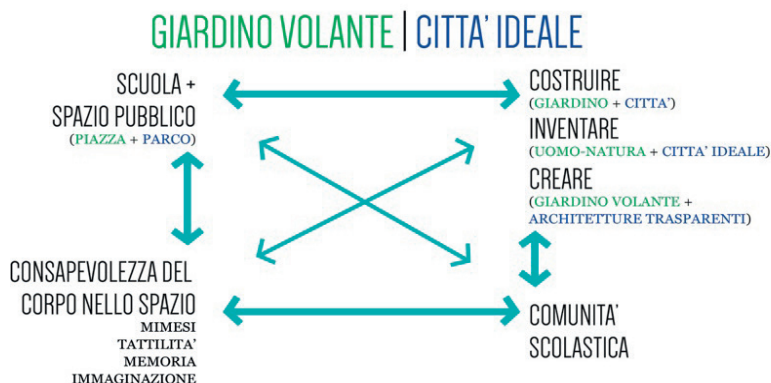


Fig. 7. Schema progetto Giardino Volante e Città Ideale

6. Ricadute e prospettive

Le evidenze della ricerca hanno confermato come i linguaggi dell'arte possano essere uno strumento unico di osservazione della realtà e più nello specifico di una visione culturale dell'educazione. La rilevanza dello studio si ritrova nella convergenza tra consapevolezza estetica e comprensione politica del fare arte, inquadrando la pratica di un artista contemporaneo come esempio di questa possibilità dell'arte di porsi come medium di esperienze di apprendimento. Attraverso l'elaborazione di una griglia di strumenti di lettura, interpretazione e analisi del lavoro di Sieni si propone un metodo di osservazione incorporata che in un'ottica di ricadute future può essere pensato come modello replicabile e applicabile ad altri contesti artistici, calcando così il lavoro di una necessaria influenza e una rivitalizzazione dei rapporti consueti tra l'approccio scientifico e l'orizzonte dell'arte nell'ambito della pedagogia.

7. Bibliografia

- Anttila, E. (2018). The potential of dance as embodied learning. Proceedings of a body of knowledge. *Embodied cognition and the arts conference, USA, 1–8*.
- Balduzzi, L. (2011). *Le voci del corpo*. Milano: La nuova Italia.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2011). *Arts based research*. USA: Sage.
- Barrett E., & Bolt B. (2007). *Practice as research. Approaches to creative arts enquiry*. UK, Bloomsbury.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.

- Borghi, A. M., & Caruana, F. (2013). Embodied Cognition, una nuova psicologia. *Giornale Italiano di Psicologia*, 1, 23-48.
- Cahnmann-Taylor, M. (2008). *Arts based research in education. Foundation for practice*. New York: Routledge.
- Carmona, C. (2018). Dance and embodied cognition: Motivations for the enactivist program. *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio*, 12, 31-43.
- Dewey, J. (1934). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. Milano: Cortina Raffaello.
- Dissanayake, E. (1992). Art for life's sake. *Art Therapy*, 9, 169-175.
- Di Bernardi, V. (2011). *Virgilio Sieni*. Palermo: L'Epos.
- Dragon Donna, A. (2015). Creating cultures of teaching and learning: Conveying dance and somatic education pedagogy. *Journal of Dance Education*, 15, 25-32.
- Franco, S., & Nordera M. (2005). *I discorsi della danza: parole chiave per una metodologia della ricerca*. Torino: UTET libreria.
- Gallese, V. et al. (1996). Action recognition in the pre-motor cortex. *Brain*, 119, 593-609.
- Gagliardi, D. M., & Torromino, G., (2012). Sul concetto di creatività tra metodo e ispirazione. *Nodes*, 1, 8-13.
- Gamelli, I. (2006). *Pedagogia del corpo*. Milano: Meltemi Editore.
- Gibson, J. J. (1950). *Un approccio ecologico alla percezione visiva*. Milano: Mimesis.
- Hanstein, P., & Fraleigh S. (1999). *Researching dance, evolving modes of inquiry*. Pittsburgh: University of Pittsburgh press.
- Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* (1912-1952-1953). Torino: Einaudi.
- Ingold, T. (2016). *Ecologia della cultura*. Milano: Meltemi.
- Laban, R. (1988). *L'arte del movimento*. Macerata: Ephemera.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). Conceptual metaphor in everyday language. *The journal of Philosophy*, 8, 453-486.
- Lewin, K. (1944). Action Research and minority problems. *Social Issues*, 2, 34-46.
- Loupe, L. (1994). *Dances traces*, Paris: Dis Voir.
- Magnini, F., & Ciancarelli, R. (2013). Sistemi di trasmissione delle conoscenze nella danza contemporanea. *Teatro e Storia*, 34, 325-357.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education*. San Francisco: Benjamin Cummings.
- Morris, G. (2009). Dance Studies/Cultural Studies. *Dance Research Journal*, 41, 82-100.
- Noë, A. (2009). *Out of our heads: Why you are not your brain, and other lessons from the biology of consciousness*. USA: Macmillan.
- Pakes, A. (2003). Original embodied knowledge: the epistemology of the new dance in practice as research. *Research in dance education*, 4, 127-149.

- Parviaien, J. (2002). Bodily Knowledge: Epistemological Reflections on Dance. *Dance Research Journal*, 34, 11–26.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006) *So quel che fai, il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sheets-Johnstone, M. (1966). *The Phenomenology of dance*. Philadelphia: Temple University Press.
- Sieni, V. (2009). *La trasmissione del gesto*. Firenze: Maschietto editore.
- Sieni, V., Stella, D. (a cura di) (2020). *Progettare scalzi. Il corpo come laboratorio del gesto e dell'abitare*. Firenze: Maschietto Editore.
- Smith-Authard, J. (2002). *The Art of Dance in Education*. Londra: Bloomsbury Publishing PLC.
- Smith, H., & Roger, T. D. (2009). *Practice-led research, research-led practice in the creative arts*, Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Stinson, S. (2016). *Embodied Curriculum Theory and Research in Arts Education*. USA: Springer.
- Todd, M. (2017). *Il corpo pensante. Equilibrio e dinamica del pensiero umano*. Roma: Gremese.
- Yin, R. K., (2009). *Case study research: Design and methods*, USA: SAGE.
- Warburton, E. C., (2011). Of meanings and movements: re-languaging embodiment in dance phenomenology and cognition. *Dance Research Journal*, 43, 65-83.

I risultati alle prove INVALSI degli studenti Montessori: un'indagine empirica

Stefano Scippo

Abstract

Questo studio ha verificato l'ipotesi che un gruppo sperimentale di studenti Montessori avesse risultati significativamente più eterogenei nei punteggi alle prove Invalsi di italiano e matematica, rispetto a un gruppo di controllo di studenti non-Montessori, appaiati per condizioni socio-economico-culturali. I risultati mostrano che gli studenti Montessori ottengono punteggi simili o significativamente più alti e, soprattutto in matematica, anche distribuzioni più eterogenee.

The results of the INVALSI tests of Montessori students:
an empirical investigation

This study tested the hypothesis that an experimental group of Montessori students had a significantly higher standard deviation on Invalsi tests' score in mathematics and language, compared with a control group of non-Montessori students, matched by background variables. The results demonstrate that Montessori students achieve similar or significantly higher scores than non-Montessori students. In some cases, they achieve more heterogeneous scores, especially in mathematics.

1. Tema di ricerca

La pedagogia Montessori nacque a Roma agli inizi del XX secolo e oggi è una realtà internazionale applicata in più di 30 Paesi, ma non sono note in Italia ricerche empiriche che provino a misurare gli apprendimenti degli studenti che hanno frequentato scuole Montessori.

La letteratura delle indagini empiriche che provano a fornire dati per la valutazione dell'efficacia della formazione primaria montesso-

riana è piuttosto vasta ed ha una storia lunga più di mezzo secolo: la maggior parte delle ricerche è stata svolta negli Stati Uniti, ma non mancano contributi in Europa (Francia, Svizzera, Germania) e in Asia (Malesia, India, Taiwan).

Marshall (2017) ha recentemente analizzato le indagini più solide e ha individuato, in questo *corpus* di ricerche, i seguenti limiti ricorrenti:

1. Pochi studi longitudinali.
2. Mancanza di assegnazione casuale ai gruppi sperimentale e di controllo.
3. Non si isolano gli effetti delle specifiche pratiche dell'educazione montessoriana.
4. Raramente si rende conto di più di una scuola/classe.
5. Non si isola l'effetto dell'ortodossia montessoriana (es. insegnanti specializzati o accreditati da un'organizzazione professionale).
6. Non si tiene conto di quanti anni di educazione montessoriana hanno ricevuto i membri del gruppo sperimentale.
7. Poca variabilità socio-economico-culturale all'interno del gruppo sperimentale.

La presente ricerca si propone di superare alcuni dei limiti suddetti: a) realizzando uno studio longitudinale, b) rendendo conto di più scuole e classi e della più ampia variabilità possibile sul piano socio-economico-culturale, e c) tenendo conto di quanti anni di educazione Montessori hanno ricevuto gli studenti. Il metodo scelto consiste nel verificare, in tutta Italia, i risultati alle prove delle Rilevazioni Nazionali dell'Invalsi ai livelli 5, 8 e 10 di due coorti di studenti Montessori e non: la più anziana che nel 2012/13 era in quinta primaria, e la più giovane che nello stesso anno era in seconda primaria.

Per esplicitare la cornice all'interno della quale si posiziona la ricerca, riprendiamo lo schema di Lincoln, Lynham, Guba, (2011) e Creswell (2007), secondo il quale ogni ricerca opera scelte su 3 piani: ontologico (qual è la natura della realtà?), epistemologico (qual è il rapporto tra ricercatore e oggetto della ricerca?), metodologico (qual è il processo di ricerca?). Sul piano ontologico, la presente ricerca si colloca in un paradigma post-positivista, con un presupposto realista, per cui esiste «una singola realtà, ma potremmo non essere in grado di comprenderla pienamente come essa sia» (Guba, Lincoln, 2005, tratto da Benvenuto, 2015). Per riprendere le parole di Cook & Campbell (1979, p. IX) ci si può collocare in una prospettiva di realismo critico o

ipotetico, la quale «postula che le connessioni causali siano “reali”, ma vengano percepite in modo imperfetto».

Sul piano epistemologico, probabilmente la posizione non è ascrivibile né al post-positivismo né al costruttivismo puro, ma si colloca più all'interno della teoria dell'indagine deweyana, per cui si crede che gli oggetti di conoscenza siano definibili all'interno di un consenso intersoggettivo della comunità scientifica, qualitativamente con sistemi descrittivi, rafforzati quantitativamente da statistiche e probabilità. Infine, sul piano metodologico, la presente ricerca si colloca nell'alveo dei metodi post-positivisti, per i quali «L'uso di statistiche è importante per interpretare chiaramente i nostri risultati» (Guba, Lincoln, 2005, tratto da Benvenuto, 2015).

2. Disegno di ricerca

2.1. Domande ed ipotesi di ricerca

All'interno di questa cornice sono state formulate le seguenti domande di ricerca.

1. Quali risultati, in termini di apprendimenti disciplinari misurati dalle prove dell'Invalsi, hanno studentesse e studenti Montessori alla fine della scuola primaria, e durante la scuola secondaria?
2. Quali caratteristiche socio-economico-culturali hanno studentesse e studenti Montessori?

La prima domanda nasce dall'ipotesi che gli studenti Montessori ottengano risultati significativamente più eterogenei rispetto a studenti che abbiano le stesse loro caratteristiche socio-economico-culturali di sfondo. Questa ipotesi operazionalizza la conseguenza del fatto che l'educazione Montessori non ha come obiettivo quello di standardizzare gli apprendimenti, ma piuttosto di promuovere lo sviluppo delle potenzialità di ciascun individuo (Montessori, 1999). Di conseguenza, se le sezioni Montessori presenti sul territorio italiano applicano in modo coerente la filosofia dell'educazione montessoriana, alle prove dell'Invalsi le studentesse e gli studenti dovrebbero ottenere risultati più eterogenei.

La seconda domanda nasce da un'ipotesi e da un'esigenza che deriva dalla prima domanda. L'ipotesi è che le scuole Montessori si rivolgano prevalentemente a un'utenza con condizioni socio-economico-culturali migliori. Più avanti si vedrà come sarà operazionalizzata

questa ipotesi. L'esigenza è quella di individuare, per ogni studente montessoriano, uno studente non montessoriano da assegnare al gruppo di controllo, che abbia le stesse condizioni socio-economico-culturali, perché sappiamo che esse hanno una forte influenza sui risultati alle prove dell'Invalsi (Invalsi, 2019).

2.2. Metodologia e disegno di ricerca

Il metodo scelto mira a rispondere a diverse esigenze. In primo luogo, quella di avere un gruppo sperimentale quanto più ampio possibile, che permetta quindi di tenere conto di quante più scuole possibile all'interno della rete delle scuole Montessori in Italia, e di avere un'ampia variabilità socio-economico-culturale al suo interno. In secondo luogo, l'esigenza di rendere conto di quanti anni di educazione montessoriana hanno ricevuto i membri del gruppo sperimentale. In terzo luogo, c'è l'esigenza di realizzare uno studio longitudinale, che misuri i risultati di apprendimento non solo alla fine della scuola primaria montessoriana, ma anche nei livelli scolastici successivi, per verificare l'eventuale esistenza di un "effetto Montessori" a medio termine sugli apprendimenti anche quando lo studente si trova nella scuola secondaria, che non segue una didattica differenziata montessoriana.

Per avere un gruppo sperimentale quanto più ampio possibile è necessario avere una misura degli apprendimenti su tutta la popolazione scolastica italiana, per intercettare sicuramente la piccola percentuale di coloro che hanno avuto una formazione primaria montessoriana. Per questo, la misurazione più valida e affidabile cui ci si può rivolgere è quella effettuata dalle Rilevazioni Nazionali dell'Invalsi, che attualmente misurano, su tutta la popolazione scolastica, gli apprendimenti in italiano e matematica per il livello 2 (seconda primaria), più gli apprendimenti in inglese per i livelli 5 (quinta primaria), 8 (terza secondaria di primo grado), 10 (seconda secondaria di secondo grado), 13 (quinta secondaria di secondo grado). A partire dall'a.s. 2012/13, l'Invalsi ha identificato ciascuno studente con un codice, detto codice SIDI Invalsi, in modo da poter seguire il suo andamento nelle diverse rilevazioni nel corso degli anni. Per questo, la coorte più anziana che può essere seguita, in modo da verificare gli apprendimenti più a lungo termine possibile, è quella che si trovava nel 2012/13 nelle classi di quinta primaria in

sezioni Montessori. Per avere entrambe le misurazioni durante gli anni della scuola primaria, si è deciso di seguire anche una coorte più giovane, che si trovava nel 2012/13 in seconda primaria e nel 2015/16 in quinta primaria (Tab. 1).

Tab.1. Le due coorti oggetto dell'indagine

Aa.ss.	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Coorte più giovane	Primaria II	III	IV	V	Secondaria di I grado I	II	III
Coorte più anziana	Primaria V	Secondaria di I grado I	II	III	Secondaria di I grado I	II	

L'Invalsi può rilasciare i *database* con i risultati delle prove e i valori su tutta una serie di variabili relative alle condizioni socio-economico-culturali, che descriveremo meglio in seguito. Quello che l'Invalsi non sa è quali classi seguivano una didattica differenziata montessoriana, ma queste classi possono essere identificate con l'aiuto dell'Opera Nazionale Montessori, che pubblica sul proprio sito una lista di plessi in cui sono attive attualmente sezioni con didattica differenziata montessoriana¹. Tuttavia, tale lista non riporta lo storico di tutte le classi seconde e quinte che, nel 2012/13, erano già a didattica Montessori. Pertanto, durante il primo anno di dottorato, è stata contattata la segreteria dell'ONM e c'è stato un incontro con Arianna Romoli, la quale cura l'aggiornamento della lista dei plessi e si è coinvolta nell'indagine occupandosi di ripulirla da quei plessi in cui erano state attivate sezioni Montessori sicuramente più tardi del 2013. Tra dicembre 2019 e luglio 2020 sono state contattate una ad una le oltre 50 scuole individuate da Arianna Romoli, e il 9/04/2019 è stata inviata una *e-mail* con la richiesta delle informazioni mancanti per ricostruire con esattezza il numero di classi seconde e quinte del 2012/13 e il numero di studenti per ciascuna delle due coorti.

¹ <http://www.operanazionalemontessori.it/scuole-montessori/scuole-montessori-in-italia>. La lista comprende tutte le scuole che hanno stipulato una convenzione con l'ONM; quindi, sono escluse quelle scuole che hanno ufficialmente attivato una sezione a didattica differenziata Montessori ma non hanno stipulato convenzione con l'ONM. Il numero di queste scuole è ignoto e dovrebbe essere residuale. Tramite contatti epistolari con la Fondazione Montessori Italia, cioè l'altro grande ente privato che si occupa di promozione della pedagogia Montessori in Italia, si è scoperto dalla dott.ssa Sonia Coluccelli (responsabile dell'ufficio formazione) che tutte le scuole aperte in maniera autonoma rispetto ad ONM sono attive dal 2014 o dopo»(mail del 06/09/2019).

Poiché pochissime scuole risposero alle *e-mail*, procedetti con contatti telefonici con segretari/e, dirigenti e referenti delle sezioni Montessori, ponendo loro le seguenti domande:

1. erano attive quinte Montessori nel 2012/13?
2. E nel 2015/16?
3. Quante ne erano?
4. Quali lettere contraddistinguevano la/le sezione/i?
5. Gli studenti hanno partecipato alle prove Invalsi?²

Concluso questo lavoro, è stato ricostruito che, sia nel 2012/13 sia nel 2015/16, in Italia c'erano 50 classi quinte Montessori.

Una volta definita la lista delle classi seconde e quinte che nel 2012/13 seguivano una didattica differenziata Montessori, il 24 novembre 2020 è stata inviata la lista all'Ufficio Statistico dell'Invalsi che, come da accordi stabiliti durante mesi di telefonate ed e-mail con le dott.sse Valeria Tortora e Patrizia Giannantoni, ha rintracciato, nei *database* delle Rilevazioni Nazionali, gli studenti appartenenti a quelle classi. Questo è il gruppo sperimentale.

Ma come definire il numero di anni di formazione montessoriana di studenti che, nel 2012/13, si trovavano nelle classi quinte o seconde e che parteciparono alle Rilevazioni Nazionali?

Per farlo è stato necessario contattare o visitare le segreterie dei singoli istituti per ricavare i dati necessari alla ricostruzione delle carriere di queste due coorti.

Sono state visitate 13 scuole tra Roma, Milano, Chiaravalle, Ancona, Gubbio e Perugia e sono state ricostruite le carriere di 438 studentesse e studenti per il 2012/13, e di questi il 92,24% ha frequentato almeno quattro anni di Montessori; per la coorte del 2015/16 sono state ricostruite le carriere di 485 studentesse e studenti, di cui il 90,31% ha frequentato almeno quattro anni di Montessori. Solo dopo aver inviato la lista all'Invalsi, si sarebbe scoperto quanti di questi avessero partecipato alle Rilevazioni. Ad esempio, dei 485 della coorte del 2015/16, 39 non sono arrivati in quinta nella scuola Montessori e, di questi, la maggior parte ha comunque avuto più di quattro anni di formazione montessoriana: sono studentesse e studenti che vanno considerati come montessoriani

² Quest'ultima domanda è stata posta perché in alcune scuole Montessori i genitori decidono, più o meno in massa, di non mandare i propri figli a scuola il giorno delle prove delle Rilevazioni Nazionali.

e l'Invalsi ha potuto rintracciarli nella sua matrice di dati anche se non erano nelle sezioni Montessori. (Scippo, 2021, p. 383)

Una volta ricevuti, tra il 19 febbraio e il 23 marzo 2021, i database dall'Invalsi con tutti gli studenti, Montessoriani e non, sono stati individuati i gruppi sperimentali, uno per ogni coorte e per ogni grado. Poi, per la definizione dei corrispondenti gruppi di controllo è stato utilizzato il metodo dell'uniformazione semplice così come definito da Bailey (1982/1995), che consiste nel «trovare coppie corrispondenti di soggetti identici e nel porre un membro nella coppia nel gruppo sperimentale ed un altro nel gruppo di controllo. Ovviamente, non è sufficiente uniformare i due soggetti rispetto ad un'unica caratteristica. Essi devono essere uniformati contemporaneamente su tutte le caratteristiche rilevanti».

Le caratteristiche che si considerano rilevanti sono tutte le variabili che l'Invalsi considera ai fini del calcolo del valore aggiunto:

1. indice ESCS Invalsi (calcolato sulla base di: titolo di studio e status occupazionale dei genitori, possesso di alcuni specifici beni materiali);
2. genere: maschile, femminile;
3. cittadinanza: italiano, immigrato;
4. regolarità: in anticipo, in ritardo.

Per ragioni di *privacy*, l'Invalsi non ha potuto rilasciare i dati relativi alla cittadinanza e alla regolarità, perché avrebbero reso identificabili delle minoranze; pertanto, nel *database* erano inclusi solo studenti nativi e regolari.

A queste variabili, nel confronto tra i risultati ai livelli 2 e 5, è stata aggiunta anche la variabile plesso (altrimenti istituto, altrimenti provincia, altrimenti regione, altrimenti area geografica). Nel confronto tra i risultati ai livelli 8 e 10, sono state aggiunte anche le seguenti variabili: punteggio totale alle prove del livello 5 e classe (altrimenti plesso, altrimenti istituto, altrimenti provincia, altrimenti regione, altrimenti area geografica).

Poiché in Italia il rapporto numerico tra montessoriani e non è di circa 1:500, cioè per ogni montessoriano raggiunto dalle Rilevazioni Nazionali ci sono 500 non montessoriani, è stato relativamente facile trovare, per ciascun montessoriano appartenente al Gruppo sperimentale, un non montessoriano che avesse gli stessi valori sulle variabili sopra elencate.

Dunque, stando alla classificazione dei disegni quasi sperimentali di Cook, Campbell & Peracchio (1990), il disegno di ricerca è un *disegno con gruppi non equivalenti, con solo post-test*, in cui la non equivalenza dei gruppi è data dall'impossibilità dell'assegnazione casuale. Tuttavia, la costituzione dei gruppi sperimentale e di controllo con il metodo dell'uniformazione semplice garantisce il maggior isolamento possibile dell'effetto della variabile indipendente, perché sono tenuti sotto controllo gli effetti di tutte le variabili che si sanno influenzare le variabili dipendenti, e l'effetto della loro interazione.

Tra le variabili non controllate c'è sicuramente la propensione delle famiglie ad iscrivere i figli a una scuola Montessori, però si controlla il livello culturale dei genitori e, pertanto, l'atteggiamento pro-Montessori dei genitori, epurato dal loro livello culturale, può essere considerato parte della formazione montessoriana stessa, che è la variabile indipendente. Le variabili dipendenti sono i risultati alle prove delle Rilevazioni Nazionali.

Per il confronto tra gruppo sperimentale e di controllo, la variabile indipendente è dicotomica, cioè si assume che i membri del gruppo di controllo non abbiano avuto una formazione montessoriana e i membri del gruppo sperimentale abbiano avuto almeno 4 anni di formazione.

Come si è detto sopra, all'interno del gruppo sperimentale è stato identificato, per ogni coorte e grado, un sotto-gruppo di studenti per i quali è stato possibile ricostruire la carriera scolastica e individuare quanti anni di scuola Montessori hanno frequentato. Per il confronto tra questo sotto-gruppo sperimentale e un sotto-gruppo di controllo (individuato con lo stesso metodo dell'uniformazione semplice) la variabile indipendente è ordinale, e può assumere 4 valori: assenza di formazione primaria montessoriana, meno di 3 anni, tra 4 e 5 anni, tra 6 e 8 anni.

3. Principali risultati

3.1. Condizioni socio-economico-culturali dell'utenza montessoriana

Innanzitutto, è stata verificata l'ipotesi che l'utenza Montessori avesse un indice ESCS significativamente più alto del resto dell'utenza della stessa Regione, analogamente a quanto fatto nei diversi Distretti della Carolina del Sud da Culclasure et al. (2018b, p. 3). Dall'analisi dei dati risulta che l'ESCS medio dei montessoriani è significativamente più

alto di quello del resto dell'utenza in quasi tutte le Regioni. E in alcune Regioni è più alto anche di quello del resto della scuola.

Evidentemente l'educazione Montessori, nata per gli ultimi agli inizi del XX secolo a San Lorenzo, un quartiere di Roma allora molto povero, oggi sembra essere rivolta per lo più a tutt'altro tipo di classe sociale. E a quanto pare questo non è un problema solo italiano.

L'educazione Montessori è spesso considerata un approccio d'élite all'istruzione per studenti privilegiati, disponibile principalmente nel settore privato. (Culclasure et al., 2018a, p. 27, trad. mia)

Tuttavia, si è visto che, così come nella Carolina del Sud e in California, anche in Italia la maggior parte delle sezioni Montessori si trova in scuole pubbliche. E in queste scuole pubbliche, per lo più, l'utenza montessoriana non ha condizioni socio-economico-culturali differenti dal resto dell'utenza, e ci sono anche studentesse e studenti con condizioni svantaggiate.

3.2. Differenze di distribuzione dei punteggi tra montessoriani e non

Il secondo passaggio è stato verificare la significatività delle differenze nelle distribuzioni dei punteggi tra gruppi sperimentali e gruppi di controllo, dopo aver verificato che tutte le distribuzioni rispettassero alcuni parametri di normalità: asimmetria inferiore a 2 e curtosi inferiore a 7 (Curran et al., 1996).

Va segnalato che la significatività delle differenze tra deviazioni standard è stata calcolata con un test F di Fisher che non tiene conto della media, tramite un calcolatore *online* suggerito dal prof. Livi³, mentre la significatività delle differenze tra medie è stata calcolata con l'analisi della varianza, tramite il *software* SPSS.

In Tab. 2 è riportata una sintesi dei risultati frutto di quest'analisi: in grassetto è segnalato, per ogni grado e coorte, il valore della media e della deviazione standard più alto, tra i due valori del gruppo sperimentale e di controllo. Come si può osservare, la maggior parte dei valori più alti, sia per quanto riguarda la media, sia per quanto riguarda la deviazione standard, più tutte le significatività, si trovano nelle colonne dei valori del gruppo sperimentale.

³ <https://www.vrcbuzz.com/f-test-calculator-two-variances-examples/>

Tab. 2. Sintesi dei risultati dell'azione sul territorio nazionale

Coorte	Anno e grado	Gsp-Gco	Italiano		Matematica	
			Gsp	Gco	Gsp	Gco
Anziana	2013 G5	N	643	643	649	649
		Media	206,35	208,21	207,97	206,34
		DS	36,43	39,25	38,38	37,09
	2016 G8	N	624	624	622	622
		Media	207,31	204,38	209,99	206,98
		DS	40,00	36,21	42,95	36,96
	2018 G10	N	535	535	536	536
		Media	217,09*	211,83	216,57	215,17
		DS	37,99	37,81	40,95	41,85
Giovane	2013 G2	N	629	629	631	631
		Media	206,51	208,63	211,67	210,99
		DS	51,05*	36,14	52,02*	37,72
	2016 G5	N	710	710	695	695
		Media	212,19	209,81	212,42	210,54
		DS	34,27	34,90	41,84*	36,50
	2019 G8	N	709	709	709	709
		Media	219,01*	213,56	218,01*	211,68
		DS	32,79*	31,88	37,22*	36,33

*la differenza è significativa con $p. < 0.05$

Entrando più nel particolare, per la coorte più giovane le deviazioni standard delle distribuzioni dei punteggi dei montessoriani sono sempre più alte delle deviazioni standard del gruppo di controllo, con la sola eccezione del grado 5 in italiano. La F di Fisher è significativa al grado 2 in entrambe le materie, e al grado 5 su matematica. L'analisi della varianza è significativa al grado 8 in entrambe le materie.

Per la coorte più anziana, le medie e le deviazioni standard del gruppo sperimentale sono sempre più alte di quelle del gruppo di controllo su entrambe le materie, fatta eccezione per il grado 5 in italiano. Tuttavia, l'unica differenza significativa c'è al grado 8 in italiano.

In sintesi, per quanto riguarda le differenze di punteggi medi, le studentesse e gli studenti che hanno frequentato scuole Montessori raggiungono risultati significativamente più alti di quelli del gruppo di controllo quando la scuola Montessori è finita, e cioè alla scuola se-

condaria: in particolare la media dei punteggi dei montessoriani è significativamente più alta al grado 8 della coorte giovane in entrambe le materie, e lo è al grado 10 in italiano.

Questo dato sembrerebbe suggerire che le scuole Montessori forniscono una preparazione di base che non porta a risultati mediamente più alti durante la primaria, ma probabilmente consente a bambine e bambini di acquisire una capacità di adattamento alla didattica non montessoriana delle scuole secondarie che fa raggiungere loro risultati di apprendimento anche significativamente più alti degli altri.

Per quanto riguarda l'eterogeneità dei punteggi, i dati sembrano supportare l'ipotesi per cui le distribuzioni del gruppo sperimentale sono più eterogenee di quelle del gruppo di controllo solamente per i risultati di matematica della coorte più giovane.

Su questo risultato potrebbero incidere due fattori. Il primo è il numero di anni di scuola Montessori frequentata: infatti, i gruppi sperimentali considerati finora sono costituiti da tutte le alunne e gli alunni che erano iscritti nelle sezioni Montessori al momento delle prove Invalsi, inclusi coloro che hanno ricevuto un'educazione Montessori per meno di quattro anni. L'ipotesi è che, considerando solo alunne/i che hanno sicuramente ricevuto almeno sei anni di educazione Montessori, le distribuzioni di punteggi di più gruppi sperimentali siano significativamente più eterogenee di quelle dei gruppi di controllo. Il prossimo paragrafo è dedicato alla verifica di questa ipotesi.

Un secondo fattore può essere legato al tipo di educazione montessoriana ricevuta: insegnanti poco formate, con caratteristiche non propriamente montessoriane (poca umiltà e/o spirito scientifico), e pratiche poco coerenti coi principi della Dottoressa. Anche in questo caso, l'ipotesi è che le distribuzioni di punteggi di più gruppi sperimentali siano significativamente più eterogenee di quelle dei gruppi di controllo, se nei gruppi sperimentali si considerano solo alunne/i che hanno avuto insegnanti e ricevuto pratiche più "ortodosse". La verifica di questa ipotesi è più complessa perché richiede la disponibilità di dati sulle pratiche realizzate nelle classi oggetto dell'indagine.

3.3. Quali punteggi ottiene chi ha seguito più anni di scuola Montessori?

Per verificare l'ipotesi che il numero di anni di educazione Montessori ricevuta abbia un qualche effetto sulla differenza di distribuzione di pun-

teggi tra gruppi sperimentali e gruppi di controllo, è stato necessario innanzitutto identificare, all'interno dei gruppi sperimentali, dei sottogruppi di cui si sapeva quanti anni di scuola Montessori avevano frequentato alla fine della scuola primaria. A tal fine, come si è visto, è stata realizzata l'azione di ricostruzione delle carriere di un sottogruppo di studentesse e studenti di ciascuna delle due coorti. Come si è detto, per ragioni di *privacy*, il numero di anni è stato categorizzato in una variabile ordinale a quattro valori: 1) assenza di formazione montessoriana, 2) A (6-8 anni), 3) B (4-5 anni), 4) C (1-3 anni). La ricostruzione delle carriere è stata possibile per oltre la metà del campione dei montessoriani e, di questi, circa la metà ha frequentato, alla fine della scuola primaria, almeno sei anni di scuola Montessori, ovvero almeno un anno di Casa dei Bambini.

In Tab. 3 sono riportati i risultati di questi sottogruppi, che hanno una numerosità variabile, a seconda del grado e della coorte, da un minimo di 137 a un massimo di 168 unità.

Tab.3: Risultati dell'azione sul territorio nazionale per i sottogruppi sperimentali con almeno sei anni di educazione Montessori

Coorte	Anno e grado	Gsp-Gco	Italiano		Matematica	
			Gsp	Gco	Gsp	Gco
Anziana	2013 G5	N	154	154	168	168
		Media	211,59*	200,48	207,82	205,78
		DS	37,75	49,01	40,56	41,24
	2016 G8	N	165	165	165	165
		Media	201,74	202,04	205,70	204,30
		DS	45,10*	36,75	52,56*	39,50
	2018 G10	N	138	138	137	137
		Media	216,31*	205,00	215,48	211,08
		DS	38,78	41,83	37,13	45,21
Giovane	2013 G2	N	141	141	140	140
		Media	209,29	202,06	216,54	207,29
		DS	36,62	39,15	41,92	39,29
	2016 G5	N	156	156	152	152
		Media	204,83	203,55	210,91	205,28
		DS	31,81	34,75	48,33*	39,21
	2019 G8	N	158	158	158	158
		Media	216,04*	207,95	217,39*	204,46
		DS	33,86	30,18	39,78*	33,25

*la differenza è significativa con $p. < 0.05$

Nell'esplorazione dei risultati di chi ha seguito almeno sei anni di scuola Montessori ci si aspettava che, a differenza del campione completo, questo sotto-campione presentasse deviazioni standard significativamente più alte su tutti i gradi e su tutte le coorti. Invece, c'è un risultato inatteso: la coorte giovane dei montessoriani, che nel campione completo al grado 8 in italiano aveva una deviazione standard significativamente più alta del gruppo di controllo, nel sotto-campione dei soli montessoriani di lunga data ha una deviazione standard simile a quella del sottogruppo di controllo. Tuttavia, la coorte anziana del sotto-campione ha una deviazione standard significativamente più alta del sottogruppo di controllo sia in italiano sia in matematica.

Altro risultato inatteso è che, per il sotto-campione, in entrambe le materie, la deviazione standard non è significativamente più alta al grado 2, mentre lo era per il campione completo.

Questo significa che, sia in italiano sia in matematica, rispetto al campione che include tutti i montessoriani, il sotto-campione coi soli montessoriani di lunga data (e cioè che hanno frequentato sicuramente almeno un anno anche di Casa dei Bambini), ha una distribuzione più omogenea al grado 2.

C'è anche un altro risultato inatteso, che riguarda una differenza tra italiano e matematica che nel campione complessivo non c'era: in matematica la media dei punteggi dei montessoriani è sempre più alta, e la deviazione standard lo è quasi sempre (fanno eccezione i gradi 5 e 10 della coorte anziana); in italiano, invece, la deviazione standard è quasi sempre più alta per i gruppi di controllo e la media è quasi sempre più alta per i gruppi sperimentali.

4. Ricaduta nel settore di studio e prospettive

L'indagine si è mossa da una domanda relativa a quali risultati, in termini di apprendimenti disciplinari misurati dalle prove dell'Invalsi, ottenessero studentesse e studenti Montessori alla fine della scuola primaria, e durante la scuola secondaria?

L'analisi dei dati ha comparato le distribuzioni dei punteggi, per ciascun grado e ciascuna coorte, tra un gruppo sperimentale di montessoriani e un gruppo di controllo costituito da non-montessoriani con le stesse variabili di sfondo. Nella comparazione sono state tenute in considerazione la media e la deviazione standard.

Per quanto riguarda la media, si è osservato che i montessoriani ottengono punteggi migliori soprattutto ai gradi 8 (per la coorte più giovane) e 10 (per la coorte più anziana). Questo dato fornisce una risposta a una domanda che spesso i genitori si pongono prima di iscrivere i propri figli ad una scuola Montessori: come si troveranno quando, alla secondaria, troveranno un'impostazione didattica cui non sono abituati? A quanto pare, chi ha frequentato una scuola Montessori alla primaria (e probabilmente anche all'infanzia) non trova particolari difficoltà, almeno nel conseguire gli stessi (o migliori) punteggi alle prove dell'Invalsi che vengono somministrate loro durante la scuola secondaria, di primo e secondo grado. Si può ipotizzare dunque che i montessoriani siano capaci di adattarsi a un'impostazione didattica diversa da quella ricevuta durante la scuola primaria. Questa ipotesi sembra essere sostenuta da un paio di interviste informali fatte nel 2013 a due ex studentesse montessoriane di una scuola romana, le quali affermarono che i primi mesi della scuola secondaria di primo grado furono difficili, ma poi, una volta capite le nuove regole, fu facile adattarsi e conseguire buoni risultati. Una prospettiva di ricerca, dunque, potrebbe essere quella di impostare, con interviste o con un questionario, un'indagine esplorativa sui vissuti delle studentesse e degli studenti ex montessoriani che si trovano al primo anno di scuola secondaria di primo grado.

Per quanto riguarda la deviazione standard, si ipotizzava che essa fosse maggiore nei gruppi sperimentali, dato che l'educazione montessoriana non mira alla standardizzazione degli apprendimenti ma, piuttosto, allo sviluppo del potenziale di ciascuno. I dati mostrano che le distribuzioni del gruppo sperimentale sono più eterogenee solamente per i risultati di matematica della coorte più giovane.

Per questo, si è andati ad considerare, all'interno dei gruppi sperimentali, solo gli studenti che avessero frequentato scuole montessoriane per almeno 6 anni, ovvero per almeno un anno di Casa dei Bambini, oltre alla scuola primaria. L'analisi dei dati mostra risultati diversi tra italiano e matematica. In matematica, i montessoriani ottengono punteggi mediamente più alti per tutte le coorti e per tutti i gradi, e la deviazione standard è quasi sempre più alta (tranne che per i gradi 5 e 10 della coorte anziana); in italiano, invece, la media è quasi sempre più alta per i gruppi sperimentali e la deviazione standard è quasi sempre più alta per i gruppi di controllo.

Questo farebbe pensare che un maggior numero di anni di scuola Montessori sarebbe associato a un profitto in italiano più alto e più

omogeneo tra i montessoriani, mentre in matematica sarebbe associato, sempre tra i montessoriani, a un profitto mediamente più alto e più disomogeneo.

Questa differenza probabilmente può essere spiegata con una differenza di pratiche tra le insegnanti che curano prevalentemente l'italiano e quelle che curano prevalentemente la matematica. Le seconde, infatti, sono più portate a usare il materiale di sviluppo e, di conseguenza, a rispettare maggiormente il principio della libertà di scelta dell'attività da parte del bambino, con il risultato di una maggiore personalizzazione dei percorsi e una maggiore eterogeneità della misura degli apprendimenti.

La possibilità di personalizzare i percorsi e rispettare il principio della libertà di scelta dell'attività da parte del bambino dipende dalla disponibilità di materiali in aula, semplicemente perché se si vuole un'aula in cui ciascuno scelga quale attività svolgere, è necessario avere una vasta scelta di materiali. Come disse Grazia Honegger Fresco in una lezione introduttiva del corso di specializzazione in didattica differenziata Montessori per la scuola primaria, tenuta all'Opera Nazionale Montessori il 17/03/2014, un'aula Montessori deve essere come una tavola imbandita per più di 20 ospiti stranieri di cui non si conoscono i gusti: ciascuno deve trovare almeno un piatto che gli piaccia, e per questo devono esserci molte pietanze diverse. Lo stesso vale per il materiale di sviluppo: affinché un gruppo di più di 20 bambine e bambini possano esercitare la propria libertà di scelta dell'attività da svolgere, devono poter avere a disposizione un'ampia varietà di attività e materiali possibili. Ora, nelle scuole Montessori è più probabile che questo avvenga per l'ambito matematico che per quello linguistico, semplicemente perché le insegnanti, quando iniziano a lavorare in una scuola Montessori, di solito trovano il materiale di matematica già pronto, perché definito in modo molto preciso dalla Dottoressa durante la prima metà del XX secolo, e questo materiale già pronto è acquistabile presso diversi rivenditori. Invece, per il materiale di linguaggio (che è il nome con cui si chiama la materia "italiano" nelle scuole Montessori), ciascun insegnante deve costruirsi il proprio corredo: Maria Montessori ha lasciato le indicazioni su moltissimi materiali e attività da poter presentare ai bambini, ma solo una minima parte è acquistabile e disponibile nelle scuole, già pronta per l'uso. La conseguenza è che, generalmente, le insegnanti che si occupano prevalentemente di italiano, avendo a disposizione meno materiale, probabilmente im-

stano una didattica meno personalizzata, a differenza delle colleghe che si occupano prevalentemente di matematica.

Va detto che, in linea di principio, nelle scuole Montessori non ci dovrebbe essere una divisione di ambiti tra insegnanti: proprio perché i bambini devono essere liberi di scegliere la propria attività, durante le ore di scuola, qualunque insegnante ci sia, deve semplicemente osservare ciascun bambino per capire per quale attività è pronto, dargli la libertà di scegliere ciò per cui è pronto e presentargli il relativo materiale. Tuttavia, la divisione di ambiti è una pratica molto diffusa, soprattutto nelle classi a tempo pieno dove sono presenti almeno due insegnanti curricolari, e dove si assegna a ciascuna delle due insegnanti uno dei due ambiti disciplinari, come avviene normalmente nelle scuole primarie pubbliche italiane.

Questo tipo di considerazioni porta a una possibile ricaduta e una possibile prospettiva di ricerca.

La ricaduta riguarda la possibilità di orientare la formazione degli insegnanti montessoriani verso una maggiore preparazione del materiale di linguaggio, in modo da compensare, almeno in parte, lo squilibrio di materiali disponibili tra italiano e matematica ed evitare una minore personalizzazione dei percorsi per l'italiano.

La prospettiva di ricerca riguarda la necessità di esplorare meglio la relazione tra pratiche adottate e risultati. In sostanza, va verificata l'ipotesi che possa essere il tipo di educazione Montessori ad essere associata a differenze più marcate nelle distribuzioni dei punteggi. Come si è detto, a tal fine è necessario raccogliere dati sugli insegnanti che hanno lavorato con almeno una parte del gruppo sperimentale, sulle loro caratteristiche e sulle loro pratiche educativo-didattiche, per poi associare queste informazioni a un sottogruppo del gruppo sperimentale e verificare che tale sottogruppo abbia distribuzioni di punteggi significativamente diverse da quelle del corrispondente sottogruppo di controllo.

Bibliografia

- Bailey, K.D. (1982). *Methods of Social Research*, New York: The Free Press, (trad. it. *Metodi della ricerca sociale*, a cura di Maurizio Rossi, Bologna: Il Mulino, 1995).
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma: Carocci.
- Creswell, K.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*, Thousand Oaks (CA): Sage.

- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation. Design and Analysis Issues for Field Settings*, Boston: Houghton Mifflin.
- Cook, T. D., Campbell, D. T., Peracchio, L. (1990). Quasi-experimentation. In M. D. Dunnette, L. M. Hough (eds), *Handbook of Industrial Organizational Psychology*, Consulting Psychologist, Palo Alto (CA), 491-576.
- Culclasure, B., Fleming, D.J., Riga, G., & Sprogis, A. (2018). *An Evaluation of Montessori Education in South Carolina's Public Schools*. The Riley Institute at Furman University. Unpublished manuscript.
- Culclasure B., Fleming, D. J., Riga, G., & Sprogis, A. (2018b). *An evaluation of Montessori education in South Carolina's public schools*. Greenville, SC: The Riley Institute at Furman University.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16–29.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (CA): Sage, 191-215.
- Invalsi (2019), *Rapporto prove INVALSI 2019*, https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf
- Lincoln, Y.S., Lynham, S.A., Guba, E. G. (2011). Paradigmatic Controversies, Contradiction, and Emergin Confluences, Revisited. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (CA): Sage. 97-128.
- Marshall, C. (2017). Montessori education: a review of the evidence base. *NPJ Science of Learning* 2, 27 Ottobre 2017, articolo n. 11.
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti. (Opera originale 1950)
- Scippo, S. (2021), *Il metodo dell'uniformazione semplice per isolare l'effetto della formazione Montessori su apprendimenti disciplinari e caratteristiche socio-affettive*, in G. Moretti, I. Vannini, A. La Marca (a cura di), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*, Pensa Multimedia srl, Lecce, 2021, p. 368-390.

Obiettivi motivazionali individuali, sociali ed aspettative future: l'influenza della famiglia sui percorsi educativi degli studenti

Alessandra Cecalupo

Abstract

Il presente corpo di ricerca si è concentrato sullo studio della motivazione scolastica nel suo rapporto con gli obiettivi genitoriali percepiti e le percezioni degli studenti sul loro futuro. Queste relazioni sono state analizzate sia nelle scuole secondarie superiori che a livello universitario. Particolare attenzione è stata rivolta all'analisi degli obiettivi individuali e sociali degli studenti, con riferimento all'*Achievement Goal Theory*. I dati sono stati raccolti attraverso questionari self-report. I risultati hanno mostrato l'importante ruolo che diversi aspetti motivazionali svolgono nel mediare il rapporto tra obiettivi genitoriali e aspettative degli studenti sui loro percorsi futuri.

Achievement goals, social goals and future expectations: the role of the family in shaping students' educational paths

This body of research focused on studying achievement motivation's dimensions, their relations with parental perceived goals and students' perceptions of their future both in upper-secondary schools and college. Special attention was given to analyzing students' individual goals and social goals, drawing upon the Achievement Goal Theory. Data were collected through self-report questionnaires. Results showed the important role that different motivational aspects hold in mediating the relationship between parents' goals and students' expectations about their future paths.

1. Tema della ricerca

L'esperienza che gli studenti fanno della scuola è costantemente modellata da una moltitudine di fattori intra-psicologici, inter-psicologici e contestuali, che possono migliorare o ostacolare il loro benessere e la qualità della loro vita sia all'interno che all'esterno della scuola. Diversi studiosi hanno sottolineato che i fattori che contribuiscono alla qualità della vita scolastica rientrano in una vasta gamma di influenze interconnesse, come aspetti demografici, motivazione scolastica, aspettative future, clima di classe (e.g., Mok & Flynn, 2002; Zullig et al., 2010; Livi & Cecalupo, 2020; Livi et al., 2019), nonché la qualità dei rapporti con i genitori, gli insegnanti e i compagni di classe (e.g., Zullig et al., 2010; Marini et al., 2023). D'altra parte, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) è particolarmente interessata ad analizzare il benessere degli studenti, che è stato concettualizzato, nei documenti ufficiali dell'OCSE, come un costrutto multidimensionale che comprende fattori psicologici, sociali, cognitivi e fisici (OCSE, 2013, 2017).

Per quanto riguarda, in particolare, la motivazione scolastica, i report dell'OCSE (e.g., OCSE, 2013, 2017) la definiscono come "uno degli ingredienti più importanti del successo, sia a scuola che nella vita" (OCSE, 2017, pag. 94). In psicologia, la motivazione è definita come un costrutto psicologico coinvolto nell'orientare e definire i corsi d'azione (Elliot et al., 2017), e come un processo multidimensionale coinvolto nell'iniziare e sostenere comportamenti e attività mirati (Schunk et al., 2014). La sua importanza nel plasmare atteggiamenti e comportamenti ha spinto molti studiosi ad analizzare tale costrutto, e a concettualizzare molte teorie che, ancora oggi, ci aiutano a comprendere il comportamento umano in moltissime aree della vita (e.g., Ames, 1992; Bandura, 1982; Deci & Ryan, 1985; Eccles, 1983; Maslow, 1943; McClelland, 1985; Weiner, 1985).

Gli studi qui presentati sono stati basati sull'*Achievement Goal Theory* (AGT, Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Dweck, 1975; Elliot, 1999; Nicholls, 1976), nata con lo scopo di comprendere gli obiettivi che portano gli studenti ad impegnarsi nell'affrontare sfide accademiche (Urdu & Maehr, 1995; Elliot et al., 2011). Nel corso degli anni, la teoria è stata sottoposta a numerose revisioni (vedi Elliot, 1999; Elliott & Church, 1997; Elliot et al., 2011) e, fino ad oggi, il modello 2x2 (Elliot & McGregor, 2001) è uno dei più sostenuti dal punto di vista empirico. Tale modello afferma che gli obiettivi motivazionali

sono definiti da due attributi principali, cioè competenza (focus sulla padronanza di un compito vs. attenzione agli standard normativi) e valenza (orientamento verso un risultato positivo vs. evitamento di un risultato indesiderato), e che quattro tipi di obiettivi emergono dalla combinazione dei due attributi: obiettivi di *mastery-approach* (studiare per acquisire competenza), *mastery-avoidance* (studiare per evitare di non riuscire ad acquisire competenza), *performance-approach* (studiare per primeggiare e meglio competere con altri studenti) e *performance-avoidance* (studiare per evitare di prendere brutti voti). Ciascuno di questi obiettivi occupa un posto specifico nella costellazione della motivazione scolastica, e tutti hanno specifici antecedenti e conseguenze (Bardach et al., 2020; Elliot & McGregor, 2001; Urdan & Kaplan, 2020).

Sin dalle sue prime teorizzazioni, l'AGT si è quasi esclusivamente focalizzata sugli obiettivi appena descritti (cioè obiettivi di ordine individuale), ponendo meno attenzione a quegli obiettivi che originano dalla socialità e dalle relazioni degli studenti con i loro altri significativi. Tali obiettivi, comunemente indicati come *social goals* (Urdan & Maehr, 1995), sono stati definiti in molti modi (e.g., Allen, 1986; Horst et al., 2007; Lochman et al., 1993). Tuttavia, la definizione che più si allinea con le concettualizzazioni dell'AGT è quella di Urdan e Maehr (1995; si vedano anche Kaplan & Maehr, 2007; Markus & Kitayama, 1991). Tra la fine degli anni '90 e l'inizio degli anni 2000, la ricerca sui *social goals* ha dato origine a modelli molto rilevanti (e.g., Maehr & McInerney, 2004; Dowson & McInerney, 2001, 2003, 2004) che hanno aiutato a definire meglio i potenziali componenti del costrutto e a comprendere le loro conseguenze. Inoltre, alcuni di questi studi hanno anche sottolineato l'importanza di studiare le interazioni reciproche tra gli obiettivi di ordine sociale e quelli di ordine individuale (e.g., Dowson & McInerney, 2003). Questi modelli e studi, sebbene limitati rispetto agli studi sugli obiettivi individuali, hanno contribuito in modo significativo allo studio della motivazione scolastica. Tuttavia, molti aspetti relativi alla costruzione degli obiettivi sociali, in particolare, devono ancora essere ulteriormente analizzati. Questo è stato uno degli obiettivi del corpo di lavoro qui presentato.

Oltre agli orientamenti motivazionali, un altro focus del lavoro è stato definire il ruolo che le influenze genitoriali hanno per l'adattamento accademico degli studenti. Molte teorie psicologiche hanno ampiamente dimostrato che durante lo sviluppo dei bambini, e persino

durante adolescenza, tarda adolescenza e prima età adulta, il ruolo dei genitori è fondamentale. (e.g., Bronfenbrenner, 1986; Epstein, 1987, 2018; Rosa & Tudge, 2013; Cecalupo et al., 2022). In particolare, nel campo della psicologia scolastica, è stato dimostrato che i valori, le aspettative e gli obiettivi genitoriali influenzano notevolmente la vita scolastica degli studenti (Barni et al., 2011; Chen & Lan, 1998; Friedel e al., 2007; Gniewosz & Noack, 2012; Gonida et al., 2007; Mantovani, 2013), tanto che il ruolo dei genitori per i loro figli è stato definito di “socializzatori di aspettative” (Frome & Eccles, 1998) e “interpreti di realtà” (Jodl et al., 2001). In questo lavoro il focus è stato posto sul comprendere come gli obiettivi genitoriali percepiti avrebbero potuto influenzare la motivazione degli studenti e, in ultima analisi, le loro aspettative future. Tale dimensione delle influenze genitoriali è stata scelta perché non vi sono, nella letteratura scientifica, molti studi che abbiano analizzato il rapporto tra gli obiettivi genitoriali e gli obiettivi motivazionali degli studenti, in particolare quelli sociali.

Un ultimo obiettivo di questa ricerca è stato analizzare in che modo le influenze genitoriali e gli obiettivi motivazionali degli studenti influenzano le aspettative future degli studenti stessi. Le aspettative future sono un altro aspetto fondamentale dell’adattamento degli studenti nei percorsi educativi (OECD, 2017): influenzano l’impegno, le performance attuali e future ed livelli di istruzione fattivamente raggiunti, e operano in una relazione continua con il concetto di sé e l’autostima (e.g., Agger et al., 2018; Beal and Crockett, 2010; Khattab, 2015; Mantovani, 2013; Mantovani et al., 2018; Perna, 2000). Possono essere così centrali nei sistemi di credenze degli studenti che spesso diventano profezie auto-adempienti (OECD, 2013, 2017). Inoltre, le aspettative future sono modellate da numerosi fattori personali, interpersonali e strutturali. In particolare, le relazioni degli studenti con i familiari, i pari e gli insegnanti possono tutte svolgere un ruolo importante nell’influencare le percezioni relative al futuro (Agger et al., 2018; DeWitt e al., 2013; OCSE, 2017). Questo rende necessario analizzare tale costrutto attraverso una prospettiva socio-relazionale.

2. Ipotesi e disegno di ricerca

Sulla base delle teorie e delle ricerche di cui sopra, questo corpo di studi è nato con l’obiettivo di contribuire alla comprensione di come le influenze genitoriali, gli obiettivi motivazionali (sia nelle loro forme

individuali che sociali), e le aspettative future degli studenti possano essere correlati tra loro. In particolare, sono stati considerati i seguenti obiettivi generali:

- a) Analisi della letteratura esistente sugli obiettivi sociali e l'identificazione dei principali tipi di *social goals* che gli studenti potrebbero sviluppare in relazione ai loro genitori;
- b) Comprendere in che modo gli obiettivi genitoriali percepiti possono influenzare diversi tipi di scopi individuali e sociali;
- c) Comprendere come gli obiettivi individuali e sociali degli studenti potrebbero mediare il rapporto tra gli obiettivi genitoriali e le aspettative future degli studenti stessi.

Per quanto riguarda il primo punto, sono stati individuati, tramite lo studio della letteratura esistente, la somministrazione di questionari e seguenti analisi fattoriali, due principali dimensioni di obiettivi sociali: **obiettivi socio-assistenziali**, cioè concepire il successo scolastico come mezzo per sostenere la propria famiglia ed i propri genitori in futuro) e **obiettivi emotivo-relazionali**, cioè concepire il successo scolastico come mezzo per adeguarsi alle aspettative genitoriali e ripagare gli obblighi percepiti verso i propri genitori).

Per testare, invece, gli ultimi due punti, è stato ipotizzato modello di mediazione sotto riportato (**Figura 1**), analizzato in tre diversi studi (Studio 1: 650 studenti di scuola secondaria di secondo grado, $M_{età} = 14.25$; $SD = .96$; Studio 2: 294 studenti di scuola secondaria di secondo grado, seconda ondata Covid-19, $M_{età} = 12.85$; $SD = .76$; Studio 3: 400 studenti universitari, $M_{età} = 23.74$; $SD = 3.30$). Come da modello, sono state ipotizzate specifiche relazioni tra predittori, moderatori e variabile criterio, in linea con l'idea che ciascun aspetto della motivazione scolastica abbia specifiche relazioni con specifici antecedenti ed outcome (si veda *paragrafo 1*).

I predittori considerati sono gli obiettivi genitoriali percepiti di **mastery** (percepire che i propri genitori danno importanza allo studio in modo intrinseco) e **performance** (percepire che i propri genitori danno importanza allo studio come mezzo per meglio competere con altri studenti e come mezzo per ottenere ricompense esterne), mentre gli obiettivi motivazionali individuali degli studenti considerati sono gli obiettivi di *mastery-approach*, *mastery-avoidance*, *performance-approach* e *performance-avoidance*, precedentemente descritti nel *paragrafo 1*.

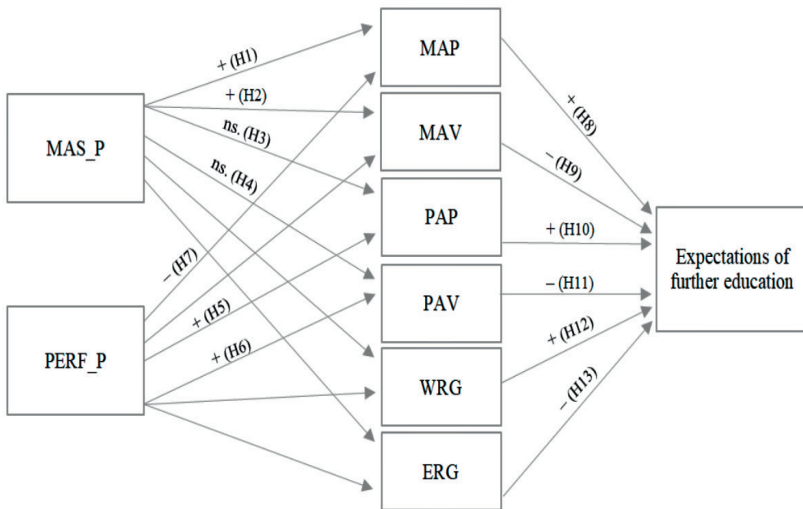


Fig. 1. Modello di ricerca ed effetti ipotizzati.

Legenda: MAS_P: obiettivi genitoriali di mastery; PERF_P: obiettivi genitoriali di performance; MAP: mastery-approach; MAV: mastery-avoidance; PAP: performance-approach; PAV: performance-avoidance; WRG: obiettivi socio-assistenziali; ERG: obiettivi emotivo-relazionali; Expectations of future education = prospettive sui percorsi educativi futuri/sugli obiettivi lavorativi futuri (studenti universitari).

3. Principali risultati

In primo luogo, i risultati riguardanti il rapporto tra gli obiettivi genitoriali percepiti e gli obiettivi motivazionali degli studenti hanno fornito una panoramica su come potrebbe funzionare la trasmissione dei valori motivazionali dai genitori ai figli. I risultati hanno confermato che la percezione che i genitori valorizzano determinati obiettivi più di altri favorisce lo sviluppo di scopi speculari (ad esempio, gli obiettivi di *mastery* dei genitori promuovono gli obiettivi di *mastery-approach* degli studenti e quelli di *performance* degli studenti promuovono gli obiettivi di *performance-approach* e *performance-avoidance* degli studenti; si vedano Friedel et al., 2007; Gonida et al. 2007, Gonida et al., 2009; Gutman, 2006; Kahraman & Sungur, 2013; Zubković & Kolić-Vehovec, 2014). Ancora più importante, dai risultati emerge che gli obiettivi di *performance* dei genitori potrebbero influenzare negativamente gli obiettivi di *mastery-approach* dei figli. Questo significa che percepire che i propri genitori danno importanza alla competizione alla mera dimostrazione di abilità potrebbe rendere i loro figli meno inclini a sviluppare un interesse in-

trinseco per l'apprendimento e le attività scolastiche. Invece, gli obiettivi di *mastery-avoidance* hanno mostrato relazioni miste con gli obiettivi genitoriali. Questo risultato implica la necessità di ulteriori ricerche sugli antecedenti degli obiettivi di *mastery-avoidance*, soprattutto considerando che questi obiettivi motivazionali sono stati (e sono ancora) quelli meno studiati e meno compresi tra i quattro tipi di obiettivi nel modello 2x2 (Elliot & Murayama, 2008. p. 625) e, proprio come gli obiettivi di *performance-approach*, potrebbero essere particolarmente complessi.

Infine, entrambi gli obiettivi sociali considerati hanno mostrato influenze miste da parte degli obiettivi genitoriali. Gli obiettivi socio-assistenziali sono emersi essere influenzati da entrambi i tipi di obiettivi genitoriali (con un'influenza più forte da parte degli obiettivi di *mastery*) nel primo e nel secondo studio, mentre, nel terzo studio, sono emersi essere influenzati esclusivamente dagli obiettivi genitoriali di *mastery*. Anche gli obiettivi emotivo-relazionali hanno mostrato influenze da entrambi i tipi di obiettivi genitoriali, ma tali influenze sono risultate sempre più rilevanti da parte degli obiettivi genitoriali orientati alla *performance*. Pertanto, percepire l'apprendimento e le prestazioni scolastiche come un mezzo per prendersi cura della propria famiglia in futuro potrebbe essere più fortemente associato alla percezione che i genitori valorizzano l'apprendimento in modo intrinseco. Al contrario, il desiderio di andare bene a scuola per rendere orgogliosi i genitori, rispettare gli obblighi percepiti nei loro confronti e soddisfare le loro aspettative potrebbe essere più facilmente influenzato dalla percezione che i genitori diano valore, in ambito scolastico, alla competizione e alla mera dimostrazione di competenza. È interessante notare come gli obiettivi socio-assistenziali abbiano mostrato, in tutti gli studi, correlazioni significative con gli obiettivi di *mastery* degli studenti, e come gli obiettivi emotivo-relazionali abbiano mostrato correlazioni significative con le dimensioni di *performance-approach* e *avoidance*. Questi risultati, sebbene richiedano approfondimenti, forniscono una prima visione delle modalità con cui questi tipi di obiettivi sociali possano relazionarsi con gli obiettivi individuali nel sistema di motivazioni.

I risultati hanno anche contribuito alla nostra comprensione di come la motivazione degli studenti potrebbe influenzare le loro aspettative future. Tutti gli studi hanno confermato la natura adattiva degli obiettivi di *mastery-approach* e l'influenza meno adattiva degli obiettivi di *mastery-avoidance*. Gli obiettivi di *performance-approach* hanno mostrato di avere un impatto positivo sull'outcome considerato, mentre

gli obiettivi di *performance-avoidance* non hanno mostrato alcun effetto sulle aspettative degli studenti. Questi risultati, nel complesso, hanno confermato che questi quattro obiettivi sono relati in modi diversi a diversi tipi di outcome, e sono un contributo a supporto dell'idea che gli obiettivi motivazionali hanno natura dominio-specifica (e.g., Bong, 2001; Green et al., 2007; Magson et al., 2013; Wang et al., 2018).

Infine, i risultati hanno anche evidenziato l'importanza che gli obiettivi genitoriali percepiti rivestono sia per gli studenti delle scuole superiori che per gli studenti universitari, non solo nell'influenzare gli obiettivi motivazionali degli studenti, ma anche nell'influenzare direttamente le loro aspettative future. Questo risultato è certamente importante nel dimostrare l'importanza del ruolo che i genitori e la famiglia continuano a ricoprire per adolescenti e giovani adulti anche nelle fasi successive della loro formazione.

4. Ricaduta nel settore di studio e prospettive

Questi risultati hanno importanti implicazioni, sia dal punto di vista teorico, sia per le potenziali ricadute pratiche (Cecalupo et al., 2020). Nel complesso, i risultati discussi nel paragrafo precedente hanno sostenuto l'idea che la motivazione sia un costrutto di natura socio-psicologica (Maehr, 2008) e, nonostante le limitazioni degli studi, hanno fornito informazioni che potrebbero servire da base per la ricerca futura sugli aspetti sociali della motivazione scolastica e, in ultima analisi, per scambi fruttuosi tra scuole e famiglie per progettare e costruire buone pratiche. Le scuole potrebbero voler sensibilizzare i genitori sulla rilevanza che i loro valori, obiettivi, atteggiamenti e pratiche educative possono avere per le credenze e gli obiettivi scolastici dei loro figli e su come questi aspetti possano, a loro volta, influenzare altri importanti outcome scolastici e non. In particolare, poiché i genitori e la famiglia sono solo una delle istituzioni sociali che continuamente influenzano bambini, adolescenti e giovani adulti nel loro adattamento a scuola e fuori da scuola, gli studenti trarrebbero grande beneficio da interazioni e scambi fruttuosi e positivi tra il sistema familiare e i diversi attori del sistema scolastico. Questi scambi potrebbero portare a pratiche che potrebbero aiutare gli studenti a diventare consapevoli dei loro obiettivi e dell'impatto che questi obiettivi hanno sui loro risultati educativi, e aiutarli a sviluppare tipi adattivi di motivazione con cui lavorare per costruire il loro presente e il loro futuro sia a scuola che dopo la fine dei percorsi scolastici.

5. Bibliografia

- Agger, C., Meece, J., & Byun, S. Y. (2018). The influences of family and place on rural adolescents' educational aspirations and post-secondary enrollment. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(12), 2554-2568.
- Allen, J. D. (1986). Classroom management: Students' perspectives, goals, and strategies. *American Educational Research Journal*, 23(3), 437-459.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Bandura, A. (1982) Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bardach, L., Oczlon, S., Pietschnig, J., & Lüftenegger, M. (2020). Has achievement goal theory been right? A meta-analysis of the relation between goal structures and personal achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1197-1220.
- Barni, D., Ranieri, S., Scabini, E., & Rosnati, R. (2011). Value transmission in the family: Do adolescents accept the values their parents want to transmit? *Journal of Moral Education*, 40(1), 105-121.
- Beal, S. J., & Crockett, L. J. (2010). Adolescents' occupational and educational aspirations and expectations: Links to high school activities and adult educational attainment. *Developmental Psychology*, 46(1), 258-265.
- Bong, M. (2001). Between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of educational psychology*, 93(1), 23-34.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Cecalupo, A., Marini, M., Scarci, F., & Livi, S. (2022). Individual Strivings in Social Comparison Processes: Achievement Motivation Goals in the Big-Fish-Little-Pond Effect. *Frontiers in Psychology*, 13, 677997.
- Chen, H., & Lan, W. (1998). Adolescents' perceptions of their parents' academic expectations: comparison of American, Chinese-American and Chinese high school students. *Adolescence*, 33(130), 385-385.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- DeWitt, J., Osborne, J., Archer, L., Dillon, J., Willis, B., & Wong, B. (2013). Young children's aspirations in science: The unequivocal, the uncertain and the unthinkable. *International Journal of Science Education*, 35(6), 1037-1063.
- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2001). Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 35-42.

- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 91-113.
- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2004). The development and validation of the Goal Orientation and Learning Strategies Survey (GOALS-S). *Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 290-310.
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 674-685.
- Eccles, J. (1983). *Expectancies, values and academic behaviors*. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and Sociological Approaches* (pp. 75-146). San Francisco: Free man.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. J., Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2017). *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3×2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Epstein, J. L. (1987). *Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement*. In K. Hurrelmann, F. Kaufman and F. Loel (Eds.), *Social Intervention: Potential and Constraints* (pp. 121-136). New York, NY: Walter de Gruyter.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. New York, NY: Routledge.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 434-458.
- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 435-452.
- Gniewosz, B., & Noack, P. (2012). What you see is what you get: The role of early adolescents' perceptions in the intergenerational transmission of academic values. *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 70-79.
- Gonida, E. N., Kiosseoglou, G., & Voulala, K. (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 23-39.

- Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 53-60.
- Green, J., Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2007). Motivation and engagement in English, mathematics and science high school subjects: Towards an understanding of multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 17(3), 269-279.
- Gutman, L. M. (2006). How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition. *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 44-63.
- Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2007). Moving beyond academic achievement goal measures: A study of social achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 32(4), 667-698.
- Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2001). Parents' Roles in Shaping Early Adolescents' Occupational Aspirations. *Child Development*, 72(4), 1247-1265.
- Kahraman, N., & Sungur, S. (2013). Antecedents and consequences of middle school students' achievement goals in science. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(1), 45-60.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
- Khatab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: What really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5), 731-748.
- Livi, S., & Cecalupo, A. (2020). *The contribution of social psychology to educational research: The mutual influence between students and their classmates*. In G. Benvenuto e S. Veggetti *Psycho-pedagogical research in a Double-degree programme*. Roma, Sapienza Università Editrice.
- Livi, S., Cecalupo, A., Scarci, F., & Luongo, S. (2019). La classe scolastica come riferimento sociale della persona: Effetti sul bullismo e sul confronto sociale tra gli studenti. In *Tutti i bisogni educativi sono speciali. Riflessioni, ricerche, esperienze didattiche* (pp. 97-116). Edizioni Nuova Cultura.
- Lochman, J. E., Wayland, K. K., & White, K. J. (1993). Social goals: Relationship to adolescent adjustment and to social problem solving. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(2), 135-151.
- Magson, N. R., Bodkin-Andrews, G. H., Craven, R. G., Nelson, G. F., & Yeung, A. S. (2013). Questioning new directions in understanding student motivation: An investigation into the domain specificity of motivational goals. *The Educational and Developmental Psychologist*, 30(2), 171-190.
- Maehr, M. L. (2008). Culture and achievement motivation. *International Journal of Psychology*, 43(5), 917-918.

- Maehr, M., & McInerney, D. M. (2004). Motivation as personal investment. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Sociocultural influences on motivation and learning*, Vol. 4 (Big Theories Revisited) (pp. 61-90). Greenwich, CT: Information Age.
- Mantovani, D. (2013). Aspirazioni e aspettative lavorative: giovani studenti italiani e stranieri a confronto. *Quaderni di Sociologia*, 61, 50-75.
- Mantovani, D., Gasperoni, G., & Albertini, M. (2018). Higher education beliefs and intentions among immigrant-origin students in Italy. *Ethnicities*, 18(4), 603-626.
- Marini, M., Livi, S., Cecalupo, A., Scarci, F., Santini, F., Parisse, C., & Benvenuto, G. (2023). "I feel good with my teachers". The effects of positive teacher-student relationship on students' self-esteem and perceptions about their future. *Psychology Hub*, 40(1), 63-72.
- Marini, M., Di Filippo, G., Bonuomo, M., Torregiani, G., & Livi, S. (2023). Perceiving Oneself to Be Integrated into the Peer Group: A Protective Factor against Victimization in Children with Learning Disabilities. *Brain Sciences*, 13(2), 263.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- McClelland, D. C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, 40(7), 812-825.
- Mok, M. M. C., & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5(3), 275-300.
- Nicholls, J. G. (1976). Effort is virtuous, but it's better to have ability: Evaluative responses to perceptions of effort and ability. *Journal of Research in Personality*, 10(3), 306-315.
- OCSE (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs* (Volume III). OECD Publishing, Paris.
- OCSE (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD Publishing, Paris.
- Perna, L. W. (2000). Differences in the decision to attend college among African Americans, Hispanics, and Whites. *The Journal of Higher Education*, 71(2), 117-141.
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243-258.
- Schunk, D. H., Meece, J.L., & Pintrich, P.R (2014). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, 4th Edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Urdan, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61(2020), 101862.

- Urduan, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213-243.
- Wang, C. J., Biddle, S. J., & Elliot, A. J. (2007). The 2x2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(2), 147-168.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Zubković, B. R., & Kolić-Vehovec, S. (2014). Perceptions of contextual achievement goals: Contribution to high-school students' achievement goal orientation, strategy use and academic achievement. *Studia Psychologica*, 56(2), 137-153.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145.

Il Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): paradigma di una governance innovativa delle istituzioni scolastiche italiane

di Ottavio Fattorini

Progetto di ricerca

Per fronteggiare le sfide della società dei saperi e della complessità, la scuola sta cercando di transitare da un modello trasmissivo, centrato sull'insegnamento, ad uno centrato sullo studente e basato su apprendimenti che siano attivi, co-costruiti, transazionali, perseguiti attraverso approcci didattici collaborativi e laboratoriali.

In qualche modo è come se la scuola avesse “un grande futuro dietro le spalle”, poiché la via per guardare avanti è in realtà quella già tracciata dalla matrice primigenia dell'attivismo pedagogico a partire dai primi del '900. I paradigmi pedagogico-culturali della innovazione didattica fanno riferimento, infatti, a Dewey (1897) e ai suoi epigoni Kilpatrick (1918-2010), Washburn (1942-1953) ma anche al costruttivismo sociale (Vygotskij, 1962; Bruner, 1995), con intersezioni possibili nella visione di M. Montessori (1911) e ispirazioni alla centralità dello studente di C. Rogers (1969).

In questa direzione due Licei romani, “A. Labriola” e “J. F. Kennedy”, hanno avviato a partire dall' A.S. 2014/15, su ideazione e slancio dei due co-fondatori del modello (Lidia Cangemi e Ottavio Fattorini) il Modello D.A.D.A. (Didattiche per Ambienti di Apprendimento): gli istituti funzionano per “aula-ambiente di apprendimento”, assegnata a uno o due docenti della medesima disciplina e la rotazione dei gruppi classe nel cambio di insegnamento. Questo può avvenire sia nel cambio di lezione che, tanto più se per esigenze di contenimento pandemico, su base plurigiornaliera o settimanale.

Le scuole Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) costituiscono un'innovazione organizzativa e didattica signifi-

cativa nel panorama nazionale che coinvolge ad oggi circa cento scuole statali. Ciò che caratterizza il costruito è esplicitato nei 10 principi (5 postulati e 5 caratteristiche) del Manifesto delle scuole DADA pubblicato sul sito www.scuoledada.it, punto di riferimento delle comunità scolastiche che praticano il modello. Rispetto ad altre Avanguardie Educative (raccolte nel manifesto AE dell'INDIRE), la peculiarità del DADA che lo rende unico rispetto a qualsiasi altra proposta didattica innovativa, è nella pervasività sistemica all'interno di un'istituzione scolastica e nell'inevitabile coinvolgimento corale che richiede la partecipazione di tutte le componenti delle comunità che lo praticano (dirigenti, insegnanti, studenti, famiglie, ecc....).

Il Modello DADA si è presentato da subito come un'innovazione organizzativa e didattica assolutamente significativa, poiché ha concretamente e fattivamente tradotto in operatività, in un numero di scuole sempre crescente, i principi di una didattica costruttivistica, operativa e laboratoriale, che ponesse al centro lo studente.

Tale Modello è nato, infatti, dal tentativo di "imporre" – almeno nell'ambito organizzativo – un minimo di dinamicità alle consuete modalità dell'attività scolastica, attraverso lo spostamento degli studenti nel cambio di lezione e la predisposizione per loro di spazi che fossero attrezzati e soprattutto vissuti dai docenti, come ambienti di apprendimento.

Al di là delle *facies* esteriori, che lo possono far confondere per vulgata giornalistica con matrici organizzative del mondo anglosassone o scandinavo, il modello DADA prende le mosse da specifici presupposti scientifico-pedagogici e neuro scientifici ("muovere il corpo per muovere la mente") ed esplicite finalità organizzative, che riverberano sugli aspetti didattici. La portata concettuale e i risvolti del Modello si esplicano pienamente solo attraverso il riferimento al "Manifesto delle scuole DADA" (Cfr. sito www.scuoledada.it), declinato in cinque postulati e cinque caratteristiche, che rendono pienamente conto del costruito pedagogico-didattico e filosofico che sostiene il dispositivo organizzativo.

Rispetto ad altre Avanguardie Educative (raccolte nel manifesto AE dell'INDIRE), la peculiarità del DADA, che lo rende unico rispetto a qualsiasi altra proposta didattica innovativa, è nella ineludibile pervasività sistemica all'interno di un'istituzione scolastica e nell'inevitabile coinvolgimento corale che richiede la partecipazione di tutte le componenti delle comunità che lo praticano (dirigenti, insegnanti, studenti, fa-

miglie, ecc....). Non si può praticare il Modello DADA come singoli innovatori spontanei, nel chiuso della propria aula o come gruppo di docenti distinto da una comunità, ma è necessario che venga voluto, pensato e realizzato collegialmente e, pertanto, congiuntamente praticato.

Anche per questo il modello DADA funziona, ove avviato, soprattutto come un “incubatore di innovazioni” per i molteplici effetti indiretti e “organici” che sollecita, divenendo terreno fertile per mettere a sistema gli slanci innovativi professionali dei docenti che, grazie ad esso, risultano tendenzialmente più disponibili e pronti al cambiamento, perché si ritrovano ad agire in un contesto pronto a raccogliere e “mettere in circolo” le loro migliori idee didattiche (Cecalupo, 2021).

Il modello DADA è adottato e praticato infatti, proprio partendo dalla disponibilità alla messa in discussione delle comunità professionali dei docenti delle singole scuole, che iniziano a riflettere proprio sulla cifra educativa che le caratterizza. Ciò innesca un indiscutibile movimento dell'intera comunità verso l'innovazione, creando le condizioni per occasioni di ripensamento professionale, favorendo un clima più aperto e collaborativo, incentivando ricerca e riflessioni collegiali, stimolando creatività ed iniziative didattiche, innescando quasi un “effetto Hawthorne” (Mayo, 1969) di motivazione collettiva persistente nel tempo.

La condivisione da parte dei docenti e la comprensione della “ratio pedagogica” che muove e sottende questo cambiamento è una condizione imprescindibile alla sua realizzazione, consentendo spesso di trasformare criticità in occasioni di confronto, collaborazione e ideazione volte al miglioramento continuo dei processi di insegnamento-apprendimento.

La governance scolastica

La diffusione delle scuole Modello DADA (circa cento ad oggi in Italia) è avvenuta nonostante la dirigenza scolastica italiana si caratterizzi come *governance* atipica. Sui dirigenti scolastici (DS) incombe, infatti, l'onere di garantire una “direzione unitaria” sempre volta al miglioramento degli esiti degli studenti, senza però avere diretti poteri di scelta o decisione, in un'organizzazione estremamente complessa, con numerosi organi, collegiali e non collegiali, deliberanti su vari piani e con indefinite variabili, spesso incontrollabili. Del resto, le possibilità di interdizione di qualsiasi cambiamento nella gestione di un'istituzione

scolastica, talvolta anche solo per consolidate prassi, sono incredibilmente numerose e determinano un'asimmetria operativa nella scuola, in cui serve lo sforzo congiunto di tutti o quasi tutti per portare avanti una specifica modificazione, anche non innovativa, mentre bastano pochi singoli ad interdirla.

Le leve di implementazione di strategie di *governance* volte all'innovazione sono, pertanto, indirette, poco gerarchizzate e più giocate su elementi di empowerment di contesto, quali la creazione di un clima educativo costruttivo, motivante, funzionale al benessere e alla percezione di autoefficacia, individuale e collettiva, degli insegnanti. È per questo motivo che la presente ricerca si è rivolta al sistema di *governance* delle scuole DADA, proprio perché la pervasività endemica del cambiamento all'interno di un'istituzione scolastica, determinata dalla sua attivazione, non può non far volgere l'attenzione su chi ha il compito di guidare nell' *innesco* e *governare* tale cambiamento.

L'esigenza di una "dolce e condivisa coazione" organizzativa, nasce dalla consapevolezza della difficoltà di innescare qualsiasi cambiamento, anche non necessariamente innovativo, nelle comunità scolastiche e tanto più nei singoli docenti. Il sistema di funzionamento della scuola italiana risulta, infatti, avvinto da andamenti consuetudinari, impacci burocratici e normativi, interdizioni procedurali e riti deliberativi di molteplici organi collegiali e non collegiali, dalle competenze talvolta intersecate. Il tutto conduce inevitabilmente ad effetti dissuasivi e disincentivanti proprio coloro i quali, come i DS, dovrebbero innescare, guidare e gestire i cambiamenti, nel momento in cui questi non possono essere teorizzati "in assenza di aria", ma vanno appunto praticati e implementati per essere considerati tali.

Come dicono i co-fondatori, l'intento dell'attivazione operativa del Modello DADA, era di riuscire a realizzare e strutturare dal punto di vista organizzativo, tutto ciò che era normativamente nelle possibilità di un DS, per sottrarre gli studenti alla noia mortifera di lezioni statiche, in cui per molte ore, di fatto, guardano davanti a loro, per lo più ascoltando qualcuno che parla.

Il DS è il responsabile del miglioramento degli esiti degli studenti e del loro successo formativo, senza poter però entrare direttamente nel merito della didattica e nelle aule, potendo perseguire i suoi fini solo attraverso le pratiche gestionali e organizzative: l'orientamento strategico della scuola, lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane, l'esercizio di una leadership educativa in grado di ispirare l'innovazione

ne e lo sviluppo di competenze relazionali e trasversali, che possano condurre ad una gestione unitaria delle molteplici (e talvolta divergenti), istanze provenienti dalle varie componenti della comunità scolastica (studenti, docenti, famiglie, territorio e istituzioni).

Il “combinato disposto” di queste caratteristiche ha portato l’attenzione della ricerca a volgersi sulla *governance* delle scuole DADA, per studiare e comprendere i meccanismi attraverso i quali, pur tra le incredibili difficoltà procedurali organizzative burocratiche e relazionali di cui si è detto, fosse stato possibile che, ormai quasi cento scuole in Italia avessero iniziato a praticare operativamente il modello.

Del resto, la ricerca internazionale offre evidenze convergenti in merito al ruolo dei DS come leader per l’apprendimento. Essi possono rappresentare la figura singolarmente più importante all’interno dei sistemi educativi per promuovere il miglioramento scolastico e l’efficacia delle scuole (Leithwood & Riehl, 2003; Krüger & Scheerens, 2012; Halligher, 2011; Robinson et al., 2008). La questione non è se i dirigenti fanno la differenza, ma in che modo, attraverso cioè quali valori, qualità e pratiche contribuiscono a sviluppare ambienti organizzativi e professionali efficaci per l’insegnamento e l’apprendimento. Il DS e la sua persona è il fattore singolarmente più importante che si riverbera sulla qualità dell’insegnamento e sugli esiti degli apprendimenti degli studenti. Se gran parte dell’esito scolastico e formativo di uno studente è determinato per l’80% dal contesto socio-economico e culturale che lo influenza, nell’ambito di quel 20% rimanente, l’influenza del DS ha un peso calcolabile tra il 5 -7% (Paletta 2015a).

Gli obiettivi della ricerca

La presente ricerca prende le mosse da due punti prospettici oggetto di interesse, tra loro combinati. Da una parte lo studio del fenomeno delle scuole Modello DADA, che rappresentavano e rappresentano una realtà concreta sempre più diffusa nelle scuole italiane, che non può non destare l’attenzione della ricerca educativa. Infatti, si tratta di realtà significative esistenti e praticate, che si ispirano ai principi esposti nel “Manifesto delle scuole DADA”, che inverano un Modello didattico organizzativo che rispetta in pieno e concretamente i principi di una scuola comunità educante in cui si cerca di praticare, fosse anche solo per professione ideale, didattiche costruttivistiche, laboratoriali, operative, in setting didattici variabili e adattabili. L’attivazione di una

scuola Modello DADA richiede una partecipazione corale e pervasiva di tutta la comunità e un utilizzo, o meglio “tensione”, se non “forzatura”, di tutti i meccanismi di *governance* di una istituzione scolastica. È per questo motivo che l’altro centro di osservazione della ricerca è proprio la dirigenza scolastica e i suoi meccanismi di gestione e funzionamento della scuola, che ne costituiscono il secondo focus specifico.

È importante sottolineare come questa ricerca si colloca all’interno di un piano di monitoraggio e studio delle prime scuole DADA avviato sin dall’anno 2014 dal Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione dell’Università Sapienza di Roma, grazie alla visione e intuizione dei professori Giorgio Asquini, Guido Benvenuto e Donatella Cesareni, che hanno raccolto la disponibilità all’osservazione dei due DS Lidia Cangemi e Ottavio Fattorini, che stavano ideando e realizzando il modello.

Tali fortunati incontri e disponibilità hanno prodotto varie ricerche, volte in modo concentrico allo studio delle scuole Modello DADA, analizzate da vari punti di vista. I vari punti prospettici da cui hanno proceduto le ricerche e il loro “combinato disposto”, hanno offerto una visione di insieme sul fenomeno, con l’ideale ricomposizione di un quadro unitario: le ricerche sugli studenti e le didattiche in classe (Asquini, Benvenuto & Cesareni, 2017; Bordini, Bortolotti, & Cecalupo, 2017), le ricerche sui docenti (Cecalupo, 2021), i risvolti sull’inclusione (Asquini & Cecalupo, 2020) e nei RAV delle scuole (De Santis & Asquini, 2020) ed il presente studio sulla dirigenza scolastica.

Bastano questi accenni per far comprendere quanto lo stesso oggetto di ricerca possa costituire un elemento di complessità metodologica vista la sua natura dinamica e viva. Complessità metodologica aggravata dalla circostanza del diretto coinvolgimento del ricercatore nell’argomento oggetto di studio. Il ricercatore ricopre, infatti, in questo caso un triplice ruolo. In primis è ricercatore e pertanto è attento ai vincoli procedurali e metodologici. È però anche il co-fondatore del Modello DADA ed estensore del suo Manifesto e, pertanto, particolarmente qualificato al lavoro di ermeneutica e analisi dei dati raccolti atti a verificare la corretta applicazione, comprensione ed efficacia dei principi del Manifesto nel campione di ricerca. La stessa persona è, altresì, anche un DS esperto e riconosciuto come formatore e consulente, profondo conoscitore dei meccanismi ufficiali e “ufficiosi” della *governance* delle scuole. Con questa ricerca si è avuta, dunque, l’occasione di far giungere la proposta di somministrazione del questionario uti-

lizzato per i dirigenti campione di ricerca, da parte di un collega, oltretutto co-fondatore del Modello di scuola praticato dal campione stesso.

La ricerca ha dovuto prioritariamente approfondire il funzionamento di una istituzione scolastica, analizzando ruoli e modalità di relazione tra le varie componenti della comunità scolastica, ovvero studenti, docenti, famiglie, territorio di riferimento e istituzioni, oltre a figure tecniche, spesso trascurate, quali il DSGA e il personale ATA.

Al fine di illustrare i meccanismi articolati, complessi e variamente interagenti di funzionamento di una scuola, si sono dovuti illustrare compiti e funzioni degli organi collegiali di un'istituzione scolastica. Non si possono, infatti comprendere, in maniera scientifica, i meccanismi di *governance* di una scuola, se non acquisendo preventivamente le nozioni di funzionamento di un'istituzione scolastica e il sistema intricato e interagente di competenze che ciascun organo o funzione esercita. È solo in questa complessa e talvolta complicata intersezione di ruoli, funzioni, competenze e "protagonismi" istituzionali, che è possibile inquadrare lo sforzo professionale dei DS, nel cercare di condurre a gestione unitaria, intenzionalmente direzionata e consapevole, l'istituzione scolastica. Indispensabile, a tal proposito, l'analisi e la funzione dei documenti programmatici di una scuola dal punto di vista didattico-organizzativo.

Si è così potuto affrontare specificatamente ed analizzare il tema della dirigenza scolastica italiana, partendo dalle condizioni di esercizio e da una disamina del concetto di leadership educativa.

L'altro focus si è centrato sull'illustrazione del Modello DADA come esempio di innovazione, partendo da una disamina del concetto stesso di innovazione, distinto ovviamente da quello di cambiamento e del quadro dell'innovazione didattico-organizzativa in Italia analizzando il Modello DADA, il suo Manifesto e le specificità in relazione, ad esempio, alle innovazioni scolastiche raccolte nel catalogo "Avanguardie Educative" di INDIRE.

La ricerca sperimentale è stata condotta sui DS delle scuole in cui è stato attivato il Modello DADA scegliendo come campione di ricerca alcuni dirigenti partecipanti alla compilazione del questionario la cui costruzione, prima e oltre gli esiti della sua somministrazione, rappresenta esso stesso un risultato di ricerca concreto. Nel lavoro preliminare di costruzione del questionario si è deciso di interrogare i DS che non solo sono l'oggetto specifico della ricerca ma anche coloro, che per posizione e punto di vista privilegiato ed unico sulla scuola, possono

rendere una descrizione “autentica” e “informata” della realtà studiata: le scuole Modello DADA.

Infatti, proprio attraverso il poderoso processo di costruzione del questionario e di sua validazione, si è cercato di assolvere all’ambizioso obiettivo di avere uno strumento che ripor-tasse in modo più completo possibile, attraverso i suoi item, tutte le possibili istanze e punti di attenzione funzionali a gestire processi di governance, non solo in scuole Modello DADA ma in ogni scuola che intraprendesse processi corali volti non tanto all’innovazione, ma anche solo al cambiamento. Tale strumento è stato costruito attraverso la riflessione teorica e un ricco lavoro di interviste e discussioni con interlocutori privilegiati. I dati raccolti derivano, dunque, da dirigenti estremamente informati e competenti, che, oltre a essere testimoni di un processo già avviato, sono anche tra i primi ad aver implementato il modello nelle scuole da loro gestite.

Il questionario somministrato riguarda la percezione rilevata nei DS delle scuole riconosciute Modello DADA, degli effetti del modello stesso sulle varie componenti della comunità educativa (docenti, studenti, famiglie) nonché sugli ambienti di apprendimento e, indirettamente, sui cambiamenti nelle didattiche in aula. Il questionario indaga anche tutti gli aspetti organizzativi, logistici, strutturali, normativi, procedurali, relazionali, istituzionali, gestionali, di cui si erano illustrati attori e condizioni operative nella prima parte della tesi dottorale. Si ricercano, dunque, informazioni relative all’attivazione di scuole Modello DADA, indagando le risorse umane, gli aspetti economico amministrativi, la gestione dei servizi generali e amministrativi, i processi di accountability e gli incentivi rilevati. Sono, inoltre, indagate le caratterizzazioni delle comunità professionale delle scuole stesse e le problematiche di attivazione, ben sapendo come tutti i dati raccolti nelle risposte possono rappresentare un patrimonio di conoscenze che può informare di sé la lettura o la gestione delle dinamiche di innesco di una qualsiasi scuola volta al cambiamento in quanto tale.

La conferma e l’ulteriore verifica della correttezza di strutturazione del questionario è stata data dall’esperienza di un seminario residenziale di un gruppo di Dirigenti scolastici “Dirigenti Insieme”, che ha rappresentato un’occasione unica di confronto attivo e operativo tra DS, selezionati a monte per esperienza e capacità professionale, di scuole non DADA, ma che si sono applicati in workshop specifici, strutturati con format originale, all’ipotetica attivazione del Modello.

La qualificazione del gruppo, costituitosi per duplici criteri di cooptazione, in relazione alle qualità valoriali e alla competenza professionale, è stata garanzia e conferma dell'esaustiva rilevazione nel questionario, delle aree e procedure interessate e coinvolte in un'istituzione scolastica che muova all'attivazione di cambiamenti organizzativo-didattici significativi.

Oggetto della ricerca è stata anche la verifica della trasposizione operativa nelle scuole che hanno avviato il Modello DADA dei principi (articolati in cinque postulati e cinque caratteristiche) che definiscono tale costruito e che si ritrovano all'interno del Manifesto delle scuole DADA. Ciò non solo per comprenderne lo spessore concettuale e l'originalità ideativa, rinvenibile proprio in una lettura sinottica e congiunta dei principi fondanti ma anche per comprendere come un'innovazione di tale pervasivo impatto su tutti gli aspetti di un'organizzazione scolastica, oltre che sul modo di concepire e fare scuola, abbia il valore di paradigma nel ricercare i fattori di innesco che caratterizzano una governance volta alla innovatività, pur nel contesto della atipia della Dirigenza scolastica italiana di cui si è detto.

Metodologia: presupposti, esigenze e percorsi di ricerca

Come precedentemente accennato, l'obiettivo ultimo della ricerca è stato quello di sopperire alla mancanza di uno strumento di rilevazione sul tema della governance, e nello specifico in riferimento al Modello DADA, che potesse indagarne tutti gli aspetti.

Le domande di ricerca che hanno mosso il lavoro dietro la costruzione del questionario sono state:

- Quali sono, se sono identificabili e determinabili, gli elementi che caratterizzano la governance scolastica? Quale profilatura del DS DADA?
- Quali sono le azioni organizzative ed economico-gestionali di una scuola DADA? Quali le competenze da esse derivanti?
- Qual è la percezione del dirigente in merito agli effetti del DADA sul contesto scolastico (studenti, insegnanti, famiglie e ambienti)?

Per la costruzione di tale strumento di indagine ci si è avvalsi di diverse fasi che hanno portato alla costruzione dei diversi item del questionario.

La parte preliminare della ricerca, si è mossa dall'esigenza di definire il costruito da studiare, rilevare le caratteristiche fondanti del Mo-

dello DADA e poi verificarne la realizzazione da parte delle scuole che nel tempo e con una diffusione crescente, hanno intrapreso il percorso della sua attuazione. Il lavoro iniziale è stato, dunque, quello di confermare che le comunità scolastiche coinvolte nel campione di ricerca potessero essere ascritte a pieno titolo nel novero delle scuole riconosciute Modello DADA. Una parte delle domande del questionario che costituisce il principale strumento di ricerca utilizzato, è stata volta a confermare la congruità dell'appartenenza delle scuole al campione di ricerca attraverso la verifica, tramite il percepito del DS, della rispondenza e dell'implementazione dei cinque postulati e delle cinque caratteristiche nelle scuole DADA coinvolte nel campione di ricerca.

I principi del Manifesto di cui si è cercata l'attuazione e/o la comprensione attraverso il questionario per i DS sono i seguenti.

Postulati:

P1. Aula – ambiente di apprendimento (Aula - Mondo – Contesto di apprendimento). Gli istituti funzionano per “aula ambiente di apprendimento”, assegnata a uno o due docenti della medesima disciplina e la rotazione dei gruppi classe nel cambio di insegnamento.

P. 2 Ineludibile coinvolgimento corale della comunità educativa. La peculiarità del DADA rispetto ad altre innovazioni e rispetto alle altre specifiche Avanguardie Educative (INDIRE) è nella pervasività ed ineludibile coinvolgimento corale di tutte le componenti delle comunità scolastiche che lo sperimentano (dirigenti, insegnanti, studenti, ecc.).

P. 3 Da dispositivo organizzativo a “incubatore di innovazioni”. Il Modello DADA è un “dispositivo organizzativo” che sollecita molteplici effetti indiretti e “di sistema”, determinando un indiscutibile movimento di comunità verso le innovazioni (si crea un “*cli-namen*” creativo) e si innesca un “effetto Hawthorne” (Mayo, 1969) che lo rende quasi un “pretesto” per diventare “incubatore di innovazioni”, che proprio grazie al dispositivo organizzativo si possono attivare autonomamente.

P. 4 Consapevolezza della ratio pedagogico-didattica che muove il cambiamento. La dirigenza, lo staff e le figure di riferimento dell'istituto esplicitano consapevolmente e condividono una ratio pedagogica che sottende e muove l'adozione del modello: la visione di una scuola attiva, co-costruita, transazionale, bottom-up, caratterizzata da approcci didattici operativi, collaborativi e laboratoriali in cui si tenda alla centralità dell'alunno, in setting variabili e adattabili.

P. 5 Riconoscimento ideazione originaria e adesione alla comunità di pratica DADA, fisica e digitale a partire dai due Licei romani

“J. F. Kennedy” e “A. Labriola” che l’anno avviato dall’ A.S. 2014-15 e adesione e sottoscrizione dei principi, valori, stili educativi, visioni, esplicitati nell’Accordo di rete delle scuole DADA e riferimento al sito www.scuoledada.it.

Caratteristiche:

C. 1 Il movimento come funzionale al processo insegnamento-apprendimento. Il movimento del corpo è funzionale al processo insegnamento-apprendimento e per la riattivazione della concentrazione e delle capacità cognitive: non esistono tempi che non siano anche indirettamente funzionali agli apprendimenti.

C. 2 La “persona educante” come vera chiave del cambiamento (digitale e non). I docenti hanno un’aula assegnata in base alla loro disciplina. Ciò favorisce una messa in moto autonoma dei membri della comunità professionale, creando le condizioni (i dispositivi) per una valorizzazione della professionalità docente. Questa passa anche, attraverso la possibilità di autonoma personalizzazione delle aule e dei setting, affinché diventino sempre più funzionali e adattabili alla disciplina e ai propri stili e repertori di insegnamento.

C. 3 La fiducia come “infingimento pedagogico”. Responsabilizzazione *de facto* degli alunni negli spostamenti e non solo. Sollecitabili o rinvenibili forme di collaborazione per, ad esempio: il rinnovamento del Regolamento di istituto, la responsabile ed autonoma gestione dei flussi di movimento con controllo tra pari, collaborazione alla manutenzione e ripristino del decoro degli spazi, organigramma degli studenti, ecc.). Creazione di dispositivi e spazi di espressione funzionale e prosocialità collaborativa.

C. 4 Verso “l’edificio apprenditivo”. Arricchimento e personalizzazione degli spazi comuni con il contributo di tutti (da spazi “anonimi” a spazi “emozionali”): la personalizzazione dell’ambiente e l’abbellimento dell’intero edificio scolastico con la progressiva caratterizzazione di spazi tematici, artisticamente decorati o funzionalmente allestiti, nonché fruiti come prodotti di apprendimento “trialogico” (Paavola & Hakkarainen, 2005; Sansone, Cesareni & Ligorio, 2016).

C. 5 Costruttività e propositività dei dispositivi di discussione e la “serendipity organizzativa”, Attivazione di modalità e dispositivi (formali e non formali) di discussione (anche digitale) e occasioni di interazione e scambio tra docenti e con la comunità scolastica allargata: studenti, famiglie, territorio (“serendipity organizzativa”). Riunioni e/o organi collegiali come brainstorming e “comunità di

pratica", volti al problem solving e come laboratori di idee (filosofia del Kaizen).

Le scuole DADA hanno uno strumento di riconoscimento e condivisione attraverso il sito www.scuoledada.it, che funge da catalizzatore di una comunità di pratiche virtuale, oltre che reale, che condivide i principi ispiratori e concettuali tracciati del Manifesto, che vengono condivisi sottoscrivendo l'adesione alla rete nazionale scuole DADA.

Nel rispondere all'esigenza di ricerca di verificare la pratica dei principi del Manifesto si è al contempo verificata l'efficacia del Modello DADA, sulla base della rilevazione percettiva degli effetti benefici sulle componenti delle comunità scolastiche che l'hanno attivata. Infatti, tra i postulati e le caratteristiche delle scuole DADA oltre alla corralità della partecipazione vi è anche la percezione di un clima di maggiore liberalità professionale da parte dei docenti, l'innalzamento del benessere organizzativo e la soddisfazione e il benessere degli studenti in un clima scolastico complessivamente più motivante (Cecalupo, 2021).

Ciò che, invece, non trova risposta in questa ricerca sono le specifiche mutazioni "intramoenia", cioè avvenute all'interno delle singole aule delle scuole DADA, nel vivo dei processi di insegnamento apprendimento. Il cambiamento delle specifiche didattiche dei docenti è, infatti, un traguardo da considerarsi ultimo e indiretto, solo tendenzialmente favorito dal clima che si instaura in una scuola DADA, ben sapendo che le condizioni di contesto, pur abilitanti e incentivanti didattiche innovative, non necessariamente si trasformano in atti cioè mutamenti del modo di operare dei singoli docenti.

Se, come evidenziato nel Manifesto, tra le caratteristiche di una scuola DADA vi è quella del costituirsi in "comunità di pratica", allora diventa cogente indagare il ruolo svolto dal Dirigente, sia in riferimento all'organismo istituzionale in sé (la scuola), sia in merito all'innovativa visione di governance introdotta col DADA.

Ecco perché lo strumento di ricerca utilizzato è in qualche modo un unicum nel panorama della nomenclatura metodologica ufficiale proprio perché ha risposto all'esigenza di uno strumento in tale ambito. Inoltre, la necessità di un approccio etnografico-descrittivo allo studio di un fenomeno complesso e multifattoriale, quale quello delle scuole Modello DADA, ha trovato contemporaneamente correzione e validazione, nel tentativo di rendere il questionario funzionale ad una rilevazione quantitativa e quindi comparabile dei dati.

Per questo si può affermare che il questionario prodotto, nell'essere uno strumento di ricerca ne costituisce anche, al contempo, un risultato perché è stato costruito con un ricco e articolato lavoro ascrivibile al genere della ricerca etnografica descrittiva. La costruzione del questionario ha, infatti, coinvolto la maggior parte del tempo del dottorato e vista la completezza dell'esito, rappresenta già un risultato concreto della ricerca, essendo una base pronta per essere adattato ad ulteriori usi. Resta il fatto che i dati quantitativi rilevati dal questionario per essere resi comparabili, trovano reale interpretazione solo grazie alla conoscenza profonda della multifattorialità integrata e interagente con cui è necessario leggere un qualsiasi fenomeno all'interno di una scuola e di cui si dà conto attraverso la selezione e l'analisi dei dati qualitativi.

Per la costruzione del questionario per i DS, ci si è avvalsi nella prima parte del lavoro di ricerca, di alcune interviste semi strutturate, che hanno permesso di non tralasciare e omettere nessun aspetto del Modello DADA, in particolare le dinamiche di funzionamento e innesco di questa innovazione. I colloqui organizzati con testimoni privilegiati (Fabbris, 2008) hanno permesso di arrivare alla costruzione del questionario diviso in due parti che si focalizzano principalmente su due aspetti: il primo sulla scuola e il secondo sui processi di governance. Non si è potuto procedere alla somministrazione della seconda batteria che, comunque, rappresenta proprio per il grande lavoro compiuto per la sua elaborazione, un risultato *de facto*.

In questo senso il questionario ripercorre tutti i possibili aspetti che una estesa intervista avrebbe evidenziato con andamento randomico e determinazione stocastica. Per ciascuna componente significativa del processo di attivazione del Modello DADA (docenti, studenti, personale ATA, Organi collegiali) si sono dovuti sondare i differenti aspetti di pertinenza relativi alle caratteristiche e ai postulati del costruito di scuole DADA e ciò ha inevitabilmente innalzato il numero delle domande necessarie, garantendo però un'analisi molto dettagliata ed esaustiva.

Un momento particolarmente utile e ricco di spunti per la strutturazione del questionario è stato il Tavolo tecnico strutturato secondo la modalità del workshop esteso riservato ai DS delle scuole Modello DADA, che si è tenuto in una fase del 2° Convegno nazionale tenuto il 31 maggio 2019. Con l'occasione si è avuto un confronto esteso, qualificato e "direttamente informato sui fatti" di altissimo livello, su moltissimi aspetti di innesco, "mantenimento" e ampliamento dell'implementazione del Modello nelle scuole DADA.

Tale si è tenuto alla presenza di 50 DS di scuole di tutti i gradi (sia istituti comprensivi che secondarie di secondo grado), provenienti da ogni regione in Italia, che avevano attivato o stavano attivando il Modello DADA nel corso dei precedenti 5 anni scolastici. Erano, cioè, presenti sia dirigenti di scuole che per prime avevano seguito il Modello diventandone a loro volta epigoni e diffusori, sia dirigenti di scuole che avevano da poco avviato la pratica del Modello, sia dirigenti che lo stavano attivando in quello o nel successivo anno scolastico.

Il lavoro di costruzione e strutturazione del questionario ha visto ulteriori momenti di confronto e studio utili al ricercatore per raggiungere l'auspicata completezza tematica del questionario e per strutturarne gli item.

Tra queste occasioni ulteriori c'è stata il 6 aprile 2019 una Giornata di formazione dedicata al Modello DADA, nell'ambito del *"Master in management delle istituzioni scolastiche e formative (II livello)"* presso il MIP Politecnico di Milano Graduate School Of Business. La giornata era organizzata con momenti prolusivi e di illustrazione dei principi del Manifesto delle scuole DADA, cui seguivano momenti laboratoriali, di workshop con la successiva riflessione sugli elementi emersi dall'incontro, ha visto la partecipazione di 15 DS lombardi.

Sempre nel 2019, l'occasione di lavorare con le medesime modalità qui sopra descritte in una Giornata di formazione sul Modello DADA al Corso per DS "Nuove direzioni – Percorso formativo per nuove leadership educative" per la Fondazione Golinelli presso I.C. Modena 3 - Modena con 18 DS Toscani, ha aggiunto ulteriori spunti alla ricerca.

Una nuova circostanza si è verificata nel laboratorio di un seminario residenziale *"di crescita professionale e personale per una dirigenza umanistica"* per DS, che si è tenuto a Fiumicino (RM) nelle giornate del 12-13 luglio 2021, nell'ambito del progetto "Dirigenti Insieme", realizzato dalla Associazione EIP Italia (Ente accreditato MIUR ex DM 170/2016 e con Protocollo di intesa pluriennale con il Ministero dell'Istruzione) a seguito del Bando del Ministero dell'Istruzione stesso per progetti di contrasto alla povertà educativa, con la finalità di potenziare e supportare dal punto di vista professionale i DS, quale snodo strategico per la tenuta del sistema scuola.

Queste giornate di formazione dal taglio laboratoriale con DS con differenti gradi di esperienza che hanno ragionato insieme sul Modello DADA, assunto come pretesto di una modifica didattico organizzativa che fosse paradigmatica per la conduzione verso qualsiasi tipo di cam-

biamiento o innovazione di un'istituzione scolastica, hanno aggiunto ulteriore materiale al lavoro di ricerca avviato.

Ulteriore occasione di approfondimento utile a raccogliere e condividere i modi con cui le scuole Modello DADA hanno reagito al frangente pandemico, è stato il Seminario on line della Rete nazionale delle scuole Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento), "DADA ...eravamo rimasti?" tenutosi il primo dicembre 2021, che ha visto la partecipazione attiva di tante scuole da tutta Italia, a conferma della vitalità e intraprendenza del movimento. Nell'occasione sono state condivise le soluzioni creative e innovative, sollecitate proprio, sia detto per paradosso, dalle difficoltà pandemiche, a dimostrazione della specifica reattività delle scuole della Rete DADA, cui era prioritariamente riservato. L'entusiasmo e la partecipazione al Modello sono stati confermati, del resto, dai numeri e dalla qualificazione professionale dei partecipanti: circa 150 iscritti tra i quali ben 37 Dirigenti Scolastici e 23 Referenti scolastici del DADA, oltre a 25 delle oltre 100 scuole aderenti alla Rete nazionale. (Cfr, Fattorini, O. (2021). *DADA... eravamo rimasti? Il seminario on line della Rete dell'"eppur si muove"*. *RicercaAzione*, 13(2), 231-233.

Il materiale emerso da questa estesa rete di workshop, grazie ai molteplici spunti di analisi e di riflessione emersi, è stato particolarmente prezioso non solo per censire aspetti interessanti per la ricerca e strutturare i settori di analisi del questionario ma anche per costruirlo fondatamente con l'obiettivo di annoverare in modo esaustivo tutti i possibili elementi di interesse o criticità nella attivazione di una scuola DADA.

Tutti gli elementi emersi dai workshop e dalle singole interviste di cui si è detto sopra, sono stati riassorbiti e rubricati nelle aree tematiche che successivamente hanno dato forma alla prima parte del questionario, poi somministrata ai Dirigenti scolastici delle scuole DADA in Italia. Lo stesso tipo di analisi ha altresì consentito la redazione della seconda parte del questionario, quella sui processi di governance, che per i motivi legati alla pandemia, non è stata ancora somministrata, rimanendo lo stesso materiale utile per futuri lavori di ricerca.

La prima parte del questionario è stata così strutturata per arrivare all'individuazione delle seguenti 12 aree tematiche oggetto di specifico interesse per l'attivazione di una scuola Modello DADA ma che appunto, proprio per la paradigmaticità e pervasività del Modello, possono di fatto essere considerate aree di interesse e studio per una

qualsiasi attivazione di una innovazione didattica o anche solo, mutamento corale, all'interno di una istituzione scolastica.

Le 12 aree tematiche della prima parte del questionario sono descritte nella tabella sottostante.

	Area	Sotto-aree	N. Item
1	Profilatura DS		9 item
2	Profilatura della scuola		13 item
3	Effetti percepiti del DADA sui docenti		9 item
4	Effetti percepiti del DADA sugli studenti		7 item
5	Effetti del DADA sugli ambienti		8 item
6	Effetti del DADA sulle fami-glie		4 item
7	Le risorse umane di una scuola DADA		
		7.a I dati sulle risorse umane del DADA	15 item
		7.b Organigramma e funzio-nigramma del DADA	4 item
8	Gli aspetti economico ammini-strativi di una scuola DADA: gli incentivi per il DADA		5 item
9	Gestione dei servizi generali e amministrativi		3 item
10	Accountability		7 item
11	Comunità professionale delle scuole DADA		10 item
12	Problematiche di attivazione del DADA		16 item

Ciò cui più hanno contribuito i workshop sopra descritti e soprattutto le interviste, è stata la strutturazione della matrice sottostante le aree e i singoli item del questionario.

In particolare, dai dati raccolti è emersa l'esigenza di verificare con il questionario la comprensione e trasposizione operativa dei cinque postulati e delle cinque caratteristiche del Manifesto delle scuole Modello DADA e poi di analizzare i punti di forza e debolezza o le opportunità o i rischi dell'implementazione e attivazione del Modello, secondo il Metodo della analisi SWOT (Ghazinoory, Abdi & Azadegan-Mehr, 2011).

Ne è venuta fuori la seguente Matrice di lettura sottesa alla struttura del questionario che ha consentito di analizzare in modo automatizzato i dati raccolti nelle domande somministrate con la ripartizione per le 12 aree tematiche poco sopra elencate.

Dati		
	SC	Dati scuola
	DS	Dirigente scolastico
I cinque postulati delle scuole DADA		
	P1AA	Aula – Ambiente di apprendimento
	P2CO	Ineludibile coinvolgimento corale della comunità
	P3II	Da dispositivo organizzativo a “incubatore di innovazioni”
	P4RP	Consapevolezza della ratio pedagogico-didattica che muove il cambiamento.
	P5RE	Riconoscimento ideazione originaria e adesione alla comunità di pratica dada, fisica e digitale (Rete Dada)
Le 5 caratteristiche di una scuola ...Modello DADA		
	C1MO	Il movimento come funzionale al processo insegnamento-apprendimento
	C2PE	La “Persona educante” come vera chiave del cambiamento (digitale e non)
	C3FI	La Fiducia Come “Infingimento pedagogico”
	C4EA	Verso L’ “Edificio apprenditivo”
	C5SE	Costruttività e propositività dei dispositivi di discussione e la “serendipity organizzativa”
	RI	Rischi – Debolezze - Problematiche
	OP	Opportunità’ - (Punti Di Forza) Circostanze abilitanti

Questa prima parte del questionario è composta in totale da 110 item. Grazie al lavoro propedeutico di preparazione e strutturazione sopra descritto, il questionario ha potuto essere strutturato di fatto solo con risposte formulate su scala Likert a 4 punti (Molto, Abbastanza, Poco, Per niente), o risposte dicotomiche (Sì/No) e con pochissime domande aperte volte al solo reperimento di dati anagrafici o a lasciare la possibilità di ulteriori voci di risposta.

La seconda parte del questionario, quella non somministrata a causa delle difficoltà informatiche concomitanti con la fase pandemica di cui si è detto, ha il suo focus sui Processi di governance. Come accennato, esso nel rappresentare uno strumento della ricerca, pur non ancora somministrato, è da considerarsi al contempo un esito. Questo perché il lavoro di costruzione e strutturazione delle aree e degli item, ne ha fatto un deposito delle occorrenze e dei settori di interesse per una qualsiasi analisi dei processi di attivazione dei cambiamenti in un’istituzione scolastica. Se, infatti, le domande proposte hanno come specifico interesse l’attivazione del Modello DADA e delle dinamiche e procedure connesse, esse possono facilmente essere utilizzate per analizzare i processi di governance di una qualsi-

asi innovazione o anche semplice cambiamento corale e pervasivo in una comunità scolastica.

Le aree tematiche della prima parte del suddetto questionario sono le 5 seguenti:

1. Dinamiche decisionali per il DADA
2. La ratio del DADA
3. L'“Innesco” del DADA
4. Leadership per il DADA
5. Le competenze per l'innovazione

In particolare, la prima area (Dinamiche decisionali per il DADA) ha l'obiettivo di indagare l'esigenza o meno di formalizzazione degli incontri organizzativi e delle modalità di comunicazione utilizzati per attivare il Modello e soprattutto ha l'ambizione di censire e rilevare il grado di partecipazione degli organi collegiali o figure professionali funzionali e di supporto alla attivazione: figure di staff, Collegio docenti, Consiglio di Istituto, Comitato studentesco (se presente), Comitato genitori (se presente), D.S.G.A., A.T.A., RSU.

La seconda area indaga e verifica specificamente la comprensione e l'attuazione della seconda caratteristica delle scuole Modello DADA relativo al senso dell'innovazione didattica-organizzativa e alle motivazioni profonde che la determinano.

Molto interessante perché facilmente adattabile e utilizzabile per analizzare le dinamiche di innesco di una qualsiasi innovazione scolastica è la terza area che appunto si chiama “Innesco” del DADA. Gli item, infatti, sono volti ad indagare la matrice dell'innovazione in linea di massima, per come vissuto e percepito dal DS: se dall'alto, attraverso l'esercizio del potere di indirizzo o dal basso, nella condivisione delle finalità. Inoltre, gli item indagano le figure del personale scolastico la cui collaborazione è stata più importante per progettare ed avviare il Modello DADA, sia in termini di costruttività e propositività, sia vicendevolmente, in termini di contrarietà e di ostacoli. Vengono così censite tutte le figure che possono avere influenza de facto sulla attivazione o contrarietà di una qualsiasi innovazione scolastica: Direttore dei servizi generali e amministrativi, Collaboratori scolastici, Assistenti amministrativi e di laboratorio, Collaboratori del dirigente (Staff), Coordinatori di dipartimento, Coordinatori di classe, Funzioni strumentali, Referenti specifici (Es. Inclusività, orientamento, animatore digitale, orario delle lezioni, ecc...), RSPP, ASPP, RLS,RSU o altre figura, non contemplabili tra le precedenti.

La quarta e la quinta area della seconda parte del questionario indagano gli stili e le procedure di “Leadership per il DADA” e da ultimo cercano di rilevare nello specifico le “Le competenze per l’innovazione”. In particolare, nella quarta area oltre a cercare di identificare lo stile di leadership adottato nella scuola che ha avviato il Modello DADA si vogliono rilevare le attività, che concretamente sono state più direttamente funzionali ad attivare il modello. A queste si affianca la rilevazione di tutte quelle attività che invece impegnano in termini di tempo e gravosità un DS nel lavoro ordinario e quotidiano. Eccone a seguire le voci che Le ragioni della ricerca 237 rendono meglio di altro il senso di come il lavoro ordinario di un DS sia “costitutivamente” e fisiologicamente volto a tutt’altro rispetto agli interessi didattici o addirittura innovativi: fare fronte alle emergenze e altre circostanze non pianificate, incontrare gli studenti e loro genitori sulle questioni legate alla disciplina/frequenza/profitto, pianificare, organizzare e sorvegliare gli spazi della scuola (sicurezza), supervisionare le attività amministrative (Privacy, Trasparenza, Avvisi pubblici, Bandi), programmare le risorse e gestire il budget (P.A., Contrattazione sindacale, Revisori conti, Rendicontazioni), fare la stesura e il coordinamento dei documenti programmatici (RAV, PDM, Atto di indirizzo, PTOF, PI, ecc...), avere la responsabilità dell’accountability e del bilancio sociale, preparare report e documenti scritti per l’amministrazione scolastica o Tribunali, gestire i monitoraggi, questionari, censimenti istituzionali e non, partecipare a conferenze di servizio su richiesta USR, tavoli di coordinamento o altri strumenti della governance territoriale, partecipare agli organi collegiali vari (Collegio docenti, Consiglio di Istituto, Giunta esecutiva), partecipare agli incontri di coordinamento didattico (collegio docenti, Dipartimenti, GLH, GLI, Consigli di classe, ecc...), partecipare e gestire i bandi vari (Es. PON..., Area a rischio, ecc..), sovrintendere a questioni sindacali giuslavoristiche e contrattuali del personale.

La quinta e ultima area della seconda parte del questionario “Le competenze per l’innovazione”, mira ad indagare quali possano essere le competenze professionali e tecniche ritenute più importanti dai DS per introdurre ed avviare processi di innovazione didattica nella scuola in generale e nello specifico per avviare il Modello DADA. Oltre queste il questionario indaga le competenze trasversali, o soft skills, ritenute più importanti per avviare il Modello DADA, partendo dall’ipotesi secondo cui oltre a quelle professionali o hard skills (Pellerey, 2017), siano proprio quelle trasversali del leader educativo a indirizzare e go-

vernare il processi di innesco di una innovazione, proprio perché sono queste ultime le risorse più importanti per venire a capo dei molteplici impacci procedurali e delle strutturali e “ordinamentali” potenzialità di resistenza e contrasto a qualsiasi cambiamento. Gli ambiti di esercizio professionale su cui indaga il questionario afferiscono agli svariati ambiti, logistici, strutturali, procedurali, di ordinamento e relativi al capitale umano, coinvolti direttamente o indirettamente nella gestione di una scuola, non solo ordinaria, ma soprattutto volta all’innesco di cambiamenti o innovazioni pervasive quale il Modello DADA.

Da ultimo, il questionario cerca di indagare le competenze trasversali (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019), che sono valutate dai DS importanti per avviare il Modello DADA, attraverso la seguente domanda: Indica quanto ciascuna delle seguenti caratteristiche è stata importante per avviare il Modello DADA? I dirigenti sono stati invitati a rispondere tra le seguenti risposte: Energia mentale, Coraggio, Ponderazione, Sicurezza professionale di sé, Pazienza, Determinazione, Ostinazione o Nessuna di quelle in elenco.

Questa rappresenta una domanda cruciale perché disvela le ipotesi di ricerca sottese alla seconda parte del questionario. Se sono importanti per la gestione ordinaria o anche innovativa di una scuola, le competenze professionali e quelle trasversali, a causa delle complessità o meglio complicazioni procedurali, ordinamentali e gestionali che tendono ad interdire qualsiasi slancio innovativo, ciò che risulta determinante è quello che si può definire il “Coefficiente energetico personale” (Fattorini 2021, Seminario Dirigenti Insieme). Sono dunque le caratteristiche indagate in questo item del questionario quelle che si suppone possano alla fine disvelarsi come determinati quando si tratta di voler intraprendere e governare un qualsiasi cambiamento nella scuola italiana. È questo il paradosso sottesa a questa possibile ulteriore ipotesi di ricerca, non ancora indagata. Che il sistema procedurale e ordinamentale sconsigli e quasi disabiliti l’azione intraprendente e volta alla innovazione di un DS, che può imbarcarsi in uno slancio professionale volto al cambiamento o all’innovazione, più per motivi e caratteristiche personali invece che per missione istituzionale. Quest’ultima, infatti, può essere assolta anche nella semplice gestione ordinaria dei processi di governance, per quella che si direbbe la “ordinaria amministrazione”, già di per sé impegnativa da perseguire. Il punto è che per voler attivare processi di governance volti all’innovazione è, invece, necessario attingere al bagaglio energetico e motivazio-

nale presente in ciascun operatore, in un dato momento e in un dato contesto (EIP Italia, 2021).

Il questionario rispecchia una visione ologrammatica dell'istituzione, contemplando ogni aspetto ed anche casistiche particolari. Data la ricchezza di contenuti che vuole indagare lo strumento, attraverso la somministrazione di item caratterizzati da risposte a scelta multipla su scala Likert a 4 punti, emergono dei contenuti che facilmente sarebbero potuti emergere anche con l'intervista.

Questo è stato possibile proprio perché il questionario è stato costruito partendo da un propedeutico lavoro di indagine ed elaborazione, di cui si è detto nel paragrafo precedente, che ha consentito di includere per intero la potenziale "tabula presentiae" delle implicazioni possibili nell'attivazione del Modello DADA. Tale lavoro ha portato alla costruzione del questionario finale che, come è stato già detto, è suddiviso in diverse parti.

Il primo oggetto di verifica degli item del questionario è in particolare volto a verificare in maniera più approfondita le cinque caratteristiche e i cinque postulati esposti e condivisi nel Manifesto delle scuole DADA, di cui si è trattato ampiamente nei capitoli precedenti. Ciascuna domanda del questionario rileva degli indicatori della presenza o assolvimento nella scuola di caratteristiche e postulati che determinano il costrutto delle scuole Modello DADA. Nel fare questo contestualmente si vanno a verificare gli effetti di efficacia percepiti dai membri della comunità educante della scuola e le mutazioni determinatesi all'interno delle istituzioni scolastiche che praticano il modello.

Il secondo oggetto di indagine del questionario somministrato rileva quali sono le leve di implementazione e gli elementi critici per le strategie di governance che hanno consentito di avviare il modello e punta ad identificare i fattori (OCC, singole componenti della comunità scolastica, procedure amministrative, vincoli legali, logistici, sindacali, ecc.) che hanno favorito o interdetto l'attivazione del modello. Tale rubricazione prende spunto dai quadranti rischi e opportunità dell'analisi SWOT (O'Brien et al., 2020).

Le tante questioni sottese al questionario, per le ambizioni di esaudività censuaria di cui si è detto, hanno determinato l'esigenza di un numero molto alto di domande. Per questo il testo nella sua prima formulazione, è stato appositamente trattato affinché ogni domanda fosse riportata su una scala Likert a 4 punti (Molto; Abbastanza; Poco; Per niente). La scelta di utilizzare una scala a 4 punti è stata orientata,

dopo lunghe riflessioni e confronti metodologici, dalla volontà di voler polarizzare le risposte fornite dai dirigenti, in modo che i risultati fossero più funzionali alla ricerca.

Infatti, il questionario è risultato alla fine particolarmente voluminoso, tanto da doversi dividere in due parti e due momenti di somministrazione, che le vicende pandemiche e le difficoltà telematiche, hanno ridotto al momento a una, con la prospettiva futura di poter proseguire la ricerca utilizzando la seconda parte del questionario. Tra i problemi principali di un questionario con una quantità di item così estesa e approfondita, ricca di questioni affrontate, c'è proprio il tempo di somministrazione. Si è, comunque, cercato di mantenere un profilo ambizioso al questionario ai fini della sua esaustività, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo, considerando l'occasione unica di poter avere un tempo dedicato da parte di un DS con un reale interesse alla compilazione.

Per quanto riguarda la somministrazione, si è scelto di utilizzare il canale più veloce di WhatsApp con invio del link diretto nel caso di conoscenza del DS oppure la mail personale, in modo che fosse chiaro il mittente e si potesse quindi riservare la giusta attenzione alla compilazione del questionario. Come già detto, il questionario è stato svolto completamente da 30 DS di scuole riconosciute DADA.

Conclusioni della ricerca

Come si è ampiamente argomentato nella prima parte della trattazione, il Modello DADA si caratterizza come un'innovazione didattico-organizzativa che è ineludibilmente corale e pervasiva all'interno di una comunità scolastica, rispetto a qualsiasi altra avanguardia educativa praticabile da singoli docenti o loro gruppi, "innovatori spontanei" e autonomi. Dunque, la verifica del suo costruito attraverso il rilevamento delle occorrenze dei suoi "postulati" e "caratteristiche" all'interno delle molte istituzioni scolastiche che lo praticano, è operazione complessa e che richiede una visione di insieme e una conoscenza complessiva della scuola e dei suoi funzionamenti. Per questo motivo l'unico punto di vista che poteva raccogliere, comprendere insieme e valutare il quadro altrimenti sfaccettato, di una scuola nel suo insieme e di una scuola Modello DADA nel caso specifico, non poteva che essere quello dei DS, che hanno il compito istituzionale e le competenze per gestire e portare a visione unitaria quella complessità.

Ecco, dunque, la seconda circostanza e centratura prospettica della ricerca: la governance delle istituzioni scolastiche, con particolare riferimento proprio a quelle che hanno attivato il Modello DADA. Le complessità interrelate e interagenti che devono essere gestite nei processi di governance di una istituzione scolastica sono tante e tali, dal punto di vista tecnico e professionale, che non possono essere indagate partendo da una immagine sommaria ed esterna del mondo della scuola. Pertanto, si è raccolta, anche da questo punto di vista, l'opportunità della coincidenza della figura del ricercatore con quella di un DS, accreditato e riconosciuto, quale figura di grande esperienza nel funzionamento delle istituzioni scolastiche. La circostanza era funzionale e potremmo dire, quasi imprescindibile, non soltanto per analizzare la complessa e articolata *governance* delle istituzioni scolastiche, ma soprattutto per analizzare quella che è stata attuata e praticata nel Modello DADA. Un'innovazione didattico-organizzativa cioè, che pervade di sé ogni aspetto della comunità scolastica e mette alla prova, saggiando le capacità gestionali e organizzative, tutti gli aspetti, (professionali, tecnici, relazionali, emotivi) della dirigenza scolastica.

A seguito della disamina compiuta nel capitolo dedicato ai risultati del questionario somministrato ai DS, si può affermare la verifica pienamente riuscita delle domande di ricerca, riguardanti in particolare la conferma del reperimento degli indicatori volti a rilevare "postulati" e "caratteristiche" del Modello DADA, e cioè dei principi del suo Manifesto.

In particolare, tanto per citare i più significativi, la lettura analitica e il combinato disposto degli ultimi item che andavano a confermare il secondo Postulato del Manifesto delle scuole DADA ("l'ineludibile coinvolgimento corale della comunità educativa"), ha rilevato pienamente questa particolarità che distingue il DADA da qualsiasi altra innovazione didattica presente nel catalogo delle Avanguardie educative di INDIRE.

Si è dimostrato come tutte le componenti della comunità scolastica nelle scuole che praticano il Modello, partendo proprio dagli studenti oltre che dai docenti, insieme alle famiglie e al territorio di riferimento, sono state coinvolte in modo attivo, operoso, costruttivo e funzionale a far rilevare quel clima di benessere organizzativo (quinta caratteristica del Manifesto: "costruttività e propositività dei dispositivi di discussione e la *serendipity* organizzativa"), che può considerarsi il miglior indicatore di efficacia del modello (*DADA per il ben ... essere*

organizzativo e la G.I.L. - Gioia Interna Lorda della comunità scolastica). È però importante rilevare che tale successo percepito e ritrovato nei dati raccolti, non riguarda solo gli aspetti più esteriori relativi all'“appeal sociologico e mediatico” che il modello esercita in primis sull'utenza oltre che sulla componente docente. I dati rilevati hanno infatti dimostrato la percezione di una comprensione e introiezione del quarto Postulato del Manifesto (“consapevolezza della ratio pedagogico-didattica che muove il cambiamento”) che richiama l'attenzione sui motivi profondi, filosofico-pedagogico-didattici, che devono condurre al cambiamento, prima di soffermarsi sulle facies esteriori o le specifiche modalità organizzative (il “*perché*” muove più del “*come*” e del “*cosa*”, Manifesto scuole DADA, 2019).

La verifica del primo postulato del Manifesto (“aula – mondo, ambiente/ contesto di apprendimento”) era, infatti, la più facile da confermare nel momento in cui si è rilevato che effettivamente Gli istituti funzionano per “aula-ambiente di apprendimento”, assegnata a uno o due docenti della medesima disciplina e la rotazione dei gruppi classe nel cambio di insegnamento (nel post e trans pandemico anche su base plurigiornaliera). L'ambiente di apprendimento è ovunque reperibile nel ...mondo” (Manifesto scuole DADA, Fattorini 2019).

Ciò che di ancor più significativo è stato confermato è il terzo postulato, che vede il DADA come un “incubatore di innovazioni” in grado di attivare spazi, modi e dispositivi di espressione autonomi da parte dei docenti, sollecitando la loro proattività operosa e costruttiva, anche attraverso la percezione di essere “padroni” del proprio spazio di lavoro e di poter autodeterminare con creatività il proprio contesto professionale, rendendolo funzionale al proprio stile di insegnamento. Stando alle risposte dei dirigenti al questionario somministrato, il 93,33% di loro riferisce che i docenti, nel loro complesso, fanno riferimento al Modello DADA come ad un'occasione di valorizzazione della loro professionalità, diventando, dunque, una chiave di volta nell'incentivare la motivazione docente. Del resto, già altre ricerche hanno dimostrato come la motivazione docente risulti incrementata nelle scuole Modello DADA (Cecalupo, 2021), offrendo un'occasione di triangolazione dei dati per asseverare quanto affermato.

Ed è questo lo stesso benessere organizzativo e di clima che è risultato essere percepito dagli studenti che vivono nelle scuole Modello DADA anche attraverso l'esercizio di quella che è la terza caratteristica del manifesto e cioè “*la fiducia come infingimento pedagogico*”, congiunta

con la prima caratteristica che spiega come *“il movimento sia funzionale ai processi di apprendimento”*.

Inoltre, gli edifici di scuole che hanno attivato il Modello DADA si sono in effetti trasformati progressivamente, diventando non solo più belli e colorati, ma soprattutto in grado di ospitare aule ambienti di apprendimento, adattive alle specifiche esigenze delle singole lezioni.

Questi dati conducono tutti ad annunciare il riscontro di una delle conseguenze più importanti, che era implicita nella verifica della domanda di ricerca, ovvero l'incentivo, anche se lento e solo indirettamente sollecitato, alla modifica delle didattiche *“intramoenia”*, nel chiuso delle singole aule, da parte dei singoli docenti. L'incentivo implicito alla liberalità e creatività professionale dei docenti, che si attiva nelle scuole Modello DADA, nonché la messa a disposizione di spazi funzionali ad attivare occasioni didattiche laboratoriali, sembra in effetti, secondo l'auspicio dei co-fondatori del modello, aver sollecitato quantomeno come tendenza di massima, l'utilizzo di modalità didattiche più operative e laboratoriali, dagli approcci potenzialmente più costruttivistici.

È anche questa una conferma indiretta dell'incredibile difficoltà di sollecitare e implementare in modi sistemici e strategicamente intenzionali, modalità didattiche innovative all'interno delle singole aule scolastiche. Qualsiasi richiamo al “dover essere” della didattica innovativa e il reiterato invito alla laboratorialità, così come qualsiasi astratta retorica accademica a ideali pratiche costruttivistiche, si infrange sulla “abituazione mentale” al noto dei docenti, così come sulla irresistibile tendenza alla reiterazione consuetudinaria. Altrettanto difficile è, nel sistema procedurale normativo di gestione del personale nella scuola italiana, immaginare la possibilità di indirizzare con una certa coerenza i docenti a questo tipo di pratiche didattiche, tanto meno se tale indirizzo dovesse essere “imposto”, ma anche solo suggerito, da un DS, di cui si sono dimostrati e documentati i laschi e indiretti strumenti di gestione e le leve solo indirette per indirizzare un qualsiasi cambiamento. È incredibilmente significativo aver osservato con questa ricerca come strategie di governance volte ad azioni indirette e di sistema, quale l'attivazione di scuole Modello DADA, si rivelino opportunità efficaci anche per riuscire a conseguire gli obiettivi di un progressivo cambiamento delle didattiche “intramoenia” all'interno delle singole aule da parte dei singoli docenti. (“la via più lunga è la più breve” Cit. dal Manifesto).

Si è, dunque, dimostrata valida l'intuizione, al contempo tattica e strategica dei due co-fondatori del Modello DADA: conseguire cambiamenti innovativi, pur solo tendenziali, nelle modalità didattiche dei singoli docenti, senza poter intervenire direttamente sulle loro pratiche didattiche, ma strutturando contesti, (organizzativi, ambientali, relazionali, procedurali), per creare occasioni e disponibilità logistico-organizzative, quali condizioni di possibilità per favorire pratiche didattiche più costruttivistiche, operative e laboratoriali.

Ecco l'importanza dei risultati relativi alla domanda di ricerca sulle modalità e strategie di governance che hanno favorito l'innescio di cambiamenti così corali e radicali quali quelli che si manifestano nelle scuole che hanno attivato il Modello DADA. Il dato più importante emerso dalla ricerca è che il processo di attivazione delle scuole Modello DADA va in controtendenza con continui tentativi di sindacalizzare ogni aspetto della vita scolastica e di interdire ogni slancio, individuale o collettivo al cambiamento.

È emerso, infatti, dalla ricerca che non sono le leve economiche, per altro esigue e spuntate, a poter determinare e sostenere cambiamenti strutturali, organizzativi, procedurali, relazionali e didattici, nelle organizzazioni scolastiche. Le dinamiche motivazionali nella scuola si sostanziano per lo più di propensione e orgoglio professionale, di energia ed entusiasmo, che vanno anche oltre la deontologia professionale, perché si radicano nella vocazione professionale, destata ed esaltata se si presentano occasioni per esercitarla al meglio, come quella offerta dall'attivazione del Modello DADA.

Ciò che emerge dai dati del questionario somministrato ai DS, è che in presenza di una visione che sia condivisa e partecipata, anche grazie ad una leadership in grado di interpretare raccogliere e al contempo sollecitare e promuovere le istanze di miglioramento di una comunità scolastica, quelle che potrebbero in genere rivelarsi come le difficoltà strutturali di molte scuole e che tendono ad essere alibi di mancato cambiamento, si trasformano in vie per tentate soluzioni.

Le difficoltà logistiche e organizzative, i processi complessi implicati nel cambiamento, l'esigenza costante di finanziamenti, rappresentano circostanze che non hanno impattato sull'attivazione del Modello che tra l'altro può essere realizzato a costo zero. Una verifica del secondo postulato delle scuole DADA (la "persona" educante come vera chiave del cambiamento) e della massima che la può descrivere: *"se non cerchi la soluzione fai parte del problema"*, (Manifesto scuole DADA).

Come già detto, si è rivelata un'occasione rara se non unica, quella di coniugare con la figura del ricercatore, le competenze del DS di esperienza, in grado di decifrare e interpretare tutti i complessi cambiamenti che l'attivazione del modello comporta, nonché di leggere i dati inerenti i sistemi di governance di una istituzione scolastica. Le principali difficoltà per l'analisi dei dati e per la discussione degli esiti della presente ricerca sono legate all'esigenza di leggere ogni dato rilevato in una scuola, tanto più se indicatore di cambiamento, all'interno del peculiare e specifico contesto. Infatti, solamente avendo chiavi ermeneutiche, situazionali e di contesto, con capacità di decifrazione dovute all'esperienza, è possibile trovare una chiave interpretativa che risulti significativa ed efficace nel leggere la realtà studiata e che al contempo favorisca una sostenibilità della ricerca in termini di praticabilità ed efficienza.

Ad esempio, un singolo dato contestualizzato e decifrato da parte di una persona competente e che ha un punto di vista completo e privilegiato, quale può essere solio il DS in una scuola, potrebbe di fatto assolvere ad un monitoraggio della tendenza verso il cambiamento, con un miglior rapporto tra risultato e dispiego di energia e risorse.

In questa ricerca si è, dunque, cercato di render conto delle difficoltà connesse non solo con la multifattorialità interagente di eventi all'interno di una scuola ma anche della conseguente non facile decifrazione di qualsiasi dato. Le circostanze che hanno reso difficile lo studio risiedono proprio nell'incredibile complessità e multifattorialità interagente che determina qualsiasi avvenimento nella scuola. È per questo che si è parlato dell'esigenza di assumere una visione "olistica" nel leggere una scuola: per l'implicazione diretta o indiretta di molte se non tutte le sue parti e componenti, nella determinazione di ciascun singolo fatto o elemento. È inoltre molto difficile la standardizzazione dei contesti, proprio per le peculiarità che ciascuna scuola presenta (si pensi solo ai differenti ordini e alle differenti localizzazioni geografiche, sia territoriali che nei medesimi contesti geografici) e per il fatto che a ciascuna di tali specificità lo stile di leadership utilizzato dai DS deve rispondere con flessibilità situazionale, più che con protocolli o modelli preconfezionati (Paletta, 2015). È per questi motivi che per ricerche su fenomeni complessi quali la governance della scuola, sarebbe opportuno utilizzare indicatori "narrativi" (Botta & Fattorini, 2022) in grado di decifrare il contesto e la situazione specifici, con filtri ermeneutici consapevoli delle complessità "olistiche" (Fattorini, 2018b, EIP Italia, 2021) implicate in ciascun fenomeno.

Questi fattori di complessità non hanno trovato sempre strumenti per la loro rilevazione quantitativa, attraverso l'utilizzo di indicatori di corredo utilizzati nel questionario, benché di fatto essi siano rilevabili meglio attraverso interviste o osservazioni etnografiche. A questa difficoltà si è cercato di ovviare costruendo strumenti di ricerca, quali il questionario utilizzato, che si è cercato di rendere più esaustivo possibile, se non censuario, nella rilevazione e rappresentazione di una realtà complessa come quella del tema della ricerca.

Tra le maggiori difficoltà c'è stata, su tutte, quella di individuare ed isolare le variabili dipendenti in ciascuna comunità scolastica. Infatti, cruciale è stato rilevare come in realtà scolastiche tendenzialmente dinamiche, proprio perché pronte ad intraprendere l'implementazione del Modello DADA, erano contestualmente presenti e in atto, altre azioni che avrebbero potuto e probabilmente hanno avuto, un riverbero sinergico con l'attivazione del modello stesso. Difficile, quindi, discernere l'impatto specifico ed il rapporto di causa-effetto dell'applicazione del modello in realtà scolastiche in cui i fattori di attivazione e dinamicità possono essere molti e sia antecedenti che susseguenti.

I risvolti operativi e di lungo corso della ricerca possono essere formulati nei termini di una domanda cruciale che si potrebbe al fine sintetizzare così: quali cambiamenti si dovrebbero apportare ai meccanismi di funzionamento della scuola italiana affinché innovazioni didattico-organizzative corali, siano favorite e abilitate a livello istituzionale e possano diventare sistemiche e sempre più endemiche tra le scuole italiane?

Le conclusioni cui giunge questa ricerca sono, infatti, che gran parte dello slancio professionale ascrivibile ad un DS nel voler intraprendere percorsi innovativi dal punto di vista organizzativo e didattico, si gioca sul suo personale slancio etico e motivazionale, sulla sua personale "*vis paideiae*" che varia tra l'altro a seconda della fase di vita professionale in cui si trova e dal "coefficiente energetico" (EIP Italia, 2021) che in quel momento può supportarlo. È emerso come proprio i meccanismi di funzionamento della scuola, nei suoi *empasse* burocratici, nei rischi normativi, nelle consuetudini procedurali, nell'esercizio di pseudo-democraticismi di forma, nelle schermaglie sindacali di logoramento, dissuadono l'azione e la volontà di intraprendenza costruttiva dei singoli. I cambiamenti corali, tanto più se volti ad innovazioni organizzativo-didattiche pervasive nella comunità scolastica, si perseguono solo attraverso uno stile di dirigenza in cui prevale lo slancio

etico personale, costruttivo e operoso, al fare. Il sistema si muove e progredisce sulla base della motivazione dei singoli suoi operatori, che cercano di superare le dinamiche disincentivanti, di fatto, del sistema normativo, procedurale, amministrativo, burocratico, consuetudinario. Questo, infatti, produce come effetto reale solo defaticamenti fine a se stessi e sconsiglia qualsiasi intrapresa, ardua o non che sia, verso l'innovazione scolastica.

Si potrebbe dire, utilizzando i termini di Arendt, che per contrastare tutte queste forme di esercizio della "banalità del male" è necessaria – e talvolta imprescindibile – l'azione di misconosciuti eroi della quotidianità, quali sono i DS, che perseguono con silenti e mediaticamente inavvertite responsabilità, entusiasmo e coraggio, le vie della "banalità del bene".

Bibliografia e sitografia

- Asquini, G., Benvenuto, G., & Cesareni, D. (2017) *La valutazione per il cambiamento: il percorso di monitoraggio del progetto D.A.D.A.* In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 277-293). Pensa MultiMedia Editore.
- Benvenuto, G., Fattorini, O. (2020). *La scuola come "Edificio apprenditivo": Monitoraggio e ricerca-formazione nella scuola Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento).* pp.75-93 in Gabriella D'Aprile, Raffaella C. Strongoli (2020). [a cura di] *Lo stato in luogo dell'EducAzione. Ambienti, spazi, contesti.* Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l. ISBN volume 978-88-6760-698-6 - ISSN collana 1971-2324.
- Benvenuto G., Consoli G., Fattorini O., (2018) *Luci e ombre nei processi di elaborazione del RAV (Rapporto di autovalutazione): un'indagine sul punto di vista dei Dirigenti Scolastici* – Atti Convegno SIRD 25 .10.2018.
- Bordini, F., Bortolotti, I., & Cecalupo, M. (2017). *Gli studenti valutano l'innovazione: l'efficacia degli ambienti di apprendimento.* In A. M. Notti (A cura di), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 157-174). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia Editore.
- Botta, E., Fattorini, O. (2022). *La dirigenza umanistica come nuovo approccio alla dirigenza scolastica: la definizione del costruito.* pp. 282-293 in Pietro Lucisano, Antonio Marzano (2022). [a cura di] *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle. Atti del convegno Convegno internazionale SIRD 2021 - Lecce*, Pensa MultiMedia Editore s.r.l. (ISBN volume 978-88-6760-902-4, ISSN collana 2612-4971)
- Bruner, J. (1995). *Verso una teoria dell'istruzione* (G. B. Flores D'Arcais & P. Massimi, Trad.). Armando. (Opera originale pubblicata nel 1966).
- Cecalupo M., (2021). *DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): La percezione degli insegnanti a seguito dell'introduzione del modello DADA.* Roma, Nuova cultura.

- Di Donato D., Fattorini, O. (2022). *“L’innovazione a scuola esiste? Un dialogo sul cambiamento tra un insegnante e un dirigente”*, in Agenda digitale, Milano, pubblicato il 05.12.2020 <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/linnovazione-non-esiste-un-dialogo-tra-uninsegnante-e-un-dirigente-sul-cambiamento-della-scuola/>
- De Santis, C., & Asquini, G. (2020). *L’autovalutazione delle Scuole DADA: i RAV tra competenze chiave e ambiente di apprendimento*. *Ricercazione*, 12(2), 207- 223.
- Dewey, J. (1999). *Il mio credo pedagogico* (L. Borghi, Trad.). La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1897).
- EIP Italia (2021). *Dirigenti Insieme. Percorso di formazione e consulenza, crescita professionale e personale, per Dirigenti scolastici*. EIP Italia “Scuola strumento di pace”, Ente di formazione accreditato dal MIUR ex DM 170/2016. Roma. www.dirigentiinsieme.edu.it
- Fabbri, L. (Ed.) (2008). *Definire figure professionali tramite testimoni privilegiati*. Coop. Libreria Editrice Università di Padova.
- Fattorini, O. (2023). *Parliamo di DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): la scuola dell’“Eppur si muove!”* Il Sole24 – Impara Digitale <https://imparadigitale.nova100.ilsole24ore.com/2023/03/14/parliamo-di-dada-didattiche-per-ambienti-di-apprendimento-la-scuola-delleppur-si-muove/>
- Fattorini, O. (2020). *“Digital dada”: come cambia la Scuola e il ruolo del docente con la “didattica abilitante”*, in Agenda digitale, Milano, pubblicato il 23.12.2020 <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/digital-dada-come-cambia-la-scuola-e-il-ruolo-del-docente-con-la-didattica-abilitante/>
- Fattorini, O. (2021). *DADA... eravamo rimasti? Il seminario on line della Rete dell’“eppur si muove”*. *Ricercazione*, 13(2), 231-233.
- Fattorini, O. (2019). *“Il Manifesto delle scuole Modello DADA” Atti del 2° Convegno nazionale delle scuole DADA “Dada iacta est”*. Roma. www.scuoledada.it
- Fattorini, O. (2018). *Ruolo e strategie del D.S. per l’innovazione della didattica in Il Dirigente scolastico, un leader per l’educazione, Corso di formazione per docenti e Dirigenti scolastici*. Editoriale Tuttoscuola.
- Ghazinoory, S., Abdi, M., & Azadegan-Mehr, M. (2011). *SWOT methodology: a state-of-the-art review for the past, a framework for the future*. *Journal of business economics and management*, 12(1), 24-48.
- Hallinger, P. (2011). *Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research*. *Journal of Educational Administration*, 49, pp. 125-142.
- Kankaraš, M. & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills*. OECD Education Working Papers, No. 207. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5007ade7-en>.
- Kilpatrick, W.H. (2010). *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative process* (2a ed.). Kessinger’s Legacy Reprints. (Opera originale pubblicata nel 1918).
- Krüger, M., & Scheerens, J. (2012). *Conceptual perspectives on school leadership. School Leadership Effects Revisited* (pp. 1-30). Springer, Dordrecht.

- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What do we already know about successful school leadership? AERA division a task force on developing research in educational leadership*, 1-60.
- Mayo, E. (1969). *La civiltà industriale*. UTET.
- Montessori M. (1911). *Antropologia pedagogica*. Milano: Vallardi.
- O'Brien, W., Adamakis, M, O' Brien, N., Onofre, M., Martins, J., Dania, A., Makopoulou, K., Herold, F., Ng, K., Costa, J., (2020): *Implications for European Physical Education Teacher Education during the COVID-19 pandemic: a cross-institutional SWOT analysis*, *European Journal of Teacher Education*, (12) (PDF) *Implications for European Physical Education Teacher Education during the COVID-19 pandemic: a cross-institutional SWOT analysis*.
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). *The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning*. *Science & Education*, 14(6), 535-557.
- Paletta, A. (Ed.) (2015). *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*. IPRASE. http://www.disal.it/Resource/Vol_Leadership_mail.pdf.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Cnosfap.
- Robinson, V.M.J., Lyoyd, 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, 635-674.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Sansone, N., Cesareni, D., & Ligorio M.B., (2016). *Il Trialogical Learning Approach per rinnovare la didattica*. *TD Tecnologie Didattiche*, 24(2), 82-91.
- Vygotskij, L.S. (1962). *Thought and Language*. (6a ed.). The MIT Press.
- Washburne, C.W. (1953). *Che cos'è l'educazione progressiva* (E. Zallone, Trad.). La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1942).

L'uso delle tecnologie didattiche digitali a scuola. Due esplorazioni nella formazione e nella didattica

Daniela Di Donato

Abstract

Il mio progetto di ricerca si è sviluppato attorno a due esplorazioni sull'uso delle tecnologie didattiche digitali a scuola: la prima è stata una ricognizione sulle pratiche dei docenti della provincia di Trento nel loro anno di prova e delle Animatrici e Animatori digitali durante il loro primo anno di mandato (2018); la seconda ha indagato l'uso forzato delle tecnologie digitali durante il periodo della Didattica a Distanza, tra febbraio e maggio 2020, cioè durante il lockdown dovuto alla pandemia di Covid-19 e ha coinvolto 1149 docenti su tutto il territorio nazionale. Le due dimensioni della ricerca hanno trovato ampie zone di dialogo, trattando il tema comune delle competenze digitali dei docenti e della loro percezione di efficacia nell'uso delle tecnologie didattiche digitali.

The use of digital educational technologies at school. Two explorations in training and teaching

My research project evolved around two explorations about use of digital teaching technologies in school: the first was a survey of the practices of teachers in the province of Trento in their probationary year and of the Digital Animators during their first year of tenure (2018); the second investigated the forced use of digital technologies during the period of Distance Learning, between February and May 2020, that is during the lockdown due to the Covid-19 pandemic, and involved 1149 teachers nationwide. The two dimensions of the research found wide areas of dialogue, dealing with the common topic of teachers' digital skills and their perceived effectiveness in using digital teaching technologies.

1. Tema di ricerca (rassegna, contesto/cornice): l'uso delle tecnologie didattiche digitali a scuola e le competenze digitali dei docenti

L'uso delle tecnologie didattiche digitali a scuola e il loro impatto sull'apprendimento e sull'insegnamento è ancora tema ampio di discussione e oggetto di diverse ricerche, che almeno negli ultimi venti anni hanno accompagnato il dibattito pedagogico e culturale. I recenti finanziamenti del PNRR, che sono in fase di erogazione alle scuole col Piano scuola 4.0¹, hanno infatti riacceso l'interesse e le domande su come utilizzare le ingenti quantità di tecnologie in arrivo, per promuovere innovazione didattica partendo dagli ambienti di apprendimento.

Il percorso di sviluppo dei costrutti sull'uso delle tecnologie digitali assomiglia ai cerchi concentrici, che si formano lanciando un sasso in uno stagno: le onde si propagano una dentro l'altra, dal centro verso l'esterno, connesse tra loro nonostante raggi e ampiezza diversi e livelli di profondità variabili. La dimensione più esterna e comprensiva dentro la quale occorre pensare l'uso delle tecnologie è quella della *Media Education*, a proposito della quale si discute già dagli anni Settanta, quando le tecnologie erano la televisione, il cinema e la radio e si rifletteva sugli scopi educativi dei media e di come la scuola avrebbe potuto e dovuto accoglierli tra gli strumenti per l'apprendimento. Nei documenti del Consiglio Internazionale del Cinema e della televisione (IFTC), una organizzazione nata a metà degli anni Cinquanta, che ricevette dall'Unesco il mandato di esplorare l'uso dei media nei settori della cultura, della comunicazione, dell'informazione e dell'istruzione, pubblicati in seguito alle riunioni del gruppo tra il 1973 e il 1979 (Pavlič, 1987) la *Media Education* è definita nell'arco di pochi anni in due modi diversi. Prima è studio, insegnamento e apprendimento dei moderni mezzi di comunicazione e di espressione, considerati come specifica e autonoma disciplina nell'ambito della teoria e delle pratiche pedagogiche, ma successivamente passa ad essere indicata come studio della storia e della creatività, dell'uso e della valutazione dei media come arti pratiche e tecniche, del ruolo svolto dai media nella società, del loro impatto sociale, delle implicazioni che derivano dalla comunicazione, partecipazione e modificazione delle modalità di percezione che

¹ Ministero Istruzione (2022). Piano nazionale di Ripresa e Resilienza. Piano scuola 4.0. Disponibile qui: https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/07/PIANO_SCUOLA_4.0_VERSIONE_GRAFICA.pdf

i media comportano, nonché dell'accesso ai media e al lavoro creativo che con essi si può svolgere. Il cambiamento da specifica disciplina a opportunità per sviluppare partecipazione e comunicazione anticipa quelle che saranno alcune delle caratteristiche fondanti dell'uso degli ambienti digitali e della rete, non solo a scuola.

Se fino agli anni duemila l'atteggiamento nei confronti dei media è stato più orientato all'esaltazione del rischio (dipendenza, manipolazione, scarso spirito critico) dal 2000 si comincia a riflettere anche sulle grandi potenzialità dei mezzi digitali e sull'impatto che avrebbero potuto avere in campo educativo.

Anzi, proprio l'eventualità che l'assenza di conoscenza e familiarità con i media digitali porterebbe a subirne gli effetti, produce una spinta verso approcci più orientati ad una dimensione educativa e alla proposta di un uso fin dalla scuola dell'infanzia (Felini, 2004; Di Bari & Mariani, 2018; Metastasio, 2021), come è ben descritto anche nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, dove si afferma che i media vadano scoperti ed educati perché sviluppino nei piccoli il senso del bello, la conoscenza di se stessi, degli altri e della realtà e che il bambino debba esplorare a scuola le potenzialità offerte dalle tecnologie (Miur, 2012). Con il passaggio dai media tradizionali ai *nuovi* media o media digitali si osserva un cambiamento anche nella terminologia e nell'area di esplorazione: si comincia infatti a parlare di *Digital Education* o di *Media Education Literacy* (Masterman, 1997; Buckingham, 2006) che non coincidono, ma sono dipendenti tra loro. I termini restituiscono un'idea complessa della presenza dei media a scuola, che ha il compito di valorizzare gli aspetti pedagogici e sociali (Figura 1): recuperare le esperienze informali degli studenti, generare una postura riflessiva su ciò che si fa e perché, per rendere alla fine i percorsi di apprendimento funzionali al raggiungimento di competenze e spirito critico (Calvani, 2010, 2012).

L'oscillazione tra educazione *ai media*, *con i media* e *per i media* (Calvani, 2010; Ranucci, 1994; Rivoltella, 2001, 2017) ha generato una specifico filone di ricerca cosiddetta *mediaeducativa* (Parola & Denicolai, 2015) che adotta metodi, tecniche, strumenti e riflessioni orientati alla spiegazione e alla comprensione di comportamenti, azioni, atteggiamenti, pensieri ed emozioni correlati al significato, all'uso e all'impatto dei media in ambito educativo, sia sul versante adulto che minore, elementi utili per progettare buone pratiche didattico-educative che, con logica ricorsiva, a loro volta alimentano la teoria e le potenzialità della ricerca medesima.

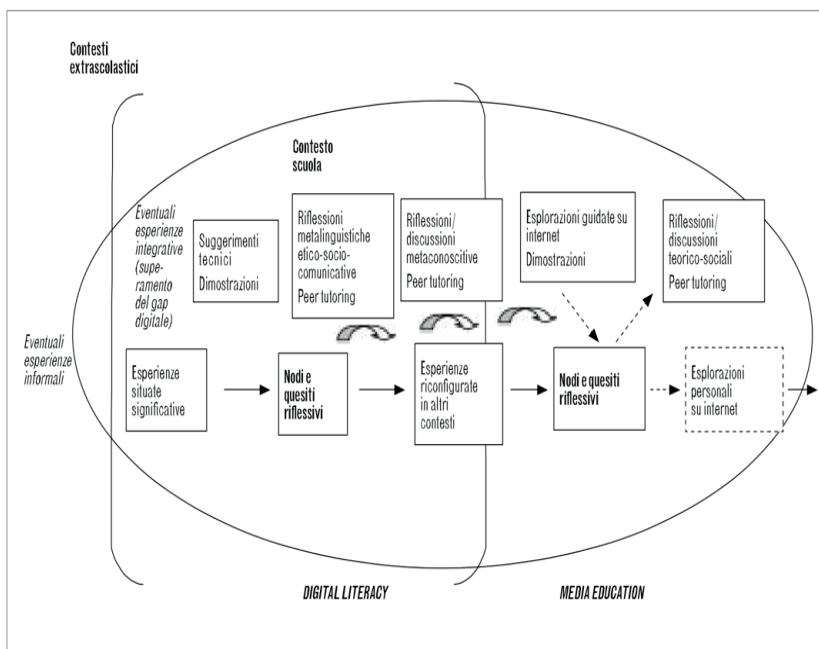


Fig. 1. Modello metodologico per attività di *media education* nella scuola - Fonte: (Calvani, 2010)

Il dibattito ancora acceso ha comunque nutrito orientamenti diversi, fino ai giorni nostri e alla pubblicazione del manifesto italiano sull'uso dei dispositivi personali a scuola (Miur, 2018), che promuove l'idea della cultura digitale e dell'uso dei dispositivi digitali nella didattica come espressione di cittadinanza (Di Donato, 2019).

Anche nella normativa la riflessione ricorre, fino alla pubblicazione della Legge 107/2015 e se dovessimo fare un ulteriore passo indietro arriveremmo al 13 febbraio 2015, quando il Miur emana la Circolare n. 3, che adotta un modello sperimentale di Certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione. Il modello si ancora al profilo dello studente descritto nelle Indicazioni Nazionali del 2012, riferendosi esplicitamente alle Competenze chiave di cittadinanza (Raccomandazione del Parlamento Europeo del 2006), e si propone di arricchire le pratiche valutative orientandole verso una valutazione autentica (Comoglio, 2002) e formativa, per promuovere tutte le caratteristiche della personalità degli allievi (Gardner, 2009). Nelle Linee Guida allegate si precisa che la progettazione dovrà assumere una dimensione transdisciplinare; la classe dovrà trasformarsi in "comunità

di apprendimento" (Sergiovanni, 2000), il lavoro d'aula sarà cooperativo (Comoglio, 2004, 2006; Johnson, Johnson & Holubec, 1996;) e verrà applicata una valutazione non solo del prodotto, ma anche del processo di apprendimento, per attivare negli alunni un'azione di orientamento (Costa & Kallick, 2007; Tomlinson, 2012) e autovalutazione. Per valutare le competenze si indicano alcuni strumenti: i compiti autentici (Wiggins & McTighe, 2004), le osservazioni sistematiche (Benvenuto, 2003) e le autobiografie cognitive (Salmon, 2014).

Il 15 luglio nella sua prima versione e poi il 30 luglio del 2015 nella sua versione definitiva viene pubblicata la Legge 107, che è dedicata alla riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione. È composta da un unico articolo, ma contiene 207 commi. Tra gli obiettivi formativi individuati come prioritari c'è anche lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, con particolare riguardo al pensiero computazionale, all'utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media nonché alla produzione e ai legami con il mondo del lavoro. Il comma 56 della Legge 107/2015 annuncia l'adozione del Piano Nazionale per la Scuola Digitale (PNSD) come strategia per "migliorare le competenze digitali degli studenti e rendere la tecnologia digitale uno strumento didattico di costruzione delle competenze in generale" (Calvani, Fini & Ranieri, 2010, 2011). Il piano vorrebbe contribuire alla costruzione di una visione di Educazione nell'era digitale (Maragliano, 2004) e avviare un processo che sostenga l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (*life-long*) e in tutti i contesti della vita (Morin, 2000) formali e non formali (*life-wide*). La scuola è descritta come il più grande generatore di domanda di innovazione e il digitale come lo strumento abilitante, connettore e volano di cambiamento (Dominici, 2015). Il PNSD prevede cinque aree di lavoro per raggiungere questo obiettivo: strumenti, competenze, contenuti, formazione, accompagnamento. Vengono identificati trentacinque obiettivi collegati ad azioni specifiche, che consentano un miglioramento complessivo di tutto il sistema scolastico (Gardner, 2011).

Le prospettive aperte dal Miur sollevarono all'epoca molte domande sulla comunicazione didattica mediata dalle tecnologie, sulle strategie per monitorare e certificare le competenze (Martini, 2017; Trincherò, 2017), sull'apprendimento e sull'interazione col digitale nella didattica (Rivoltella & Rossi, 2012), sui modelli educativi, sulla valutazione. Ai docenti veniva chiesto di acquisire nuove competenze, per monitorare, documentare e certificare le competenze dei propri alunni.

Il contesto internazionale, a partire da quello europeo, spingeva per assegnare alle competenze digitali lo stesso ruolo delle competenze di base: la nuova Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea, pubblicata il 22 maggio del 2018, riconosceva la presenza ormai indispensabile delle tecnologie in ogni ambito della società civile. La dimensione pervasiva delle tecnologie nella quotidianità richiedeva un cambiamento anche nelle competenze da sviluppare nei futuri cittadini: non solo quindi quelle digitali, ma anche le competenze imprenditoriali, sociali e civiche, importanti per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti (Raccomandazione Parlamento Europeo, 2018). Non era infatti possibile ignorare i risultati delle indagini internazionali Ocse PISA, che indicavano quanto fosse alto il numero di adolescenti e adulti con competenze di base insufficienti. Nel 2015 uno studente su cinque aveva gravi difficoltà nello sviluppo di competenze sufficienti in lettura, matematica e scienze. In alcuni paesi fino a un terzo degli adulti possiedono competenze alfabetiche e aritmetico-matematiche solo ai livelli più bassi. Un altro dato allarmante riguardava il 44% della popolazione dell'Unione, che possedeva competenze digitali scarse, mentre il 19% non le aveva affatto. (Commissione europea Digital Scoreboard 2017 - Quadro di valutazione digitale, 2017).

Il cambio di marcia è allora affermare già nell'introduzione del documento europeo che il digitale è a tutti gli effetti "competenza di base", accanto al leggere e allo scrivere e che è necessario innalzare il livello di padronanza, per sostenere lo sviluppo della capacità di imparare a imparare, indispensabile condizione per una partecipazione sociale attiva, in una prospettiva di apprendimento permanente. La competenza digitale diventa non solo una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, ma è trasversale a tutte le altre competenze (Di Donato, 2018). Si scrive chiaramente che le tecnologie digitali esercitano un impatto sull'istruzione, sulla formazione e sull'apprendimento mediante lo sviluppo di ambienti di apprendimento più flessibili, adattati alle necessità di una società ad alto grado di mobilità. Il documento è una risposta forte ai cambiamenti intervenuti nella società e nell'economia, ma anche al sistema delle relazioni personali e con le istituzioni. Nella competenza digitale non c'è più l'accento solo sulla rete, come ambiente di ricerca, ma anche sulla gestione delle informazioni e contenuti, sui dati e sulle identità digitali. Anche se l'Unione ritiene indispensabile sviluppare abilità di riconoscimento di software, dispositivi, intelligenza artificiale o robot e ca-

pacità di interagire efficacemente con essi, gli aspetti tecnici non sono quelli più urgenti.

Al primo posto ci sono soprattutto l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione) e la sicurezza, la capacità di programmare e condividere contenuti digitali, insomma la premessa per considerare il digitale lo scenario di riferimento per lo sviluppo delle competenze in tutti i sistemi educativi europei.

Nel quadro internazionale, i risultati dell'OCSE Talis 2018 (OECD, 2019) restituiscono un aumento significativo dell'uso delle TIC per progetti o attività in classe in 28 dei 31 paesi che partecipano alla rilevazione. I cambiamenti maggiori sono osservabili in alcuni Paesi europei (Finlandia, Romania e Svezia) e in Israele, dove la percentuale di insegnanti che dichiarano di consentire spesso o sempre agli studenti di utilizzare le TIC per progetti o lavori in classe è aumentata di 30 punti percentuali o più. Diverse indagini e studi condotti in contesti internazionali e nazionali sottolineano l'importanza di come le TIC vengano utilizzate in classe per essere efficaci (Fraillon & al., 2014; OCSE, 2015). Un rapporto dell'OCSE basato sui dati PISA 2012 ha mostrato che, nei paesi in cui le lezioni di matematica si concentrano sulla formulazione e sulla risoluzione di problemi del mondo reale (in ingegneria, biologia, finanza o qualsiasi problema che si presenti nella vita quotidiana e nel lavoro), gli studenti riferiscono che i loro insegnanti usano le tecnologie in misura maggiore (OCSE, 2015). L'elemento di interesse riguarda l'atteggiamento degli insegnanti: sembra infatti che tutti quelli che sono più inclini e meglio preparati per pratiche di insegnamento orientate verso gli studenti (il lavoro di gruppo, l'apprendimento individualizzato, le metodologie didattiche innovative) mostrino maggiori probabilità di utilizzare le risorse digitali.

In Italia, una delle ricerche sulle modalità d'uso delle tecnologie in aula (Comi, Argentin, Gui, Origo & Pagani, 2017) afferma che l'efficacia delle TIC a scuola dipende dalla pratica effettiva che gli insegnanti ne fanno e dalla loro capacità di integrare le TIC nel proprio processo di insegnamento. Uno studio condotto in Spagna ha anche mostrato che l'uso delle TIC da parte degli insegnanti in classe dipende principalmente dalla formazione degli insegnanti nelle TIC, dalla collaborazione degli insegnanti con altri insegnanti e dall'autoefficacia percepita.

ta degli insegnanti, nonché dalle loro convinzioni sull'insegnamento (Flores, Rodríguez-Santero & Torres-Gordillo, 2017).

Nel contesto nazionale la proposta delle tecnologie didattiche digitali a scuola è stato un percorso lungo e non lineare. Dall'approvazione della Legge 107/2015, che contiene il nuovo Piano Nazionale Scuola Digitale, inizia però una fase diversa da quelle precedenti.

Nel settembre del 2016 la ministra dell'Istruzione Fedeli annuncia infatti che saranno istituiti due gruppi di lavoro: uno si dedicherà ad una ricognizione delle metodologie didattiche innovative praticate nelle scuole e l'altro all'uso dei dispositivi mobili a scuola (Zunino, 2017; Ansa, 2017)

Il compito della commissione, soprannominata "Byod" (*Bring Your Own Device*), era da una parte recuperare la distanza storica dalla circolare del ministro Fioroni (DM del 15/3/2007), centrata sul divieto dell'uso specifico dei telefoni cellulari a scuola, dall'altra a distanza di quasi undici anni aveva il dovere di riconoscere e dare dignità alle esperienze esistenti, nelle quali i dispositivi a scuola erano già impiegati come strumenti di apprendimento e non per attività di intrattenimento degli studenti (per telefonare o chattare con gli amici fuori dall'aula). L'obiettivo principale era quello di elaborare linee guida di carattere culturale e pedagogico, che aiutassero a comprendere le potenzialità delle nuove tecnologie nel determinare stili di apprendimento innovativi nelle studentesse e negli studenti e il modo in cui queste possono influenzare il linguaggio, la scrittura, il pensiero logico-matematico, la memoria; valutare tutte le possibili implicazioni legate all'uso degli strumenti digitali personali in classe per finalità didattiche (Miur, 2017)².

Si trattava di offrire agli istituti scolastici un inquadramento culturale, una visione sostenibile e concreta per l'uso dei dispositivi digitali personali, esprimendo con chiarezza i vantaggi sia per gli insegnanti che per gli studenti, in termini di apprendimento, documentazione, progettazione. Ogni scuola avrebbe poi agito in autonomia, attraverso i propri regolamenti di istituto, per una Politica d'Uso accettabile dei dispositivi (Pua). Dal 17 al 19 gennaio 2018 si tenne a Bologna un evento organizzato dal Miur, denominato *Futura*. In quei giorni, dopo due mesi di lavoro, venne presentato alla stampa il documento "Dieci punti per l'uso dei dispositivi mobili a scuola" (Figura 2). Il Miur lo pubblicherà ufficialmente sul proprio sito qualche giorno dopo la fine dell'evento bolognese.

² La Commissione era stata istituita con DM 688/2017. Anche io ne ho fatto parte.



Fig. 2. Fonte: MIUR sito web (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Decalogo+device/da47f30b-aa66-4ab4-ab35-4e01a3fdceed>)

Nel documento pubblicato vengono espresse alcune idee e direzioni sull'uso delle tecnologie didattiche digitali a scuola:

1. Il primato della didattica (*punti 3- 5-7 8-10*)
2. A scuola si sperimenta l'uso e il non uso delle tecnologie digitali (*punti 7-8*)
3. La cittadinanza è anche cittadinanza digitale (*punti 6-10*)
4. Educare al digitale è un dovere per tutti gli insegnanti (*punti 2-4-9*)
5. Il digitale nella didattica è un cambiamento da affrontare: proibire non è la soluzione (*punti 1-2*).

Il manifesto conteneva una indicazione concreta per i regolamenti degli istituti, che avrebbero dovuto adottare una politica di uso accettabile delle tecnologie (PUA) a scuola ed era un invito abbastanza diretto a far sì che ogni scuola si ponesse il problema in modo ufficiale.

Nel contesto internazionale lo sviluppo dei modelli per orientare gli insegnanti nell'uso delle tecnologie a scuola ha seguito vie simili, forse più pervasive.

Nel 2008 l'Unesco aveva elaborato un approccio alla *Technology Literacy*, che prevedeva una tecnologia a scuola integrata dalla pedagogia: gli insegnanti devono sapere dove, quando (e quando no) e come utilizzare la tecnologia non solo per le attività in classe, ma anche per il loro sviluppo professionale (UNESCO, 2008). Nel 2016 il documento viene aggiornato per confermare che le possibilità d'uso dei dispositivi mobili stavano crescendo a livello globale (UNESCO, 2016) ed era indispensabile che le competenze digitali degli insegnanti fossero adeguate a questo uso delle tecnologie in classe.

Nel 2018 il documento viene revisionato di nuovo: la descrizione dell'uso delle Tic è arricchita dai modelli d'uso e da esempi pratici, da trasferire sia in classe che nello sviluppo professionale. Gli studenti utilizzano sempre più i dispositivi mobili per accedere alle informazioni e per l'apprendimento sulla rete e gli usi creativi di questi dispositivi possono promuovere l'equità dell'istruzione, migliorare l'efficienza e la produttività in classe e facilitare l'apprendimento personalizzato.

Viene esaltato l'approccio flessibile all'apprendimento, che le tecnologie mobili offrono a insegnanti e studenti, per un apprendimento *sempre e ovunque* che diventi formale e informale (Ranieri & Pieri, 2014; Pieri, 2010). L'Unesco auspica che ogni Paese sviluppi strategie e meccanismi per integrare le tecnologie mobili, in modo che siano una componente senza soluzione di continuità della gamma di tecnologie che devono essere utilizzate da insegnanti e discenti (Unesco, 2018).

A proposito della formazione dei docenti, l'ICT CFT sostiene che lo sviluppo delle competenze degli insegnanti è un processo di apprendimento permanente, in cui l'applicazione delle competenze digitali sono parte integrante dello sviluppo delle capacità degli insegnanti, dal loro ingresso nella professione lungo tutto l'arco della loro carriera. Suggerisce che nella fase di formazione iniziale la preparazione dei futuri insegnanti sia centrata sulle conoscenze dell'uso delle tecnologie per materia o interdisciplinari e non trascuri gli approcci pedagogici per contribuire a costruire una comprensione della rilevanza delle TIC per l'insegnamento e l'apprendimento, quella che nel modello T-PACK (Koehler & Mishra, 2009) è *la conoscenza del contenuto pedagogico tecnologico*.

Le componenti teoriche della formazione e delle esperienze pratiche offerte ai futuri insegnanti dovrebbero essere costruite per consen-

tire loro di acquisire, approfondire e utilizzare in modo creativo le TIC nella pratica professionale.

Quando non c'è stata una formazione iniziale e le condizioni non offrono queste opportunità, la formazione in servizio potrebbe rafforzare il ruolo di sviluppo delle competenze TIC degli insegnanti. Sarebbero utili strategie istituzionali, per razionalizzare i programmi di formazione degli insegnanti nella fase di ingresso e durante il servizio. Lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti dovrebbe essere sostenuto per migliorare le capacità pratiche degli insegnanti di applicare la pedagogia basata sulle TIC per la gestione della classe (Charles, 2002; Di Donato, 2022), l'attuazione del curriculum, la valutazione degli studenti e il lavoro collaborativo con i pari. Favorirebbero i processi di innovazione anche favorendo l'apprendimento continuo tra colleghi, ideando e offrendo una serie di iniziative di sviluppo professionale di supporto nell'acquisizione di competenze per sfruttare la tecnologia, con l'obiettivo di migliorare l'insegnamento e l'apprendimento. La competenza relativa alla valutazione e riflessione sulla pratica professionale sarebbe orientata a promuovere l'innovazione e il miglioramento. Le buone pratiche sarebbero da loro diffuse e condivise: organizzare eventi e occasioni in cui le strategie didattiche innovative che intendono implementare o hanno implementato generino e incoraggino la discussione e la riflessione. Questo andrebbe fatto al di là delle mura scolastiche, anche attraverso gruppi professionali online. Il lavoro di elaborazione dell'Unesco per la costruzione di un percorso di sviluppo delle competenze digitali degli insegnanti ha costituito la base per il successivo framework di riferimento europeo: il *DigCompEdu*, cioè *Digital Competence Framework for Educators* (Redecker & Punie, 2017).

La visione di educazione nell'era digitale portata dal Piano Nazionale Scuola Digitale (Miur, 2015) ha descritto le tecnologie come abilitanti, quotidiane, ordinarie, al servizio dell'attività scolastica e in continua contaminazione con tutti gli ambienti della scuola: classi, ambienti comuni, spazi laboratoriali, spazi individuali e spazi informali. In questa dimensione, le tecnologie aiutano ad elaborare, trasformare, organizzare, modellare artefatti e trasformano le pratiche della conoscenza (Ligorio, 2003). La studentessa e lo studente sono autori e produttori e questa è una delle caratteristiche proprie del digitale, che ha modificato le modalità con cui si opera e si concettualizza l'attività umana.

Il dispositivo digitale non è più solo uno strumento, ma è ambiente di apprendimento: aumenta infatti la distanza tra l'operare della per-

sona sull'artefatto e l'intervento dell'artefatto. Ciascuno agisce in base a dati, che ricava da schermi e indicatori e come in ogni ambiente ci sono reciproci cambiamenti, che intervengono (Wenger, 1998; Rossi, 2016). Il *device* muta in artefatto culturale: amplifica le possibilità della mente e delle corporeità umane (Bruner, 1997; Rivoltella & Rossi, 2019; Benanti, 2016), come mezzo di innovazione e produzione di conoscenza.

I docenti sono mediatori, che predispongono un ambiente stimolante e pronto ad accogliere i percorsi di apprendimento, in un clima positivo. Queste azioni dovrebbero anche facilitare l'attivazione di processi di inclusione e cooperazione mediati dalle tecnologie. Quando nel *DigCompEdu* si indica, tra le competenze dell'insegnante, la capacità di valorizzare le potenzialità degli studenti, l'attenzione si concentra sui punti di forza delle tecnologie digitali nell'educazione. Tra questi, il loro potenziale nel favorire strategie didattiche centrate su chi apprende, amplificando le opportunità degli studenti di appropriarsi del proprio percorso di apprendimento e di esserne protagonisti attivi (Redecker & Punie, 2017).

Le tecnologie digitali possono quindi essere utilizzate per coinvolgere e motivare gli studenti, esplorare e comprendere le interconnessioni, proporre soluzioni creative, realizzare un artefatto e riflettere su tutto il processo.

Negli anni Ottanta, Papert aveva chiaramente descritto il valore del processo e della riflessione sul processo come la chiave principale per stimolare l'apprendimento, più che l'applicazione di regole o la ripetizione (Papert, 1984) e si era cominciato a discutere della relazione tra apprendimento e ambienti digitali, che agiva come una specie di "partenariato intellettuale" insieme alla mente degli studenti (Papert, 1980; Salomon et al. 1991). La tecnologia poi non è solo *schermo*. Nelle esperienze didattiche legate alla robotica educativa, ad esempio, i bambini apprendono facendo e soprattutto sperimentando quello che viene loro proposto, dentro un modello didattico pienamente costruttivista (Di Donato & Mattioli, 2022). L'introduzione delle tecnologie digitali nello spazio dei bambini a scuola deve essere considerata una opportunità per sviluppare cittadinanza, competenza chiave per la costruzione della democrazia, e la cittadinanza assume anche una forma digitale, che va sperimentata e attraversata con i bambini (Lorenzoni, 2016). Nella programmazione del robot diventa fondamentale la gestione dell'errore, che non è più motivo di frustrazione, ma il punto di partenza per riflettere su nuove possibili soluzioni. Se dovessimo

individuare le funzioni educative principali del robot nella didattica potremmo citarne almeno tre (Di Donato & Mattioli, 2022):

1. **Il robot come mediatore:** in quanto oggetto e soggetto dell'esperienza, il robot è esposto all'interpretazione di molteplici punti di vista, senza perdere mai la sua efficacia. Attraverso questa funzione il bambino apprende un modo di strutturarsi del pensiero nei confronti dell'universo (Bateson, 1996, 2018).
2. **Il robot come esperienza significativa:** il robot genera molteplici *Teachable moment* ed è attraverso questa scintilla generativa, che l'attività viene riconosciuta come significativa e gli alunni si mostrano motivati ad apprendere (Bybee, 2016).
3. **Il robot come artefatto simbolico:** ogni essere umano tende a portare l'artefatto tecnologico all'interno del suo modo di esperire, facendolo diventare uno strumento, per allargare l'area della sensibilità del corpo nei confronti del mondo (Benanti, 2016).

Anche per questo, promuovere ambienti educativi orientati contemporaneamente all'autonomia e alla cooperazione supera le barriere naturalmente poste dai sistemi educativi e si arriva oltre le dimensioni tradizionali e a tutti (Resnick, 2018).

La pratica scolastica della robotica educativa sviluppa con creatività gli orientamenti di *Media Education* già contenuti nelle Indicazioni Nazionali del 2012 (Miur, 2012). Nel documento principale per la progettazione dei percorsi educativi, i "nuovi scenari" creati dalle tecnologie didattiche digitali manifestano allo stesso tempo l'invito ad un sapere diffuso e collaborativo e il lancio di una sfida: entrambi gli aspetti saranno poi contestualizzati dal Piano Nazionale Scuola digitale nella sfera delle competenze digitali, da acquisire a partire dalla scuola dell'infanzia, e nelle linee dell'Agenda Digitale Europea del 2020, come obiettivo da rinnovare per ogni cittadina e cittadino.

Bruner ricorderebbe che tutto questo rientra in una dimensione culturale, dove la cultura è ciò che aiuta a plasmare idee e comportamenti e ci fornisce gli attrezzi con i quali costruiamo il nostro mondo e le concezioni di noi stessi e delle nostre capacità (Bruner, 1997). Si tratta proprio di partecipare ad un cambiamento culturale, che può diventare cambiamento strutturale del modo di insegnare e di apprendere a scuola. Promuovere autonomia e valorizzare le differenze individuali non è solo un passo verso un ambiente inclusivo, ma diventa una esigenza condivisa di ricerca educativa.

A questo punto ci si potrebbe chiedere quando e in che condizioni le tecnologie didattiche educative siano davvero efficaci. Tra i risultati ottenuti nelle quasi novecento metanalisi di Hattie (Hattie, 2016), si possono osservare le evidenze rispetto all'apprendimento e l'uso delle tecnologie didattiche digitali. In particolare, guardando solo alle rilevazioni della *Computer Assisted Instruction* (Cai) con un *effect size* maggiore di 0.5 (alta efficacia) si ottiene questo risultato, che si riferisce a più di mille studi.

Quali modelli però si potrebbero adottare per un uso efficace delle tecnologie didattiche digitali? Diversi sono i modelli di riferimento, che indicano quali *affordance* (Gibson, 1979) il docente dovrebbe avere e spesso sottolineano i medesimi aspetti. Secondo Wang (2009) il docente dovrebbe avere *affordance* pedagogiche (relative alle proprietà educative degli strumenti attivati), *affordance* sociali (relative all'analisi delle proprietà di un determinato strumento per promuovere l'interazione sociale degli utenti) e *affordance* tecnologiche (le modalità attraverso cui uno strumento risulta efficace ed efficiente nel permettere agli utenti di portare a termine uno specifico compito). Secondo altri autori, l'*affordance* tecnologica influenza le altre perché determina l'estensione del processo di apprendimento (Wang, 2009).

Nel framework TPACK (*Technological Pedagogical and Content Knowledge*), che integra il modello precedente (Bancks et al., 2005), si evidenziano conoscenze e competenze, che il docente dovrebbe possedere per poter operare efficacemente nella società della conoscenza. Le competenze dell'insegnante sono viste attraverso tre dimensioni: disciplinare, metodologica, tecnologica. Se è una aspettativa comune pensare all'insegnante come dotato di conoscenza disciplinare (*Content Knowledge*) è oggi chiaro che questo tipo di conoscenza non basti per insegnare perché l'attività di insegnamento implica anche competenze di altro tipo. La formazione degli insegnanti è spesso orientata verso saperi disciplinari e contesti pedagogici. Il modello basato su questi due primi elementi (contenuti e pedagogia) è quello proposto negli anni Ottanta dallo psicologo statunitense Lee Shulman, al quale nel 2006, Mishra e Koehler aggiungono la terza dimensione: quella tecnologica (*Technological Knowledge*). L'insegnante quindi parte dalle sue conoscenze disciplinari, fa leva sulle personali competenze didattiche e le integra con le competenze tecnologiche. In questa idea di competenza complessa le tecnologie didattiche non sono un semplice accessorio o strumento da integrare, ma si trasformano in un agen-

te riflessivo, che propaga i suoi effetti sia sulla cornice metodologica dell'insegnamento che su quella disciplinare e pedagogica.

Conoscenza pedagogica delle discipline, conoscenza dei contenuti, che non può prescindere da una conoscenza del rapporto che li lega alla tecnologia, dovrebbero poi generare competenze psico-pedagogiche, disciplinari, relazionali e tecnologiche in grado di renderlo attivo e creativo designer dell'esperienza di apprendimento dei suoi allievi (Mishra & Koehler, 2008).

Un altro modello che integra pedagogia, insegnamento e tecnologie didattiche è il modello SAMR (*Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition*) proposto nel 2010 da Ruben Puentedura, fondatore di una società di consulenza statunitense. Prese come riferimenti alcune note tassonomie cognitive, come quelle di Bloom e Gagné, per aiutare i docenti a riflettere sull'efficacia e sull'impatto, che può avere l'introduzione delle tecnologie digitali nei processi di insegnamento e di apprendimento, il SAMR identifica quattro livelli di progressiva introduzione delle tecnologie digitali nella didattica, suddivisi in fasi di Miglioramento (le prime due) e di Trasformazione (le seconde due). Nella prima fase, denominata *Sostituzione* (*Substitution*), la tecnologia viene utilizzata solamente come strumento alternativo per portare a termine un compito: gli studenti utilizzeranno il digitale come sostituzione appunto degli ambienti consueti e analogici. Il compito è lo stesso, diversa è la tecnologia. Nella fase di *Ampliamento* o *Sviluppo* (*Augmentation*) avviene invece un cambiamento più significativo: la tecnologia, oltre che sostituire i mezzi tradizionali, permette di fruire delle potenzialità, che il digitale esprime sia sull'insegnamento che sull'apprendimento. Il compito è lo stesso, ma si cominciano a sfruttare le nuove funzioni offerte dalla tecnologia. Le due fasi di Sostituzione e Ampliamento costituiscono il momento del Miglioramento (*Enhancement*), ma le vere trasformazioni del processo cominceranno solo successivamente con la Modifica e la Ridefinizione. Nella fase di Modifica (*Modification*) comincia a manifestarsi il vantaggio nel processo di insegnamento-apprendimento: cambiano metodologie, ruoli e contesto didattico. Le tecnologie permettono di realizzare qualcosa che sarebbe stato impossibile con le precedenti modalità di lavoro (per esempio: lavorare a distanza su un documento collaborativo o guardare un video didattico invece della lezione in aula). In questo caso il compito viene modificato dalla tecnologia e lo studente lo progetta in modo nuovo. Nell'ultima fase, quella di *Ridefinizione* (*Redefinition*) la

tecnologia è utilizzata allo scopo di produrre un netto miglioramento e un potenziamento dell'esperienza di apprendimento.

I framework, che si concentrano in particolare sul contesto, che può influenzare le pratiche dei docenti, e sull'uso educativo delle tecnologie digitali non sono molti: tra questi abbiamo anche il *DigCompEdu* (*Digital Competence Framework for Educators*) (Redecker & Punie, 2017) e il modello *Expert Teacher* (Cramerotti & Ianes, 2019), che a quello si ispira. Nel *DigCompEdu*, elaborato nel 2017 dalla Comunità Europea, grazie al lavoro del Centro Comune di Ricerca (Joint Research Center- JRC), vengono presentate ventidue competenze, suddivise in sei macro-aree (Figura 3).

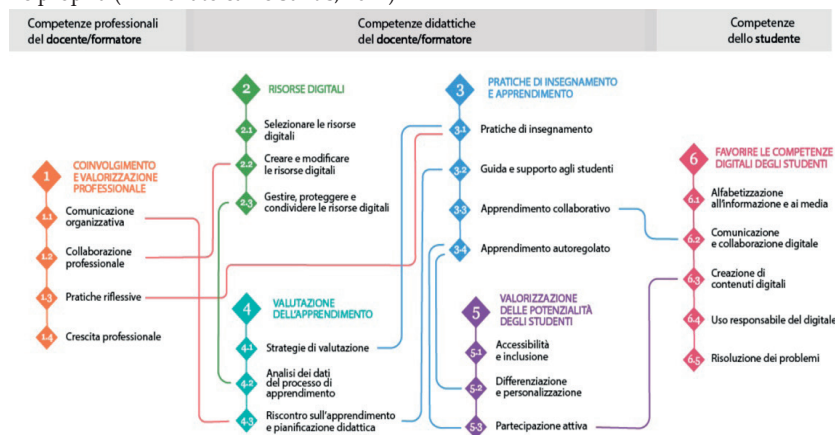
Principiante_A1 (1 Point)	Esploratore_A2 (2 Points)	Competente_B1 (3 Points)	Esperto_B2 (4 Points)	Leader_C1 (5 Points)	Pioniere_C2 (6 Points)
Ha una consapevolezza potenziale delle tecnologie digitali per migliorare la pratica pedagogica e professionale, ma ha anche pochissimi contatti e frequenza con l'uso in classe. C'è ancora bisogno di guida e incoraggiamento per accrescere il proprio repertorio e applicare il loro digitale esistente con competenza pedagogica.	Dimostra consapevolezza del potenziale delle tecnologie digitali e interesse a esplorare ancora, per migliorare gli aspetti pedagogici e la pratica professionale. Utilizza già le tecnologie didattiche digitali in alcune aree di competenza senza però seguire un approccio globale o coerente. C'è bisogno di incoraggiamento, intuizione e ispirazione, attraverso l'esempio e la guida dei colleghi, incorporato in uno scambio collaborativo di buone pratiche.	Sperimenta diverse tecnologie digitali per una serie di scopi, integrandoli in molte delle loro pratiche. Li usa creativamente per migliorare diversi aspetti del loro impegno professionale. Risulta ansioso di espandere il loro repertorio di pratiche. Sta ancora lavorando per capire quali strumenti funzionano meglio in quali situazioni e sull'adattamento delle tecnologie digitali a strategie e metodi pedagogici. Serve altro tempo per la sperimentazione e la riflessione, integrato da incoraggiamento collaborativo e scambio di conoscenze per diventare esperti.	Utilizza con sicurezza una gamma di tecnologie digitali relativamente e criticamente, per migliorare le loro attività professionali. Seleziona intenzionalmente le tecnologie digitali per situazioni particolari e per cercare di comprendere i vantaggi e gli svantaggi di diverse strategie digitali. Mostra curiosità e apertura a nuove idee, sapendo che ci sono molte cose ancora da provare. Usa la sperimentazione come mezzo per espandere, strutturare e consolidare il loro repertorio di strategie. Gli esperti sono la spina dorsale di qualsiasi organizzazione educativa quando si tratta di pratica innovativa.	Il leader ha un approccio coerente e globale all'utilizzo di tecnologie digitali per migliorare la pedagogia e le pratiche professionali. Si basa su un vasto repertorio di strategie digitali, da cui sa scegliere quella più appropriata per ogni situazione. È continuamente teso a riflettere e sviluppare ulteriormente le loro pratiche, utilizzano frequentemente lo scambio con i colleghi, si tiene aggiornato sui nuovi sviluppi e idee. È una fonte di ispirazione per gli altri, ai quali sa trasmettere la loro esperienza.	Il pioniere mette in dubbio l'adeguatezza del digitale contemporaneo e le pratiche pedagogiche, di cui egli stesso è capo. È preoccupato per i vincoli o inconvenienti di queste pratiche e si sente spinto dall'impulso di innovare ulteriormente e continuamente l'istruzione. Sperimenta spesso tecnologie digitali didattiche altamente innovative e complesse, per sviluppare nuovi approcci pedagogici. I pionieri sono rari: guidano l'innovazione e sono un modello di riferimento per insegnanti più giovani o meno esperti.

Fig. 3. Le competenze del quadro *DigCompEdu* e le loro interconnessioni Fonte: Bocconi, Earp & Panesi S. (2018)

I livelli cumulativi sono immaginati come un percorso di ampliamento e affinamento delle competenze, che si sviluppa grazie all'esperienza, alla riflessione e alla collaborazione fra docenti. I profili professionali sono sei e vengono identificati con le stesse lettere dei framework per la certificazione linguistica europea: da A1 (principiante) a C2 (pioniere). L'area dedicata all'impegno professionale è quella nella quale l'uso delle tecnologie digitali è anche orientato alla collaborazione con i colleghi, per mutuo aiuto, scambio di esperienze e avvio di pratiche riflessive e autoriflessive (Schön, 1993). Si tratta di un gruppo di azioni potenzialmente in grado di generare innovazione didattica e organizzativa. Nel profilo del docente principiante manca proprio l'aspetto le-

gato allo sviluppo professionale e alla collaborazione sulle pratiche fra colleghi, mentre in quello del leader la riflessione sulle pratiche personali e la condivisione con i colleghi è divenuta prassi. I profili sono presentati e descritti sinteticamente nella Figura 4.

Fig. 4. Sintesi dei profili professionali DigCompEdu. - Fonte: Traduzione ed elaborazione propria (Di Donato & De Santis, 2021)



In armonia con il documento Unesco e con il DigCompEdu è stato abbinato un percorso di formazione, che porta ad una certificazione europea: la Certificazione EPCT (EuropeanPedagogical ICT Licence), erogata dall'Università di Genova e indirizzata a docenti e formatori. Il suo scopo è attestare la competenza di uso pedagogico delle tecnologie digitali. Il Syllabus della Certificazione EPICT declina le competenze descritte dal framework Europeo.

DigCompEdu: il docente che conosce il framework DigCompEdu e il Syllabus EPICT è in grado di inquadrare subito l'area di competenza e le competenze specifiche da acquisire, per realizzare la propria didattica in qualità. Si tratta dell'applicazione concreta di quel presupposto alla competenza di pratica riflessiva, necessaria al docente per operare con sicurezza e qualità nella scuola di oggi per preparare i cittadini e professionisti di domani.

2. Disegno di ricerca (metodologia; domande/ipotesi, strumenti)

La ricerca possiede due rami: uno si è sviluppato nel territorio della Provincia di Trento, con attività formative ed esplorative dedicate ai

docenti in anno di prova e agli Animatori digitali; l'altro ha preso la forma di un questionario sulla DaD, che ha raggiunto 1149 docenti italiani, per indagare i cambiamenti delle pratiche didattiche durante la pandemia di Covid-19.

Nel contesto internazionale il Rapporto Ocse Talis 2013 (OECD, 2014; OECD, 2016) racconta che in Italia solo il 36% dei docenti nella scuola secondaria di I grado si sente preparato all'uso delle tecnologie per l'insegnamento al termine degli studi e il dato è confermato anche dalla rilevazione successiva (OECD, 2018). Nonostante il 68% dei docenti abbia seguito nel 2017 corsi di formazione in servizio sul tema delle TIC per l'insegnamento, la formazione sull'uso delle tecnologie didattiche digitali risulta una esigenza superiore a quella relativa ad altri aspetti (ad es. il multiculturalismo) per il 17% dei docenti di secondaria di I grado del nostro paese: la media OCSE è del 18% (OECD, 2019). Nel tentativo di identificare gli ostacoli all'integrazione del digitale nelle pratiche didattiche si è proceduto a distinguere gli ostacoli interni da quelli esterni: gli interni afferiscono alla mancanza di risorse, ad un accesso alla rete scarso e alla mancanza di una cultura del digitale condivisa con i colleghi, circa l'uso delle tecnologie didattiche digitali a scuola; gli interni invece sono le competenze digitali degli insegnanti e le loro credenze e percezioni sull'uso delle tecnologie digitali (Gallego & Masini, 2012). Con la pubblicazione della legge 107 nel 2015, del Pnsd e la creazione di una figura specifica come quella dell'Animatore digitale³ si apre un orizzonte nuovo perché si chiariscono finalmente quali possano essere i fattori chiave per l'innovazione nella didattica: la cultura positiva di innovazione, riflessione e miglioramento e poi le competenze degli insegnanti, che devono essere appropriate e di supporto nella loro didattica quotidiana.

Le mie prime domande di ricerca sorgono in questo contesto: mi sono chiesta quale uso delle tecnologie didattiche digitali venisse proposto a scuola e come avvenisse l'integrazione degli ambienti digitali nella didattica quotidiana.

³ L'Animatore digitale è una figura che nasce con un Decreto, ma che vede descritti i suoi compiti in una nota ministeriale, che prevede percorsi formativi ad hoc per queste figure (cfr Figura 25). L'animatore digitale (azione #28 del PNSD) dovrà occuparsi di stimolare la formazione interna alla scuola negli ambiti del Pnsd, attraverso l'organizzazione di laboratori formativi, il coinvolgimento della comunità scolastica e la creazione di soluzioni innovative.

Gli obiettivi della ricerca sono stati collegati ad un monitoraggio dell'uso delle tecnologie didattiche digitali e della formazione dei docenti, per esplorare le loro credenze e percezioni e le loro esperienze sul tema.

La cornice epistemologica della ricerca esplorativa nel contesto trentino ha avuto un approccio *mixed-methods* (Trinchero & Robasto, 2019), in bilico tra etnografia e fenomenologia, orientata a comprendere quale fosse l'uso delle tecnologie didattiche digitali e se la formazione per preparare i docenti a promuovere questo uso potesse essere stata percepita come utile dagli insegnanti stessi. Il questionario, che esplora la percezione di efficacia dei docenti nelle esperienze professionali in classe e con i colleghi, è nato come strumento per scoprire tale percezione. Tutti gli strumenti esperiti convergono sulla comprensione di quali fattori incidano sull'esperienza d'uso del digitale a scuola, su come il digitale venga percepito come una barriera o come una risorsa. Ci si è domandati se la formazione dei docenti potesse favorire sia una maggiore consapevolezza e competenza pedagogico-didattica nel proporre ambienti digitali di apprendimento sia la formazione di una cultura del digitale a scuola attraverso il loro uso. Se quindi i dati raccolti con le domande del questionario sono state influenzate dalle ipotesi di ricerca, invece le osservazioni in classe realizzate grazie ad una griglia (Asquini, 2018) adattata allo scopo, i Focus Group (Acocella, 2015), gli strumenti adottati durante la formazione come ad esempio i Meme (Di Donato, 2021) hanno prodotto dei dati, dai quali sono poi sorte delle nuove ipotesi da confrontare. Le domande di ricerca sono state:

1. In base alla formazione ricevuta, quali sono stati gli elementi di utilità, che i docenti hanno percepito nella loro azione didattica?
2. C'è una relazione tra l'uso delle tecnologie didattiche digitali e la percezione di efficacia dei docenti e degli Animatori digitali?
3. Quali criticità hanno trovato gli Animatori digitali nello svolgere il loro ruolo? Che cosa li ha motivati ad assumere questo incarico?
4. Quale uso delle tecnologie didattiche digitali viene proposto a scuola?
5. Quali fattori incidono sull'esperienza d'uso del digitale a scuola? Le tecnologie digitali sono barriera o risorsa?

Lo schema illustra il rapporto tra domande e strumenti di ricerca utilizzati (figura 5).

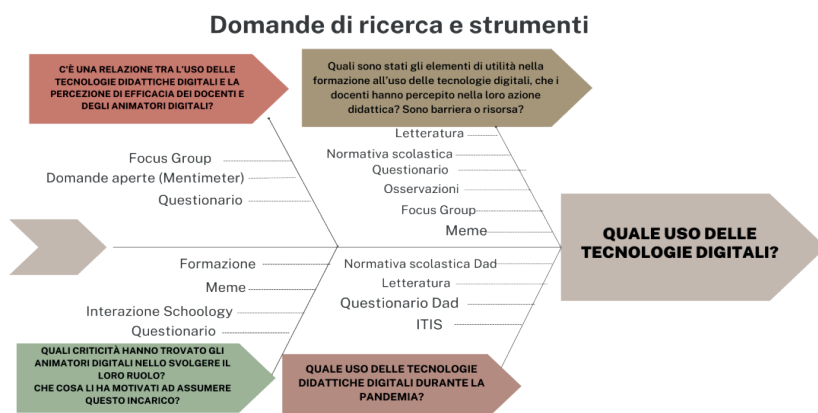


Fig. 5. Domande di ricerca e strumenti. Fonte: Elaborazione propria

Il campione scelto a far parte della popolazione di interesse (i docenti italiani) è composto da due gruppi di insegnanti della medesima area geografica: tutti i docenti in anno di prova della provincia autonoma di Trento (esclusi gli insegnanti della scuola dell'infanzia e di religione, di ogni ordine scolastico) e gli Animatori digitali delle scuole della provincia di Trento (tra i quali invece c'è anche una percentuale di docenti di religione).

La numerosità del campione è stata coerente con i docenti individuati: 314 docenti in anno di prova e 104 animatrici e animatori digitali. In alcuni casi il docente del primo gruppo era parte anche del secondo perché magari oltre ad essere in anno di prova, ricopriva anche il ruolo di Animatore digitale nel proprio istituto.

Gli strumenti scelti per la ricerca trentina sono stati dunque:

- un questionario in formato digitale auto-compilato (guidato da me, per i docenti che hanno partecipato alla formazione) con domande aperte e chiuse per i due gruppi del campione;
- alcune ore di formazione erogata ai partecipanti, durante le quali hanno prodotto artefatti digitali o output verbali (es. risposte alle domande con Mentimeter);
- Meme realizzati dagli Animatori digitali durante il laboratorio;
- l'osservazione in *shadowing* di attività in aula, con gli studenti;
- la realizzazione di Focus Group;
- la raccolta di documenti collegati al tema di ricerca;
- una piattaforma digitale di collaborazione e condivisione online, per rendere sempre la documentazione disponibile, poter eventual-

mente sollecitare la partecipazione dei docenti stimolandoli con richieste specifiche e mantenere con loro un contatto nel tempo.

Le scelte hanno portato a pensare che la ricerca potesse avere l'aspirazione di essere considerata *mixed methods* (Trinchero & Robasto, 2019), non solo perché avrebbe comportato un'esplorazione sia di tipo quantitativo che qualitativo, ma anche perché i due approcci avrebbero messo in relazione le informazioni legate ai singoli partecipanti con il loro campione di appartenenza e viceversa, in un reciproco dialogo esplorativo. Sono stati somministrati due questionari (uno agli Animatori Digitali e l'altro ai docenti in anno di prova): entrambi avevano in comune una prima parte "anagrafica", che raccoglieva genere, età, discipline insegnate, anzianità di servizio, ordine e tipologia di scuola, città o paese in cui si lavora e il questionario ITIS per la valutazione della percezione di efficacia. Il questionario dedicato ai docenti è composto da trentuno item suddivisi in tre sezioni:

- a) La sezione iniziale è composta da nove item, tutte domande con risposta chiusa a scelta multipla, di tipo anagrafico e relative al percorso professionale;
- b) Una sezione contiene due domande aperte, che sondavano l'uso delle tecnologie digitali nella fase di preparazione e realizzazione delle attività didattiche:
 1. Nella pratica didattica in aula, con quale frequenza impiega le tecnologie digitali (es. piattaforme, registro elettronico, app didattiche...)?
 2. Nella preparazione delle attività didattiche, quante volte impiega le tecnologie digitali?

La terza sezione contiene la scala ITIS, cioè la *Intrapersonal Technology Integration Scale* che è stata messa a punto da Niederhauser e Perkmen (2008) per poter studiare il ruolo giocato dalle credenze degli insegnanti nel processo di integrazione della tecnologia in classe (Benigno, Chifari & Chiorri, 2014). La scala è stata adattata al contesto italiano da Benigno e colleghi (2013) ed è questa la versione che si presenta di seguito e che è stata utilizzata per la ricerca (figura 6).

Il Questionario per le Animatrici e gli animatori digitali (31 item) è composto invece da due sezioni:

- a) La prima sezione è identica al questionario per i docenti e raccoglie le informazioni di contesto (età, anzianità di servizio...), con la differenza che alla fine vengono proposte tre domande aperte (3 item):

Intrapersonal Technology Integration Scale				
Questa scala è stata sviluppata con l'obiettivo di rilevare le sue opinioni sull'integrazione delle tecnologie didattiche nella sua professione. Non ci sono risposte "giuste" o "sbagliate". È dunque impossibile ottenere un punteggio "buono" o "cattivo". È solo possibile ottenere un punteggio in grado di descrivere la sua confidenza con le tecnologie.		Legga attentamente ogni affermazione e riporti il grado con cui Lei ritiene che l'affermazione sia appropriata o comunque si avvicini a descrivere IL SUO RAPPORTO CON LE TECNOLOGIE DIDATTICHE , ricordando che 1 = fortemente in disaccordo e 5 = fortemente d'accordo, mentre gli altri punteggi rappresentano gradi di accordo intermedi.		
n.	Scala	Item		
1	SE	Ritengo di avere le competenze necessarie per usare nelle mie lezioni le tecnologie didattiche.	1	2 3 4 5
2	POE	Proseguire con l'uso delle tecnologie didattiche in classe faciliterà il mio lavoro di insegnante.	1	2 3 4 5
3	INT	Mi interessa leggere articoli e libri che riguardano l'uso delle tecnologie didattiche.	1	2 3 4 5
4	POE	Se continuo ad usare le tecnologie didattiche in classe questo aumenterà la mia efficacia come insegnante.	1	2 3 4 5
5	INT	Sono interessato a lavorare con gli strumenti offerti dalle tecnologie didattiche.	1	2 3 4 5
6	SEOE	Proseguire con l'uso delle tecnologie didattiche in classe renderà il mio insegnamento più stimolante.	1	2 3 4 5
7	SE	Ritengo di essere in grado di saper usare efficacemente le tecnologie didattiche nel mio lavoro di insegnante.	1	2 3 4 5
8	SEOE	Proseguire con l'uso delle tecnologie didattiche in classe aumenterà il mio senso di realizzazione professionale.	1	2 3 4 5
9	SEOE	Se continuo ad usare le tecnologie didattiche in classe questo renderà il mio modo di insegnare più soddisfacente.	1	2 3 4 5
10	SE	Ritengo di essere capace di integrare con regolarità le tecnologie didattiche nelle mie lezioni per migliorare l'apprendimento degli studenti.	1	2 3 4 5
11	SOE	Se continuo ad usare efficacemente le tecnologie didattiche in classe questo aumenterà la stima dei miei colleghi nei miei confronti.	1	2 3 4 5
12	SOE	I miei colleghi mi percepiscono tanto più competente quanto più sono in grado di usare efficacemente le tecnologie didattiche in classe.	1	2 3 4 5
13	SE	Ritengo di essere in grado di scegliere le tecnologie didattiche appropriate rispetto agli standard pedagogici di base.	1	2 3 4 5
14	INT	Mi interessa lavorare su progetti che prevedano l'utilizzo delle tecnologie didattiche.	1	2 3 4 5
15	POE	Proseguire con l'uso delle tecnologie didattiche in classe aumenterà la mia produttività.	1	2 3 4 5
16	SE	Ritengo di essere in grado di insegnare i concetti fondamentali delle materie attraverso un uso appropriato delle tecnologie didattiche.	1	2 3 4 5
17	INT	Sono interessato ad apprendere l'utilizzo di nuovi software educativi.	1	2 3 4 5
18	SE	Ritengo di essere in grado di aiutare gli studenti quando hanno difficoltà nell'uso delle tecnologie didattiche.	1	2 3 4 5
19	INT	Cerco di accrescere le mie conoscenze sull'integrazione delle tecnologie didattiche nel curriculum.	1	2 3 4 5
20	SOE	Se continuo ad usare efficacemente le tecnologie didattiche in classe questo accrescerà il mio prestigio di insegnante tra i miei colleghi.	1	2 3 4 5
21	INT	Mi interessa partecipare a seminari di formazione sull'uso delle tecnologie didattiche.	1	2 3 4 5

Fig. 6. Gli item della scala ITIS nell'adattamento italiano - Fonte: (Benigno, Chiari &Chiorri, 2014)

1. Quali sono state finora le maggiori criticità nello svolgimento del suo ruolo di Animatore o Animatrice Digitale?
 2. Che cosa l'ha spinto a prendere il ruolo dell'AD?
 3. Quali sono, secondo lei, i compiti principali che un AD dovrebbe avere?
- b) La seconda sezione contiene le 22 domande della scala ITIS, come nel questionario dei docenti.

La validazione dello strumento nella versione di Benigno e colleghi (2014) ha condotto all'individuazione di tre fattori:

- *Self-Efficacy* (6 item) che misura la percezione di efficacia nell'uso delle tecnologie didattiche digitali;
- *Interesse*⁴ (6 item) che misura l'interesse degli insegnanti verso le TIC;
- *Outcome Expectation* (9 item) misura le aspettative degli insegnanti sui risultati didattici nell'uso del digitale.

⁴ Viene qui rispettato l'uso dei termini in duplice lingua (inglese e italiano), così come riportato nell'adattamento italiano della scala ITIS (Benigno et al., 2014).

Questo fattore è stato considerato come formato da tre dimensioni: *Performance Outcome Expectations* (indica la convinzione che l'uso del digitale renderà la didattica più efficace), *Self-Evaluative Outcome Expectations* (riguarda la soddisfazione personale del docente che usa le TIC) e *Social Outcome Expectations* (rappresenta il punto di vista dei colleghi che valuteranno positivamente l'uso delle TIC in classe).

Uno dei fattori di originalità del lavoro è stato certamente l'uso del Meme⁵ nella formazione degli Animatori Digitali, per rilevare la percezione di efficacia nel loro ruolo, e l'aver accompagnato la ricerca e documentato la formazione con un setting di ambienti digitali diversi, valorizzando la dimensione del Byod (Di Donato, 2018). L'intenzione è stata quella di curare la dimensione collaborativa del lavoro e la condivisione dei processi e dei risultati, attraverso l'uso di applicazioni digitali integrate nel *Padlet condiviso* (*Talkwall*, *Memegenerator*, *Google Site...*) e dentro una piattaforma di *Learning Management System* come *Schoology*⁶, che ha continuato ad essere punto di riferimento per la raccolta dei Portfolio curata dall'Iprase, che ha sede a Rovereto e si occupa della formazione dei docenti in entrata e anche dopo.

Nel Rapporto dell'OCSE intitolato "The impact of Covid-19 on Education – Insights from Education at a glance 2020" (Schleicher, 2020) leggiamo che la didattica a distanza obbligatoria e forzata durante la fase acuta della pandemia ha rappresentato una novità assoluta, che non ha precedenti e per la quale nessuno poteva essersi preparato. L'urgenza è stata rappresentata dal dover utilizzare tecnologie digitali improvvisamente, diffusamente e senza avere alcuna scelta alternativa. La conseguenza diretta è stata che tutti i docenti di ogni luogo del pianeta hanno dovuto trasformare le loro didattiche, per renderle adeguate alla fruizione da parte degli studenti in isolamento, partecipazione possibile solo tramite l'uso del digitale e della rete. L'idea di monitorare quale uso i docenti italiani stessero facendo delle tecnologie digitali, in un momento storico in cui non c'era altra via per continuare a fare scuola, è stata una opportunità preziosa di mettere in relazione la prima esplorazione, circoscritta ad uno specifico gruppo di insegnanti, con questa evoluzione.

⁵ Per un approfondimento sul valore pedagogico formativo del Meme cfr Di Donato, 2023.

⁶ *Schoology* è una LMS statunitense nata nel 2009, per gestire e ospitare *community* collaborative online (Besana, 2012; Biswas, 2013; Irawa et al., 2017).

Di questa seconda esplorazione è stato protagonista un questionario con 96 item, che ha riguardato una comunità più ampia di docenti (1149) su tutto il territorio nazionale e ha avuto come obiettivi:

- a) esaminare i cambiamenti avvenuti nella modalità immersiva della Didattica a distanza;
- b) indagare l'implementazione delle tecnologie digitali nelle pratiche didattiche degli insegnanti prima e durante la didattica a "distanza forzata" (Trincherò, 2020), considerando la frequenza con cui sono state utilizzate le tecnologie digitali; la percezione di autoefficacia nel loro uso; le aspettative sui risultati legati all'utilizzo delle tecnologie e l'influenza che i colleghi hanno esercitato sulla percezione di efficacia.

3. Principali risultati (sintesi per punti)

I numerosi strumenti di esplorazione della ricerca trentina hanno restituito risultati coerenti tra loro:

- a) L'analisi del questionario somministrato ai docenti ha fatto emergere il fattore *Interesse* ($M= 3,81$; $DS= 0,53$), con una media più alta, a rappresentare il forte interesse che gli insegnanti trentini hanno non solo nell'utilizzo delle tecnologie didattiche digitali, ma anche rispetto alla possibilità di formarsi e informarsi su di esse. Seguono *Outcome Expectations* ($M= 3,71$; $DS= 0,61$), *Self-Efficacy* ($M= 3,52$; $DS= 0,63$) e *Colleghi* ($M= 2,79$; $DS= 0,79$). Analogo risultato è emerso anche dal questionario somministrato agli AD.
- b) Le domande aperte del Questionario rivolto agli AD hanno rivelato le motivazioni per le quali hanno accettato il ruolo, distinte tra intrinseche (Gratificazione personale: passione, curiosità, interesse per le nuove tecnologie...; desiderio di cambiamento, che coinvolga altre persone: credere in qualcosa, promuovere innovazione...) ed estrinseche (Richiesta del Ds o sensazione di "necessità" da parte della scuola; proseguire una attività già cominciata) e anche le criticità che si sono manifestate: le relazioni con i colleghi (coinvolgere, scontrarsi con la diffidenza verso l'uso delle tecnologie digitali a scuola, competenze non adeguate...); la presenza/assenza delle tecnologie digitali a scuola (problemi di connessione e mancanza di dispositivi o dispositivi obsoleti, avversità al Byod); la comprensione del proprio ruolo (essere scambiati per un tecnico, capire gli obiettivi da raggiungere e le funzioni da interpretare).

- c) Il confronto con i Meme prodotti durante la formazione ha confermato tutte le criticità e le insicurezze degli AD nel loro ruolo. A titolo esemplificativo si veda la figura 7, che riporta l'analisi di due tra i 54 Meme realizzati.
- d) Il modello di integrazione tra gli aspetti pedagogici, l'uso delle tecnologie e le competenze anche (ma non solo) disciplinari degli insegnanti trova una sua importante conferma: ogni elemento del sistema istruzione/apprendimento deve essere collegato con gli altri e diventare un tutto per essere davvero efficace (Earle, 2002).
- e) Avere a disposizione ambienti tecnologici avanzati e strumenti potenti e moderni sarebbe inutile e non sarebbe affatto dimostrazione dell'integrazione delle tecnologie in classe, se il docente non fosse in grado di progettare una didattica funzionale in una cornice metodologica forte e consapevole.
- f) Il Meme, artefatto digitale contemporaneo che nasce con scopi comunicativi e trova il massimo sviluppo nella sua circolazione in rete, può diventare un potente media didattico e formativo, che ha il pregio di abbassare il filtro affettivo e stimolare creatività e metacognizione (Di Donato 2021a, 2023).

I risultati del questionario sulla Dad raccontano molti aspetti della formazione dei docenti e delle competenze, che hanno sviluppato a partire dal lockdown del 2020. La maggior parte dei partecipanti alla ricerca aveva partecipato a corsi di formazione sull'implementazione delle tecnologie didattiche digitali prima dell'interruzione delle lezioni in presenza e ha continuato a formarsi anche durante la pandemia.

Ciò che lega i diversi tipi di formazione scelti dagli insegnanti è la maggiore percezione di *Self-efficacy* per chi ha seguito percorsi di formazione: anche quando gli insegnanti dicono di essersi formati attraverso letture personali, il loro senso di autoefficacia è maggiore rispetto a chi non ha svolto percorsi formativi di alcun tipo sull'uso del digitale nella didattica. I colleghi che manifestano più propensione a promuovere nuove esperienze, a coordinare gli sforzi promuovendo sinergie positive in modo informale, sono anche quelli che sviluppano pratiche di sostegno a lungo termine nelle organizzazioni (Fabbri & Romano, 2017). Le comunità di pratica sono un vero *framework* concettuale (Wenger, 2006) e un dispositivo sociale di apprendimento, che genera partecipazione e può provocare processi di innovazione.

Altro aspetto rilevante è la continuità "didattica-esperienziale": mostrano un maggiore senso di *Self-efficacy* gli insegnanti che hanno

 Titolo: Sono l'unico qui intorno (John Goodman) L'immagine originale è stata catturata da una scena del film comico dei fratelli Coen del 1998, <i>Il grande Lebowski</i>, in cui il personaggio di Walter Sobchak è frustrato dal fatto che un altro personaggio del film superi la linea mentre gioca a bowling. Dopo aver espresso la sua frustrazione ai compagni di squadra, estrae una pistola e chiede: "Sono l'unico qui che se ne frega delle regole?". Il testo indica quindi una situazione in cui qualcuno deve prendere una decisione impopolare, motivato dall'aver ricevuto qualche forma di frustrazione, ed è pronto a usare la violenza.	L'AD crede che, se vuole ottenere un uso intensivo delle tecnologie, deve usare l'aggressività. Il meme rivela una certa frustrazione e il desiderio di agire in fretta per risolvere la situazione. Non può più aspettare.
 Titolo: Homer Simpson Drooling (Homer che sbava)	L'AD si sente frustrato perché i colleghi non comprendono. Si auto raffigura però come "uno di loro", senza superiorità.

Fig. 7. Meme prodotti dagli Animatori Digitali Fonte: Elaborazione propria

iniziato a implementare le tecnologie educative nella didattica quotidiana prima della Dad e hanno proseguito nel loro utilizzo.

Sembra quasi che la pandemia si sia configurata come un "dilemma disorientante" (Fabbri, Romano, 2017), cioè una situazione difficile e sconcertante, che le persone incontrano nella vita professionale e che ha assunto il valore di una sfida. Questa provocazione ha dato avvio ad un processo di trasformazione più rapido, che ha spinto gli insegnanti a chiarire quali fossero le priorità e a selezionare gli strumenti più appropriati per raggiungere il loro scopo. La Dad ha funzionato come un acceleratore nello sviluppo delle competenze dei docenti, che avevano già cominciato un processo di formazione sulle competenze digitali prima della pandemia e che probabilmente non si fermeranno nello sviluppo professionale alla fine di questo evento traumatico.

Inoltre, ha avuto un ruolo decisivo la collaborazione con i colleghi, con i quali i contatti si sono intensificati, attivando un fertile *peer to peer*, che ha agito da rinforzo positivo sulla motivazione e il coinvolgimento professionale (Di Donato & De Santis, 2021).

4. Ricaduta nel settore di studio e prospettive

Questo lavoro di ricerca ha tentato di entrare nel merito del cambiamento delle pratiche didattiche che le tecnologie digitali esigono quando entrano in aula, partendo proprio dal loro uso a scuola, senza mai pretendere di arrivare a toccare la misurazione degli effetti che le stesse tecnologie possono avere o avere avuto sugli apprendimenti delle studentesse e degli studenti. Per questo obiettivo sarebbe stato necessario un lavoro diverso, dai limiti difficili da definire e forse questa è una sfida, che rimane aperta come possibile sviluppo di questa ricerca.

Tutti i risultati restituiscono un'idea faticosa dei processi di innovazione, e quindi di cambiamento, a scuola: gli insegnanti possono risultare pionieri di pratiche pedagogiche e didattiche innovative, così come possono rappresentare le principali barriere per ogni cambiamento (Di Donato, 2019; Di Donato, 2020b, 2020c; Di Donato & De Santis, 2021).

L'innovazione non riesce ancora a radicarsi nel tessuto pedagogico e metodologico della prassi quotidiana con la classe in modo omogeneo sul territorio nazionale, continuando però a fornire nel tempo sempre la stessa illusoria convinzione, cioè che il solo inserimento del digitale riesca a modificare il setting precedente e portare elementi di novità. È bastato rientrare in classe, una volta addomesticato il contagio dal virus, per osservare soprattutto nella comunità docente una sorta di rifiuto della didattica integrata dalle tecnologie digitali (Unesco, 2020; Di Donato, 2022). Quello che sembra ancora poco presente è un orientamento sistematico delle migliori pratiche, non solo rivolto all'interno dell'istituto ma anche all'esterno. Le scuole trentine hanno ad esempio compreso che fare rete è una risorsa che accresce il potenziale educativo di tutte le scuole che partecipano: è una strategia che intende scavallare la micro-innovazione proposta in classe per arrivare a cambiamenti più profondi, radicali e duraturi. Non è un caso che proprio da una delle reti di scuole trentine, la Rete Scuole "Valli Del Noce" in collaborazione con Iprase, si sia sviluppato nel 2022 un cur-

ricolo delle competenze digitali⁷ molto avanzato, una pista di lavoro indicativa e concreta, che declina lo sviluppo progressivo della competenza, le attività proposte e le risorse collegate.

L'inondazione di tecnologie, che sta arrivando coi finanziamenti collegati al PNRR, potrebbe essere l'ennesima occasione perduta oppure una nuova opportunità per ridare vitalità ad una didattica col digitale, che finalmente ne comprenda i vantaggi, senza fermarsi solo e sempre sulle criticità: la lotta alla dispersione scolastica (Di Donato, 2023), l'educazione alla cittadinanza (Di Donato, 2019 b), l'evoluzione delle AI (Di Donato, 2023a) e la formazione al loro uso consapevole, il recupero della motivazione sia di insegnanti che degli studenti.

Credo che la naturale prosecuzione di questa ricerca potrebbe essere quella di verificare che cosa stia accadendo sul territorio trentino, ma anche come si sia modificata la formazione dei docenti dopo la pandemia e quale uso delle tecnologie didattiche digitali si prospetta ora (Di Donato, 2020, 2020d), con la pubblicazione del DigComp 2.2., l'evoluzione delle tecnologie e l'ingresso dell'AI a scuola.

Sarebbe importante evocare la memoria di quello che la scuola italiana è stata in grado di ottenere in uno dei momenti più drammatici della storia repubblicana: mantenere il diritto all'istruzione durante un contagio planetario.

Bibliografia di riferimento

- Acocella, I. (2015). *I Focus Group*. Milano: Franco Angeli.
- Asquini, G. (2018). Osservare la didattica in aula. Un'esperienza nella scuola secondaria di I grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), 18, 481-493.
- Banks, F., Leach, J., & Moon, B. (2005). Extract from new understandings of teachers' pedagogic knowledge. *Curriculum Journal*, 16(3), 331-340.
- Bateson, G. (2018). *Verso una ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G., Zoletto, D., & Schaffner, B. (1996). *Questo è un gioco*. Milano: Raffaello Cortina.
- Benanti, P. (2016). *La condizione tecno-umana: Domande di senso nell'era della tecnologia*. Bologna: Edizioni Dehoniane.
- Benigno, V., Chifari, A., & Chiorri, C. (2014). Adottare le tecnologie a scuola: una scala per rilevare gli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti. *TD Tecnologie Didattiche*, 22 (1), 59-62.

⁷ Il Curricolo è navigabile qui: <https://curriculum-digitale.iprase.tn.it/>

- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci editore
- Bocconi, S., Earp, J., & Panesi, S. (2018). DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti. Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR). <https://doi.org/10.17471/54008>
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Buckingham, D. (2006). *Media education: alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.
- Bybee, R. W. (2016). *The BSCS 5E Instructional Model: Creating Teachable Moments*. NSTA Press.
- Calvani, A. (2010). Dove va la Media Education. Riflessioni sull'identità della ME nella società contemporanea. *Media Education*, 1(1), 13-26.
- Calvani, A. (2012). *Per una istruzione evidencebased. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola. Metodi e strumenti per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., Fini A., & Ranieri M. (2011). *Valutare la competenza digitale. Prove per la scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson
- Cataldi, S. (2009). *Come si analizzano i Focus Group*. Milano: FrancoAngeli.
- Charles, C.M. (2002). *Gestire la classe. Teorie della disciplina di classe e applicazioni pratiche*. Roma: Las.
- Comi, S.L., Argentin, G., Gui, M., Origo, F., & Pagani, L. (2017). Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement. *Economics of Education Review* 56, 24-39. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.11.007>
- Commissione europea Digital Scoreboard 2017 - Quadro di valutazione digitale, 2017.
- Comoglio, M. (2002). *La valutazione autentica*, *Orientamenti Pedagogici*, 49(1), 93-112.
- Comoglio, M. (2004). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative learning*. Roma: Las.
- Comoglio, M., & Cardoso, M.A. (2006). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: Las.
- Costa, A. L., & Kallick, B. (2007). *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*. Roma: Las.
- Cramerotti, S., & Ianes, D. (2019). Il Progetto Expert Teacher: Definizione di un Syllabus di competenze, individuazione di profili del docente ed esiti della prima fase di sperimentazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 18(2), 167-183.
- Di Bari, C. & Mariani, A. (2018). *Media Education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività*. Roma: Anicia.
- Di Donato, D. (2018). Byod: porta a scuola il tuo dispositivo. Per stare meglio. *Mamamò.it*. <https://www.mamamo.it/educazione-digitale/byod-smartphone-scuola-benessere/>

- Di Donato, D. (2019a). Feedback studente-docente, così il digitale lo rende più efficace. *Agenda digitale*. <https://www.agendadigitale.eu/scuoladigitale/feedback-studente-docente-cosi-il-digitale-lo-rende-piu-efficace/>
- Di Donato, D. (2019b). Senza una cultura digitale, non c'è cittadinanza: il ruolo della Scuola. *Agenda Digitale*. <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/senza-una-cultura-digitale-non-ce-cittadinanza-il-ruolo-della-scuola/>
- Di Donato, D. (2020a). Didattica a distanza e digitale: un bilancio per progettare la scuola di domani. *Agenda Digitale*. <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/didattica-a-distanza-e-uso-del-digitale-prove-di-bilancio-per-progettare-la-scuola-di-domani/>
- Di Donato, D. (2020b). Dalla Dad alla DDI: cosa hanno fatto le scuole (e cosa si può fare meglio). *Agenda Digitale*. <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/dalla-dad-alla-ddi-cosa-hanno-fatto-le-scuole-e-cosa-si-puo-fare-meglio/>
- Di Donato, D. (2020c). Sarà una scuola migliore? Solo se sfruttiamo la "lezione" del lockdown. *Agenda Digitale*. <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/sara-una-scuola-migliore-lanno-prossimo-cosi-sfruttiamo-la-lezione-del-lockdown/>
- Di Donato, D. (2021a). *Didattica con i Meme*. In Biancato, L. & Tonioli, D. (Eds). 101 idee per la Didattica Digitale Integrata. (pp. 240-242). Trento: Erickson.
- Di Donato, D. (2021b). Scuola a distanza, tutti i problemi di studenti e docenti: come fare meglio nel 2021. *Agenda Digitale*. <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/didattica-a-distanza-cosi-puo-produrre-il-cambiamento-che-serve-alla-scuola/>
- Di Donato, D. (2022). Smartphone a scuola, le contraddizioni del Ministero. *Agenda Digitale*. <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/smartphone-a-scuola-le-contraddizioni-del-ministero/>
- Di Donato, D. (2023a). Dispersione scolastica, trasformare i ragazzi in agenti del cambiamento: il ruolo del digitale. *Agenda digitale*. <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/dispersione-scolastica-investire-sui-nuovi-linguaggi-per-preparare-i-ragazzi-al-futuro/>
- Di Donato, D. (2023b). Scuola 4.0. Fare didattica con i Meme per educare alla creatività e alla complessità. *Agenda digitale*. <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/scuola-4-0-fare-didattica-con-i-meme-per-educare-alla-creativita-e-alla-complessita/>
- Di Donato, D., & De Santis, C. (2021a). Il profilo del docente digitale durante la didattica a distanza: competenze professionali, formazione e percezione di efficacia. *Qtimes Journal of Education Technology and Social Studies*, 13 (2), 194-207.
- Di Donato, D., & De Santis, C. (2021b). Il cambiamento delle pratiche didattiche dei docenti italiani durante il lockdown. Percezioni dell'efficacia nell'uso delle tecnologie didattiche digitali e collaborazione con i colleghi. *RicercaAzione*, 13(1), 213-233.

- Di Donato, D., & Mattioli, P. (2022). In Beyond barriers. Inclusion and innovation through the use of educational robotic environments. *Inclusive Science Education and Robotics. Studies and Experiences*. Milano: FrancoAngeli.
- Dominici, M. (2015). *Il digitale e la scuola italiana. #Modelli #strumenti #editori*. Milano: Ledizioni.
- Earle, R. S. (2002). The integration of instructional technology into public education: Promises and challenges. *ET Magazine*, vol. 42, no. 1, pp. 5-13.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci editore.
- Felini, D. (2004). *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi, sviluppi*. Roma: La Scuola.
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., & Torres-Gordillo, J. J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441-449.
- Frailon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). Preparing for Life in a Digital Age: The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report. 10.1007/978-3-319-14222-7. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-14222-7.pdf>
- Gallego Arrufat, M. J., & Masini, S. (2012). Politiche educative e integrazione delle ICT nei sistemi educativi: la situazione italiana all'interno dello scenario internazionale. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*.
- Gardner, H. (2009). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2011). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Johnson, D., Johnson R., & Holubec H. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009), What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1), 60-70.
- Ligorio, B. (2003). *Come si insegna, come si apprende*. Roma: Carocci.
- Wang, Q. (2009). Guiding teachers in the process of ICT integration: Analysis of three conceptual models. *Educational technology*, 49 (5), 23- 27.
- Maragliano, R. (2004). *Nuovo manuale di didattica multimediale*. Bari: Laterza.
- Martini, M. (2017). *Lavorare per competenze. Progettazione, valutazione e certificazione*. Utet.
- Masterman, L. (1997). *A scuola di media*. Brescia: La Scuola.
- Metastasio, R. (A cura di). (2021). *La media education nella prima infanzia (0-6). Percorsi pratiche e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2008). Introducing technological pedagogical content knowledge. In annual meeting of the *American Educational Research Association*, pp. 1-16.
- Miur (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma.
- Miur (2019). Piano per la formazione dei docenti 2016-2019. Roma.
- Miur (2021). *Piano nazionale per la scuola digitale (PNSD)*. Misure di attuazione per l'anno 2021. Decreto del Ministro dell'istruzione 30 aprile 2021, n. 147. https://www.miur.gov.it/documents/20182/5417177/Nota_DPIT_722_12_05_2021.pdf/f42e08e8-a8cc-97e4-3352-a337833ff066?version=1.0&t=1620843108462.
- Miur. (nd). Social Network. <https://www.miur.gov.it/social-network>
- Morin, E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Niederhauser, D. S., & Perkmen, S. (2008). Validation of the intrapersonal technology integration scale: Assessing the influence of intrapersonal factors that influence technology integration. *Computers in the Schools*, 25 (1-2), 98-111.
- OECD (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2015). Students, Computers and Learning. Making the Connection. Paris: OECD. Disponibile <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- OECD (2016). Risultati TALIS 2013: Una prospettiva internazionale sull'insegnamento e sull'apprendimento. Paris: OECD Publishing. Disponibile in: <https://doi.org/10.1787/9789264251694-it>.
- OECD (2017). Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Papert, S. (1984). *Mindstorms: Bambini computers e creatività*. Milano: Emme edizioni.
- Parola, A. & Denicolai, L. (2015). *Tecnologie e Linguaggi dell'Apprendimento. Le sfide della ricerca mediaeducativa*. Roma: Aracne Editrice
- Pavlič, B. (1987). UNESCO and Media education. *Education Media International*, 24(1), 32-37.
- Ranieri, M., & Pieri, M. (2014). *Mobile learning. Dimensioni teoriche, modelli didattici, scenari applicativi*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Ranucci, V. (1994). I media nel curricolo scolastico in Martini O., Penge S. (a cura di). *I media e la formazione*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*. Publications Office of the European Union. doi:10.2760/159770, JRC107466
- Resnick, M. (2018). *Come i bambini. Immagina, crea, gioca e condividi. Coltivare la creatività con il Lifelong Kindergarten del MIT*. Trento: Erickson

- Rivoltella, P. C. (2001). *Media education. Modelli, esperienze, profili disciplinari*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P. C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: Editrice Morcelliana
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P.G. (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (A cura di) (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson Italia.
- Rossi, P. G. (2016). Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica. *Pedagogia Oggi*, 2, 11-26.
- Salmon, C. (2014). *Storytelling. La fabbrica delle storie*. Roma: Fazi editore.
- Schleicher, A. (2020). The impact of covid-19 on education insights from education at a glance 2020. Disponibile in: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: Las.
- Tomlinson, C. A. (2012). *Condurre e gestire una classe eterogenea*. Roma: Las.
- Trincherò, R. (2017). *Costruire e certificare competenze con il curriculum verticale nel primo ciclo*. Milano: Rizzoli Education.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Trincherò, R. (2020). Insegnare e valutare nella formazione a "distanza forzata". *SCUOLA7*, 181(2020), 1-3.
- UNESCO (2008). ICT Competency Standards for Teachers: Competency Standards Modules. http://www.ict-21.ch/com-ict/IMG/pdf/UNESCO_ICT-competencystandardsforteachers.pdf
- UNESCO (2016). Developing and Implementing Competency-based ICT Training for Teachers: A Case Study. https://researchoutput.csu.edu.au/ws/portalfiles/portal/12105475/Diverse_Approaches_to_Developing_and_Implementing_Competency_based_ICT_Training_for_Teachers_A_Case_Study_KFIT2.pdf
- UNESCO (2020). Education in a post covid world: Nine ideas for public action international commission on the futures of education. https://en.unesco.org/sites/default/files/education_in_a_post-covid_world- nine_ideas_for_public_action.pdf
- Wang, Q. (2009). Guiding teachers in the process of ICT integration: Analysis of three conceptual models. *Educational technology*, 49 (5), 23- 27.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa. Roma: LAS.

CONSIGLIO SCIENTIFICO-EDITORIALE
SAPIENZA UNIVERSITÀ EDITRICE

Presidente

AUGUSTO ROCA DE AMICIS

Membri

MARCELLO ARCA

ORAZIO CARPENZANO

MARIANNA FERRARA

CRISTINA LIMATOLA

ENRICO ROGORA

FRANCESCO SAITTO

COLLANA MATERIALI E DOCUMENTI

Per informazioni sui volumi precedenti della collana, consultare il sito:
www.editricesapienza.it | *For information on the previous volumes included
in the series, please visit the following website: www.editricesapienza.it*

96. L'eredità del moderno
Prospettive per il recupero dell'edilizia residenziale pubblica
The modernist burden
Future perspectives for the renewal of the public housing heritage
Progettare Quartaccio | Designing Quartaccio
Eliana Cangelli, Michele Conteduca
97. Casi di marketing Vol. XVII
Quaderni del Master Universitario in Marketing Management
a cura di Chiara Bartoli
98. "From Faraway California"
Thomas Pynchon's Aesthetics of Space in the California Trilogy
Ali Dehdarirad
99. Sociologia per la sostenibilità e analisi dei processi globali
a cura di Laura Franceschetti e Giulio Moini
100. Idraulica sumerica
Edoardo Zanetti
101. Alle origini del programma scientifico del giovane Bruno Migliorini
La vocazione internazionale e l'orizzonte teorico
a cura di Silvia Cannizzo
102. Lo straniero in Egitto e nel Vicino Oriente
Studi in onore di Loredana Sist
a cura di Marco Ramazzotti
103. A Paradigm in policy making: the Horizon 2020 - 101004605
DECIDO (eviDence and Cloud for more InformED and effective
pOlicies) project
edited by Vanni Resta
104. Scuola, formazione e dimensioni del benessere
Ricerche psico-pedagogiche
a cura di Guido Benvenuto e Stefano Livi

I percorsi di studio di dottorato di ricerca sono il più alto livello di formazione accademica per i futuri ricercatori e professori non solo a livello universitario. Questo volume raccoglie alcuni contributi di ricerca di dottorati che hanno concluso nel 2022 il loro ciclo di studi nel dottorato di ricerca in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa presso l'Università Sapienza di Roma. La specificità di questi lavori, presentati in sintesi, è quella di unire la tradizione e l'esperienza della ricerca educativa con le teorie e le prassi metodologiche della ricerca psicologica. Questo connubio, spesso difficile da realizzare nel contesto accademico italiano, soprattutto nella formazione di terzo livello, ha permesso di affrontare con indagini empiriche molte tematiche complesse. Le ricerche dottorali sono state discusse in ambito accademico e questo volume ha il preciso scopo di diffondere i loro approcci e risultati ad un più vasto pubblico di ricercatori, esperti e studiosi delle tematiche psico-pedagogiche.

Guido Benvenuto è Professore ordinario in Metodologia della Ricerca Educativa presso la Facoltà di Medicina e Psicologia dell'Università di Roma "Sapienza".

Stefano Livi è Professore ordinario in Psicologia Sociale presso la Facoltà di Medicina e Psicologia dell'Università di Roma "Sapienza" dove insegna Psicologia sociale dei gruppi.

ISBN 978-88-9377-308-9



9 788893 773089

