

Valutare la formazione esperienziale. Il caso “Sentirsi in alto mare”

Assess the experiential training. The “sentirsi in alto mare” case
Andrea Tarantino*, Ezio Del Gottardo**, Salvatore Patera***¹

Riassunto

Valutare il guadagno formativo di un’esperienza è tema attuale e cogente in ambito di apprendimento non formale e informale. A tal proposito, l’articolo presenta un modello di valutazione formativa utilizzato nelle attività di apprendimento esperienziale denominata “Sentirsi in alto mare” dell’associazione EFESP (Ecosistemi Formativi Esperienziali) e rivolto a professionisti quali docenti, insegnanti, educatori, facilitatori, psicologi ed esperti delle risorse umane sia ai fini della loro formazione iniziale¹, sia per la loro formazione in servizio. Nella complessa articolazione del modello valutativo utilizzato, coerentemente con il modello formativo esperienziale, in questa sede si discute, nello specifico, un questionario strutturato per mappare il *mindset* per l’agire competente dei soggetti coinvolti nelle attività formative. Si discuteranno alcune questioni teoriche e implicazioni metodologiche rispetto alla funzione formativa della valutazione che accompagna attività di apprendimento esperienziale, fornendo alcune indicazioni operative.

Parole chiave: competenze; valutare l’apprendimento esperienziale, apprendimento trasformativo; lifelong learning.

Abstract

The evaluation of the educational gain of an experience is a current and binding issue in the field of non-formal and informal learning. In this regard, the paper

* Ricercatore in Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Macerata. E-mail: andrea.tarantino@unimc.it.

** Professore associato di Pedagogia Generale e Sociale, Università del Salento. E-mail: ezio.delgottardo@unisalento.it.

*** Professore associato di Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa, Università degli Studi Internazionali di Roma. E-mail: salvatore.patera@unint.eu.

¹ Quantunque i tre autori abbiano contribuito congiuntamente al lavoro di ricerca e di stesura del presente articolo, ad Andrea Tarantino sono da attribuire i paragrafi 1 e 2; ad Ezio Del Gottardo sono da attribuire i paragrafi 3, 4 e 7; a Salvatore Patera i paragrafi 5 e 6.

¹ Il Format di apprendimento esperienziale “Sentirsi in alto mare” è un dispositivo ideato, progettato e realizzato da Efesp (Associazione di ricercatori sulle tematiche inerenti l’apprendimento esperienziale).

presents a diagnostic and formative evaluation model used in an experiential learning activity called “Feeling on the high seas” of the EFESP (Ecosistemi Formativi Esperienziali) association. This learning activity is planned for professionals such as teachers, educators, facilitators, psychologists and human resources experts both for their initial training and for their in-service training. The evaluation model is based on a *ad hoc* questionnaire for mapping the mindset below the acting with competence of the participants involved in the experiential learning activity. We will discuss main theoretical issues and the methodological implications with reference to the diagnostic and formative functions of the evaluation processes aimed at tailoring the experiential learning activity to the involved participants.

Key words: Competences; assess the experiential learning; transformative learning; lifelong learning.

Articolo sottomesso: 09/02/2023, accettato: 14/04/2023

Pubblicato online: 21/07/2023

1. Il modello formativo esperienziale

“Sentirsi in alto mare” è una grande metafora esperienziale, ideata e trasferita in un *setting* formativo al fine di far sperimentare un percorso di apprendimento fortemente inclusivo. Il mare, considerato in termini euristici e operativi in ragione della sua irrequietezza e della sua imprevedibilità, rappresenta un fattore chiave da un punto di vista formativo in quanto può essere utilizzato per far sperimentare prospettive di lettura della complessità della persona, costantemente protesa verso l’*ulteriorità* e proprio per questo desiderosa di nuove “rotte”.

Il progetto muove da questa idea di persona e si apre ad un tipo di formazione residenziale, immersiva in cui il corpo ridiventa strumento mezzo per la conoscenza e le esperienze vissute ritornano ad essere soltanto “di prima mano”.

A seguito di una profilatura iniziale dei partecipanti, il percorso formativo prevede, nella sua formula standard, almeno tre giornate formative immersive *in loco*. I contesti in cui si realizza l’intervento formativo sono prettamente informali, a contatto con la natura, ossia contesti in cui ci si *cala dentro* e dove dimensione corporea, sociale, emotiva e cognitiva interagiscono senza soluzione di continuità. Possiamo parlare, quindi, di una formazione *esperienziale*, dove tutte le attività svolte sono intenzionalmente progettate e accompagnate

da un trainer/formatore al fine di promuovere nuove consapevolezze, atteggiamenti, comportamenti coerenti con i guadagni formativi previsti. Si tratta di attività squisitamente esperienziali, spiazzanti che chiamano in causa in prima persona, che stimolano, attraverso il “mettersi in gioco”, ad immergersi nel fare, non sottraendosi alle difficoltà, ma anzi, considerando queste ultime come guida per trovare soluzioni contestuali nell’*hic et nunc con consapevolzze trasferibili in altri contesti di vita e di lavoro*.

In tal modo si intende tematizzare problemi effettivi e concreti «attraverso un’azione diretta, mirando ad un apprendimento che, attraverso una riflessione sui risultati e sulle modalità del loro agire, raggiunga l’obiettivo formativo prefissato» (Rago, 2006, p. 109).

Le attività coinvolgono tutti i partecipanti (piccolo gruppo, max 15 persone) nel corso delle tre giornate formative, durante le quali si alternano esperienze a momenti riflessivi, sia individuali che di gruppo.

L’intenzionalità pedagogica dei formatori tiene assieme e orchestra le varie attività che si susseguono: teatrali, performative, di cucina, uscite in barca, musicali, progettando attentamente le stesse, nonché monitorandole e valutandole con rigore.

La rigorosità scientifica è anche garanzia di uno sviluppo graduale e continuo delle varie attività proposte, secondo un crescendo che permette ad ogni singolo partecipante un coinvolgimento diretto, naturale e del tutto spontaneo, facendo vivere a ciascuno il costante brivido che aleggia tra certezza e incertezza, tra le sicurezze garantite dalla propria zona di comfort e il fremito, di “sentirsi in alto mare”. Il soggetto viene messo nelle condizioni di stabilire relazioni che non seguono logiche dettate dalla razionalità lineare, ma squisitamente influenzate da un contesto che attiva la dimensione emozionale e da logiche alimentate dall’immaginazione. Attraverso questo *modus pensandi e operandi* ci si ritrova a lavorare in una zona di confine, liminale, dove l’anello mancante tra il significato letterale della metafora (sentirsi in alto mare) rappresenta un’occasione per sperimentare flessibilità, potenzialità di significato persino imprevedibili, stimolando in maniera straordinaria la soggettività/sensibilità interpretante (Tarantino, 2018).

2. I destinatari dell’intervento

Sempre più rilevanza negli ultimi anni ha assunto il tema della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti (ITE, *Initial Teacher Education*; CDP, *Continuous Professional Development*), caratterizzandosi quale argomento preminente in ambito internazionale e nazionale anche grazie alla produzione di

una considerevole letteratura pedagogica, nonché, di *policies* e documenti sul tema da parte di istituzioni e organizzazioni nazionali e internazionali.

Con riferimento alle *policies* e ai documenti prodotti da istituzioni e organizzazioni europee che hanno come *mission* il tema dell'istruzione e della formazione, gli indirizzi tracciati negli ultimi due decenni hanno avanzato proposte nella direzione sia di armonizzare le politiche sulla formazione degli insegnanti in Europa (ENTEP, European Network on Teacher Education Policies; TEPE, Network-Teacher Education Policy in Europe), sia di fornire al professionista-docente indicazioni teoriche utili a promuovere una cultura di qualità della relazione apprendimento-insegnamento e pratiche metodologiche e didattiche nella prospettiva di potenziarne la professionalità (Eurydice, 2002; 2004; 2006; 2015).

Nella medesima direzione si è mossa la Commissione Europea che dal 2005 (European Commission, 2005; 2007) ha messo al centro la qualità della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, spostando l'attenzione da una prospettiva incentrata sulla mera acquisizione di tecnicità in ambito didattico e *visibili* in ambito docimologico ad aspetti legati all'agire competente degli insegnanti in ragione di fattori quali credenze, valori, atteggiamenti, consapevolezza correlati all'agire competente e quindi all'agire didattico: tutti presupposti cruciali per la "qualità" dell'agire professionale (European Commission, 2013; 2014; 2015).

L'agentività degli insegnanti è messa al centro nella produzione di documenti europei, in ragione della presenza di fattori "latenti"² (*mindset, values, attitudes and professional dispositions*) che guidano l'agire competente nella relazione apprendimento-insegnamento e che si traducono in "agire didattico". Il contingente punto di arrivo di questo cambio di rotta (Eurydice, 2021) considera cruciale il fatto che "A self-confident teacher might have lower levels of stress, while a teacher who is not as confident might experience the different facets of his or her work" (p. 146) portando a sostegno la teoria dell'autoefficacia di Bandura (2006) per corroborare questa nuova prospettiva orientate a tematizzare, nei contesti di formazione iniziale e in servizio, le dimensioni profonde dell'agire competente quale oggetto privilegiato delle attività formative.

Coerentemente con quanto sopra, il report sull'indagine TALIS del 2018 (OECD, 2020) ha posto l'accento sull'importanza di predisporre occasioni per

² "Pedagogia latente": una pedagogia implicita e irriflessa ma pur sempre influente sul comportamento degli individui (docenti e alunni), una pedagogia iscritta nella disposizione degli arredi e degli ambienti, nelle modalità di gestione degli incontri e delle attività, nelle "norme" che regolano la vita collettiva (...) nelle routine, negli eventi e nelle situazioni che ritmano e scandiscono la quotidianità della vita scolastica che non solo ha ricadute sulla vita e la crescita degli alunni ma anche contraddistingue, in maniera peculiare, ciascun ambiente educativo (Bondioli A., *Manuale di valutazione del contesto*, FrancoAngeli, Milano 2000).

umentare la riflessività degli insegnanti in relazione al proprio agire didattico al fine di problematizzare e quindi migliorare sia la propria motivazione, la fiducia in se stessi e l'autoefficacia, nonché le proprie competenze relazionali così da strutturare setting di apprendimento il più possibile inclusivi.

Infine, tale sensibilità si può evincere anche nel documento ET 2030 (European Commission, 2021, p.10) in cui si esplicita l'importanza di considerare una formazione iniziale e in servizio degli insegnanti: *“To support innovation, inclusion, quality and achievement in education and training, educators must be highly competent and motivated”*.

Negli ultimi due anni, a questi temi si aggiunge, anche in ragione degli impatti della pandemia COVID-19 (Lucisano, 2020), la necessaria attenzione al tema del benessere nei contesti di lavoro, dell'autostima e dell'autoefficacia personale e professionale quali temi maggiormente attuali per la formazione degli insegnanti (Caena, Vuorikari, 2022; Eurydice, 2021; Bocci, 2019). Dalle fonti riportate, emerge la necessità di non relegare la formazione docente a una mera acquisizione di tecnicità relegate a un riduzionismo addestrativo basato solo su dispositivi e strumenti, quanto di formare professionisti riflessivi (Schön, 1993) in grado di assumere maggior consapevolezza degli impliciti culturali che guidano il proprio agire competente in ragione di fattori “latenti” (*mindset, attitudes, beliefs, values*) attivati nella relazione con i contesti: *Teaching competences are thus complex combinations of knowledge, skills, understanding, values and attitudes, leading to effective action in situation. Since teaching is much more than a task, and involves values or assumptions concerning education, learning and society, the concept of teacher competences may resonate differently in different national contexts*” (EC, 2013b, p. 8).

Giustifica il presente lavoro l'adozione di una prospettiva euristica pertinente rispetto ai dispositivi e alle modalità di formazione da utilizzare per promuovere lo sviluppo professionale del docente non soltanto sul piano addestrativo, ma anche e soprattutto su quello identitario. Pertanto, la domanda metodologica potrebbe essere così formulata: a quali condizioni è possibile esplorare i fattori “latenti” dei docenti rispetto a come interpretano e agiscono la relazione educativa nel contesto classe.

In altri termini, la professionalità dell'insegnante si sviluppa all'interno di un percorso di crescita basato sulla capacità di rileggere le proprie esperienze, le pratiche e le rappresentazioni che le guidano in ragione del modo in cui strutturano l'azione in un particolare contesto (Quaglino, 1985). La consapevolezza riflessiva sugli assunti di fondo alla base del loro agire didattico, diviene condizione *sine qua non* per la crescita professionale iscritta in una biografia densa di significati e pratiche attribuibili alle esperienze che possono essere valoriz-

zate, quale consapevolezza professionale, in funzione di una rilettura della relazione tra sé e il contesto: una continua messa in gioco delle proprie risorse cognitive ed emotive e di un loro dialogo (Schön, 1993).

La proposta formativa formulata sulla base della domanda metodologica specificata, assume come tratto caratteristico il fatto che lo studio dei processi latenti sottesi all'agire competente rappresenta un'ulteriore chiave di gestione pedagogica delle situazioni formative in quanto un'esplorazione della dimensione profonda dei processi di apprendimento giova a orientare la decisione e la scelta didattica finalizzata allo sviluppo di competenze professionali. In ragione di quanto premesso, la proposta formativa esperienziale promossa da EFESP permette ai docenti in formazione di sperimentare esperienze di apprendimento che sollecitino espressamente la consapevolezza e la padronanza dei propri specifici percorsi di crescita a partire dai quali innovare modelli pedagogici e didattici (Murdaca et al., 2017) anche in ragione degli impliciti pedagogici che guidano l'agire quotidiano (Perla, Vinci, 2021).

3. Obiettivi di ricerca e modello valutativo

Il modello di valutazione si rifà ad un approccio formativo incentrato sulla *slatentizzazione* degli aspetti legati all'agire competente degli insegnanti in relazione a fattori quali rappresentazioni, credenze, valori, atteggiamenti, consapevolezza correlata all'agire didattico e che rappresentano presupposti cruciali per la "qualità" dell'agire professionale.

Il grado di investimento che gli insegnanti esprimono nei confronti del sistema scuola e del mondo sociale più in generale può essere definito come il riflesso della loro competenza a costruire rappresentazioni dell'ambiente sociale e relative pratiche. In altre parole, gli insegnanti possono investire sulla propria esperienza professionale nella misura in cui sono (messi) in grado di dare senso alla propria esperienza di iscrizione in esso, a partire dal riconoscimento del suo carattere non scontato. Alla luce di ciò, l'analisi delle rappresentazioni, ovvero la mappatura delle culture attraverso cui i soggetti organizzano la categorizzazione/fruizione dell'esperienza professionale, dunque la loro posizione/atteggiamento in essa, può assumere un valore strategico.

Rilevare e mappare le culture significa interpretare le direttrici lungo le quali i soggettiesercitano i propri investimenti, le prospettive in ragione delle quali disegnano i propri desideri, in altri termini, significa interpretare i modi attraverso i quali danno senso alla propria esperienza di ruolo e del contesto professionale.

Il modello di valutazione formativa, infatti, consente di assumere maggior consapevolezza degli impliciti culturali che guidano il proprio agire competente

in ragione di fattori “latenti” (*mindset, attitudes, beliefs, values*) attivati nella relazione con i contesti.

Gli obiettivi del modello valutativo possono essere così riassunti: rilevare i modelli culturali di simbolizzazione del contesto lavorativo/scolastico, per come emergono dalla ridondanza/corrispondenza tra le opinioni/connotazioni/giudizi che i soggetti producono entro i diversi domini di esperienza. I modelli di simbolizzazione in quanto basati sul modo di essere inconscio della mente, esprimono processi generalizzanti ed omogeneizzanti di categorizzazione del contesto scolastico. Essi vengono definiti “culturali” in quanto forme di rappresentazione condivise socialmente, piuttosto che espressione di processi intrapsichici (di seguito utilizzeremo indistintamente le espressioni “modello culturale” e “modello di simbolizzazione”) (Carli e Paniccchia, 1999); ancorare tali modelli culturali a modelli di simbolizzazione più generali condivisi; ciò in particolare nei termini delle due principali strutture latenti di senso che caratterizzano il campo simbolico. Usiamo il termine “latente” per sottolineare che non si tratta di dimensioni di significato espresse direttamente/dichiarativamente, ma inscritte nella distribuzione globale delle modalità di risposta al questionario utilizzato per l’indagine; strutturare l’intervento formativo “Sentirsi in alto mare” in base ai risultati emersi dall’interpretazione dei dati.

4. Il mindset per l’agire competente

In ragione della premessa riportata, la formazione iniziale e in servizio dei docenti, nel modello qui proposto, considera centrale l’assunto secondo il quale l’esplicitazione dell’agire didattico (Paparella, 2012) si basa su percorsi riflessivi di ricerca-formazione ove il docente è immerso in una situazione di costante interrogazione della relazione tra sé e il contesto rispetto alle rappresentazioni e alle pratiche messe in atto nonché ai *feedback* ricevuti dall’ambiente nella prospettiva di una postura di apprendimento costante (Biesta et al, 2015; Snoek, Zogla, 2009; Zeichner Conklin, 2008; Hagger, McIntyre, 2006; Darling-Hammond, Sykes, 1999). In tal senso, accompagnare il soggetto in un percorso formativo professionale il cui esito atteso si iscriva nell’agire competente coinvolge la dimensione profonda dei processi di apprendimento a livello individuale e sociale a partire da “*mindset, beliefs, values, attitude*” - che Mezirow (1991) chiamerebbe “premesse” - le quali possono diventare oggetto di riflessione in relazione a come, tramite esse, i soggetti significano le pratiche relazionali soggetto/contesto e quindi il modo di agire/retroagire la relazione con il contesto (Bateson, 1977). La visione olistica del costrutto di agire competente piuttosto che di “competenza” (Le Boterf, 2007; 2009; Pellerey, 2004; Patera

2022), infatti, rimarca il fatto che essa può essere agita in un contesto in funzione di dimensioni latenti che permettono di mobilitare e orchestrare le risorse interne ed esterne proprio per agire in maniera competente: *mindset*, *beliefs*, *values* e *attitudes* (Patera, 2019). Se quindi, l'agire competente è socialmente situato e culturalmente connotato (Lave, 1988; Bruner, 1992, 1996) tali fattori sono anche un prodotto proprio della mediazione socioculturale in cui si sviluppano (Vygotskij, 1934, ed. orig.) e della relazione tra soggetto e contesto (capacità combinate) (Nussbaum, 2012; Walker, 2006). In ragione di ciò, l'agire competente in relazione al contesto si basa sulla mobilitazione di risorse sia *interne*, intese quali strutture di interpretazione, azione ed autoregolazione, sia *esterne* a partire dal modo in cui i soggetti interpretano la propria relazione con il contesto e trovano strategie per agirlo (Trincherò, 2002). Tali strutture che guidano l'azione (internamente) e che si traducono in comportamenti osservabili (esternamente) non sono riducibili alla performance prestazionale (*skill* in relazione a *performance task*) ma alla dimensione culturale e situata della competenza agita in un particolare contesto e in un particolare momento (Patera, 2019).

Pertanto, siamo ben consapevoli del fatto che, nel caso di attività educative e formative, laddove non vengano esplorati e mappati questi fattori invisibili in relazione ai modelli culturali dei partecipanti, esse potrebbero non risultare efficaci e di successo per i partecipanti stessi. Durante le attività formative, infatti, è sovente riscontrare apprezzabili performance esibite dai partecipanti in prove di realtà che però non si traducano in scelte e azioni coerenti nella vita quotidiana. Tali performance, concentrate sulla dimensione del funzionamento cognitivo operativo, non interrogano la dimensione latente dell'agire competente, quale *mindset* connesso a come i soggetti significano e simbolizzano affettivamente il proprio agire in quello specifico contesto. In questa prospettiva è cruciale focalizzare l'attenzione sia sui comportamenti osservabili, sia sulle disposizioni interne del soggetto in relazione a ciò che nel contesto percepisce come vincolo/risorsa, posto che, a fronte di risorse simili e a pari livello possedute da soggetti diversi, non è detto che corrispondano prestazioni simili in risposta a uno stesso compito. Molto spesso, infatti, viene richiamata l'importanza del *fattore culturale* come determinante attivatore o inibitore per l'agire competente in relazione a un compito significativo in un particolare contesto (Tessaro, 1997).

Esplorare i modelli culturali di simbolizzazione del contesto, per come emergono dalla ridondanza e dalla corrispondenza tra le opinioni/connotazioni/giudizi che i soggetti producono entro i diversi domini di esperienza, significa cogliere le possibili modalità di funzionamento dei soggetti stessi e, in tal senso, anche le loro possibili aree di sviluppo e crescita. Conoscendo, per-

tanto, i modi attraverso cui i soggetti interpretano i propri contesti di vita è possibile identificare quali vettori guidano le pratiche di relazione (significazione e azione) con il contesto al fine di intervenire per sviluppare, nelle prassi educative, un processo consapevole di riflessione e quindi di cambiamento in ragione dell'esplicitazione e della consapevolezza maturata rispetto a quei fattori di *premissa* (visioni del mondo, valori, credenze, atteggiamenti ecc.) che stanno alla base dell'agire più o meno competente.

In ultimo, in ragione di ciò, l'esplorazione dei processi latenti sottesi all'apprendimento interroga l'agire didattico per la promozione di esperienze di apprendimento che sollecitino la consapevolezza su propri specifici percorsi di crescita in ragione del modo in cui si interpretano e agiscono le relazioni con il contesto (Grange, Patera, 2021). A partire da un'esplorazione della dimensione profonda dei processi di apprendimento, infatti, è possibile disporre di conoscenza utile per orientare la decisione e la scelta didattica finalizzata allo sviluppo di competenze professionali in una direzione più maieutica che addestrativa.

In coerenza a tale prospettiva, infatti, parlare di dimensioni culturale dell'agire in relazione a specifiche competenze proprie dell'ambito didattico (gestione delle emozioni, competenza digitale, ecc.) significa parlare del rapporto tra la modalità con cui i docenti interpretano i contesti e le prassi di interazione con esso. Conoscendo i modi in cui i soggetti interpretano e agiscono i propri contesti di vita e di lavoro è possibile, pertanto, identificare quali fattori guidano le pratiche di relazione con il contesto in quanto tali fattori informano un agire competente consapevole. Ciò al fine di intervenire per sviluppare, nelle prassi educative, le funzioni che stanno alla base di tale agire competente.

5. La valutazione diagnostica per esplorare il mindset: cornice metodologica

In considerazione di questo scenario, le attività di formazione per gli insegnanti in formazione iniziale e in servizio, piuttosto che per differenti professionisti della formazione è progettata come attività formativa esperienziale orientata a sviluppare consapevolezza e capacità di azione per la professionalità docente anche in ragione di specifiche competenze (es. gestione delle emozioni, lavorare con gli altri, competenza digitale, ecc). Come ripreso nel paragrafo precedente, all'interno di tale modello di formazione assume centralità il modo in cui i soggetti significano l'esperienza e rappresentano le pratiche del proprio agire competente in funzione di quanto richiesto dalle prove predisposte nel contesto formativo. La postura metodologica orientata a esplorare quei fattori

latenti ossia il modo in cui i soggetti leggono e agiscono/retroagiscono la relazione con il contesto si è tradotta nella scelta metodologica di voler utilizzare un impianto di ricerca volto a far emergere i fattori culturali dei partecipanti alle attività formative.

La valutazione svolge un ruolo strategico rispetto all'accessibilità e all'elaborazione critica dei modi in cui un soggetto significa la relazione con il contesto. La valutazione, infatti, offre un contributo alla riflessione pedagogica su una cultura della valutazione capacitante ed emancipante in direzione dell'agire competente nella pratica professionale (Grange, Patera, 2021).

La valutazione così tematizzata, ha una duplice funzione:

- *diagnostica*: permette di calibrare l'attività di formazione in ragione del processo di mappatura del *mindset* dei partecipanti nella attività formative di EFESP;
- *formativa*: restituisce ai partecipanti una prospettiva riflessiva sul proprio posizionamento in riferimento al *mindset* che guida il loro agire competente in relazione a un compito in un particolare contesto.

In sintesi, si ripercorrono i principali posizionamenti teorici, già trattati nel paragrafo precedente, alla base del modello:

- Il primo è il costruito di deutero-apprendimento (Bateson, 1977), che rimanda alla capacità dei soggetti di apprendere a come migliorare i propri processi di funzionamento in relazione al contesto;
- Il secondo è l'*empowerment evaluation* (Fetterman, 1994) nella consapevolezza che il processo riflessivo, quale dispositivo di valutazione diagnostica in entrata può rendere i partecipanti maggiormente consapevoli circa i propri modelli di funzionamento;
- Il terzo è l'analisi della domanda (Carli, Paniccia, 2003) in riferimento al processo di simbolizzazione e significazione affettiva, emozionalmente connotato, che la persona intrattiene con i contesti all'interno dei quali egli partecipa.

Questi tre posizionamenti alla base del modello di valutazione formulato per esplorare "il *mindset*" dei partecipanti alle attività formative concepiscono l'apprendimento umano come espressione di "costruzioni" autonome e personali di significati che includono il soggetto e il contesto di riferimento e che vengono strutturandosi a partire dalle esperienze che lo riguardano e dalle operazioni embricate tra mente/emozioni/corpo nella consapevolezza che la conoscenza non è un contenuto collocato nel cervello delle persone ma è uno stato della persona frutto di quella trasformazione che coinvolge mente e corpo durante un'azione relazionalmente situata in un contesto (Rossi, 2011).

Un processo di significazione e di simbolizzazione della realtà che rinvia a modelli culturali, cioè a un sistema di rappresentazioni condivise socialmente ossia "strutture latenti di significato" che caratterizzano il campo simbolico.

Utilizziamo il termine “latente” per sottolineare che non si tratta di dimensioni di significato espresse direttamente/dichiarativamente, consapevoli, ma inscritte nella distribuzione globale delle modalità di risposta al questionario utilizzato per l’indagine. Analizzare le rappresentazioni non significa enucleare specifici problemi o bisogni né rilevare ciò che agli attori sociali manca. Significa piuttosto interpretare le direttrici lungo le quali gli attori sociali esercitano i propri investimenti, le prospettive in ragione delle quali disegnano i propri desideri; in altri termini, significa interpretare i modi attraverso i quali gli attori sociali danno senso alla propria esperienza di ruolo in riferimento ai contesti d’esperienza (Carli, Paniccia, 2003). Gli attori iscritti in un sistema di attività condividono immagini del contesto quali mix di modi razionali e affettivi di connotare l’esperienza. Tali immagini sono allo stesso tempo l’esito e i mediatori delle pratiche degli attori. Il loro valore psico-pedagogico, la loro coerenza interna, è data non dalla loro mera capacità di rappresentare la realtà in un modo funzionale, ma prima di tutto dalla loro funzione perlocutoria che è tale in quanto i dispositivi semiotici portano con sé visioni del mondo e schemi di relazione intersoggettivi nella relazione soggetto-contesto. Tali visioni e schemi sono radicati nel significato affettivo condiviso e sono espressione di strutture latenti di senso che configurano l’organizzazione del significato (campo simbolico). Ciascun’immagine è un modo attraverso il quale un segmento del gruppo sociale esprime, interpreta tale organizzazione latente prendendo posizione rispetto alle dialettiche fondamentali che la attraversano.

In ragione di ciò il lavoro di ricerca si colloca all’interno di una cornice teorica di matrice psicodinamica e semiotica (Salvatore, Scotto Di Carlo, 2005) che considera la cultura organizzativa come una rete di connessioni tra segni fondata su significati latenti generalizzati affettivi che conferiscono valenza esistenziale e motivazionale all’esperienza. Più specificamente, la cultura organizzativa può essere concepita come un campo simbolico di natura affettiva che organizza le (dis)similarità di valori, affermazioni, atteggiamenti, comportamenti messi in campo all’interno di un determinato sistema di attività. Da questo punto di vista, le differenze intra-gruppo nei modi di sentire, pensare e comportarsi possono essere comprese come posizioni differenti entro un campo simbolico condiviso, dunque come espressione di differenti interpretazioni della comune partecipazione al campo.

Rilevare il campo simbolico consente di dare senso alla varietà di queste modalità, riconducendole ad una comune matrice culturale; ciò rende possibile evidenziare e comprenderne le relazioni di somiglianza e di differenza tra i diversi modelli attivi così come la loro genesi socio-cognitiva. Il campo simbolico affettivo può essere analizzato in termini componenziali, vale a dire come un fascio di dimensioni di simbolizzazione (DS). Ciascuna dimensione descrive una certa dialettica tra due pattern polarizzati di significati a valenza affettiva

(es. buono/cattivo; affidabile/inaffidabile; utile/inutile; piacevole/spiacevole) che connotano una determinata qualità emozionale dell'esperienza. I Modelli di significazione costituiscono altrettanti modi di interpretare il campo simbolico, riconducibili a specifici sottoinsiemi (segmenti) della popolazione indagata. Ciascun modello di significazione è dunque concettualizzabile come il modo attraverso il quale un dato segmento della popolazione indagata esprime/interpreta il comune campo simbolico affettivo, prendendo posizione rispetto alle dialettiche affettive fondamentali (le dimensioni di simbolizzazione) che la attraversano. Con riferimento all'obiettivo specifico numero uno, la metodologia si colloca all'interno di una cornice teorica di matrice psicodinamica e semiotica (Carli, Paniccia, 2003) che considera la cultura organizzativa come una rete di connessioni tra segni fondata su significati latenti generalizzati di tipo affettivo che conferiscono valenza esistenziale e motivazionale all'esperienza. Più specificamente, la cultura organizzativa può essere concepita come un campo simbolico di natura affettiva che organizza le (dis)similitudini di valori, affermazioni, atteggiamenti, comportamenti messi in campo all'interno di un determinante sistema di attività.

6. Il questionario "Mindset"³

L'attività di valutazione all'avvio delle attività formative è condotta attraverso un questionario predisposto *ad hoc* composto da 45 domande a risposta multipla su percezioni/opinioni/giudizi concernenti quattro generali aree di esperienza:

- 6 item relativi all'ambiente micro e macro sociale (es. opinioni sul luogo in cui si opera, ecc);
- 6 item relativi all'identità sociale (es. immagine del docente, ecc);
- 6 item relativi alla relazione con un genitore/collega/studente (credenze, valori, ecc);
- 6 item relativi al concetto di situazione, imprevisto, flessibilità;
- 10 item relativi al sistema organizzativo (funzioni e ruoli, ecc);
- 11 item relativi sulla propria esperienza di ruolo (es. motivazione, ecc).

Nella costruzione del questionario si è fatto riferimento al repertorio di significati culturali proprio di ISO (Carli, Paniccia, 2003). Secondo quanto previsto da tale metodo, la definizione delle domande e delle alternative di risposta

³ La dimensione metodologica presentata in questo contributo rappresenta patrimonio di conoscenza di EFESP grazie anche al supporto del prof: Alessandro Gennaro responsabile dell'impianto metodologico e dell'analisi statistiche per EFESP.

non si basa sul criterio della rappresentatività/esaustività dello spettro dei possibili significati connessi all'oggetto-stimolo bensì, persegue l'obiettivo di raccogliere opzioni semantiche indicative di specifiche modalità di connotazione simbolica dell'oggetto-stimolo, rilevanti sul piano culturale e utili dunque alla rilevazione dei modelli di simbolizzazione e del connesso campo simbolico.

Gli item del questionario sono stati definiti in modo da sollecitare l'espressione di percezioni, valutazioni ed opinioni dei rispondenti circa il modello di concezione di spirito di iniziativa ed imprenditorialità. La definizione delle alternative di risposta per ciascun item non si è basata su criteri di esaustività dello spettro delle possibili opzioni connesse all'oggetto indagato dall'item; al contrario, la scelta delle alternative ha selezionato opzioni semantiche indicative di modalità di connotazione simbolica degli oggetti stimolo considerate rilevanti su un piano culturale; in altre parole la formulazione delle alternative di risposta è stata pensata per delineare le dimensioni di pregnanza simbolica alimentate dall'oggetto stimolo.

Le variabili sono articolate in modalità attraverso:

- a) scale Likert a 4 punti ove il compilatore esprime il grado di accordo rispetto alle affermazioni poste alla sua attenzione;
- b) scelta tra set di risposta che presentano una struttura oppositiva: in questo modo il questionario propone risposte che confrontano il compilatore con il compito di prendere posizione rispetto ad opzioni conflittuali alternative.

La scelta degli item risponde all'obiettivo di raccogliere opzioni semantiche indicative di specifiche modalità di connotazione simbolica degli oggetti-stimolo, rilevanti sul piano culturale.

Il questionario include due domande su indicatori di tipo socio-demografico in modo da verificare eventuali legami di interdipendenza di tali elementi strutturali con i modelli culturali rilevati.

Il questionario è stato somministrato su piattaforma proprietaria costruita *ad hoc*.

In riferimento alle modalità di analisi dei dati, i dati raccolti sono stati sottoposti ad una procedura di analisi multidimensionale integrante ACM - Analisi delle Corrispondenze Multiple (Blalock, 1960)) e AC - Analisi dei Cluster (Doise, Clemence, Lorenzi, 1995). La matrice delle risposte è stata in primo luogo sottoposta a ACM. In tal modo sono state estratte le dimensioni fattoriali in grado di descrivere il modo in cui le risposte ai diversi item si combinano. Poiché ciascuna dimensione fattoriale può essere concepita come una struttura dicotomica, costituita dall'opposizione di due pattern di risposte reciprocamente escludentisi e reciprocamente massimamente distanti, lo spazio definito dalle principali dimensioni fattoriali è stato interpretato come il campo simbolico entro cui si posizionano e acquistano senso i Modelli di significazione. Successivamente le principali dimensioni fattoriali estratte sono state utilizzate

come criterio di similarità nella successiva AC, finalizzata a raggruppare in insieme omogenei (cluster) i comportamenti di risposta dei partecipanti. In tal modo è stato possibile identificare un insieme di questi cluster, ognuno dei quali costituito da uno specifico pattern di co-occorrenze di risposta agli item della prima parte del questionario. In ragione di ciò, ciascun cluster è stato interpretato come indicativo di un Modello di Significazione, dunque di un *Modello concezione ed azione del senso di iniziativa ed imprenditorialità*. In un secondo momento i diversi settori gruppi di soggetti sono stati utilizzati come variabili illustrative, in modo da analizzare la loro caratterizzazione culturale, nei termini della loro posizione entro il campo simbolico.

7. Conclusioni

Il questionario Mindset rappresenta il momento iniziale di una funzione diagnostica della valutazione che orienta l'attività formativa ma costituisce anche il momento in uscita di una valutazione formativa (Grange, Patera, 2021) che ri-orienta il modo in cui i partecipanti possono leggere e agire la relazione con il contesto. In funzione della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti si ha la possibilità tanto di problematizzare, in termini di ricerca, quanto di tematizzare, in termini di intervento, dispositivi formativi e valutativi che restituiscono la complessità della professione docente indicando altresì percorsi complessi di sviluppo professionale che è, prima di tutto, un processo di empowerment.

Riferimenti bibliografici

- Bandura A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bateson G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Biesta G., Priestley M., and Robinson S. (2015). *The role of beliefs in teacher agency*, *Teachers and Teaching*, 21(6): 624-640. DOI: 10.1080/13540602.2015.1044325.
- Blalock Jr., H. M. (1960). *Social Statistics*, New York: McGraw-Hill Book Company (trad. it. *Statistica per la ricerca sociale*, Bologna: il Mulino, 1984).
- Bocci F. (2019). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In Isidori M.V. (Ed.). *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 120-129). Milano: FrancoAngeli.
- Bruner J.S. (1992). *La ricerca di significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Caena F., Vuorikari R. (2022). Teacher learning and innovative professional development through the lens of the Personal, Social and Learning to Learn European key competence. *European Journal of Teacher Education*, 45(4): 456-475.
- Caena F. (2011). Literature review: Quality in teachers' continuing professional development. *The European Union* [Online]. Available at: <https://goo.gl/2eNfaS>.
- Carli R., Paniccchia R. M. (1999). *Psicologia della formazione*. Bologna: il Mulino.
- Carli R., Paniccchia R. M. (2003). *Analisi della domanda*. Bologna: il Mulino.
- Council of the European Union (2021). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030)*. *Official Journal of European Union* (6289/1/21), Brussels <https://www.consilium.europa.eu/media/48584/st06289-re01-en21.pdf>.
- Darling-Hammond L., Sykes G (1999) a cura di, *Teaching as a learning profession*. San Francisco: Jossey Bass.
- Doise W., Clemence A., Lorenzi-Cioldi F. (1995). *Rappresentazioni sociali e analisi dei dati*. Bologna: il Mulino.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>.
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels: EC. Accessed online at: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf.
- European Commission (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf.
- European Commission (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues, Background note for the ET2020 (2014) Working Group on Schools Policy*. Author: F. Caena. Accessed online at http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expertgroups/documents/initial-teacher-education_en.pdf.
- European Commission (2015). *Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020), 'New priorities for European cooperation in education and training*. Brussels, 26.8.2015. COM (2015) 408 final.
- European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. European Commission. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
- European Commission (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2002). *The teaching profession in Europe: Profile, trends, and concerns. Initial training and transition to working life. Key topics in education in Europe Volume 3*. Brussels: European Commission/EURYDICE.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2004). *Keeping teaching attractive for the 21st century. Key topics in education in Europe Volume 3*. Brussels: European Commission/EURYDICE.

- European Commission/EACEA/Eurydice (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Brussels: EURYDICE.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies*. Brussels: EACEA.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2021/03/Teachers_in_Europe_Report.pdf.
- Fetterman D. M. (1994). Empowerment Evaluation. *Evaluation Practice*, 15(1).
- Fetterman D. M., (2000). Steps of Empowerment Evaluation: from California to Cape Town. In: Stufflebeam D. L., Madaus G. F., Kellaghan T., (a cura di), *Evaluation Models*. Boston: Kluwer Academic Publisher.
- Grange, T., Patera S. (2021). La valutazione formativa per sostenere lo sviluppo della dimensione profonda dell'agire competente. Un caso di studio. *Education Sciences & Society*, 2: 47-61.
- Hagger H. and McIntyre D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*, Maidenhead: Open University Press.
- Lave J. (1988). *Cognition in Practice: Mind Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Boterf G. (2007). *Agire le competenze chiave*. Milano: FrancoAngeli.
- Le Boterf G. (2009). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 36: 3-25.
- Mezirow J. (1991). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina, 2003.
- Murdaca A.M., Epasto A., Smeriglio D., Oliva P. (2017). Fattori individuali e atteggiamenti degli insegnanti per un uso efficace delle tecnologie digitali. Un progetto di ricerca. In P. Limone e D. Parmigiani (a cura di), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (240-257). Bari: Progedit.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: TALIS, OECD Publishing. DOI: 10.1787/19cf08df-en.
- Paparella N. (2012). *L'agire didattico*. Napoli: Guida.
- Patera S. (2019). Life skills, non-cognitive skills, socio-emotional skills, soft skills, transversal skills: come orientarsi? Un'analisi dei principali documenti prodotti dalle organizzazioni internazionali. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 1: 195-208.
- Patera S. (2019). Life skills, non-cognitive skills, socio-emotional skills, soft skills, transversal skills: come orientarsi? Un'analisi dei principali documenti prodotti dalle organizzazioni internazionali. *Scuola democratica*, 10(1): 195-208.

- Patera S. (2022). *Povert  educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pellerey M. (2004). Natura, diagnosi e sviluppo della capacit  di autodeterminazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento delle competenze. In AA.VV. *Apprendimento di competenze strategiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L., Vinci V. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito. *Annali on-line della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21).
- Quaglini G.P. (1985). *Fare formazione*. Bologna: il Mulino.
- Rossi PG. (2011). *Didattica enattiva. Complessit , teorie dell'azione, professionalit  docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Salvatore S., Scotto Di Carlo M. (2005). *L'intervento psicologico per la scuola. Modelli, metodi, strumenti*. Roma: Edizioni Carlo Amore.
- Salvatore S., Scotto di Carlo, M. (2003). Fattori di crisi e linee di sviluppo della funzione docente. *Res. Cose di scuola*, 13(25): 8-15.
- Schön D.H. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Snoek M., and I.  ogla. (2009). Teacher Education in Europe; Main Characteristics and Developments. In: A. Swennen, and M. van der Klink (eds.), *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators* (pp. 11-27). Dordrecht: Springer.
- Tarantino A. (2018). *Apprendimento esperienziale e padronanza di s *. Brescia: La Scuola.
- Trincheri R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vygotskij L.S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. (L. Mecacci, trad.). Roma-Bari: Editori Laterza. (Edizione originale pubblicata nel 1934) [Myšlenie I rec. Moskva-Leningrad: Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičeskoe Izdalt'stvo].
- Walker M. (2006). *Higher Education Pedagogies*. Maidenhead: Open University Press.
- Zeichner K. and Conklin H.G. (2008). Teacher Education programs as sites for teacher preparation. In: Cochran-Smith M., Feiman-Nemser S., McIntyre D. (Eds). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.