

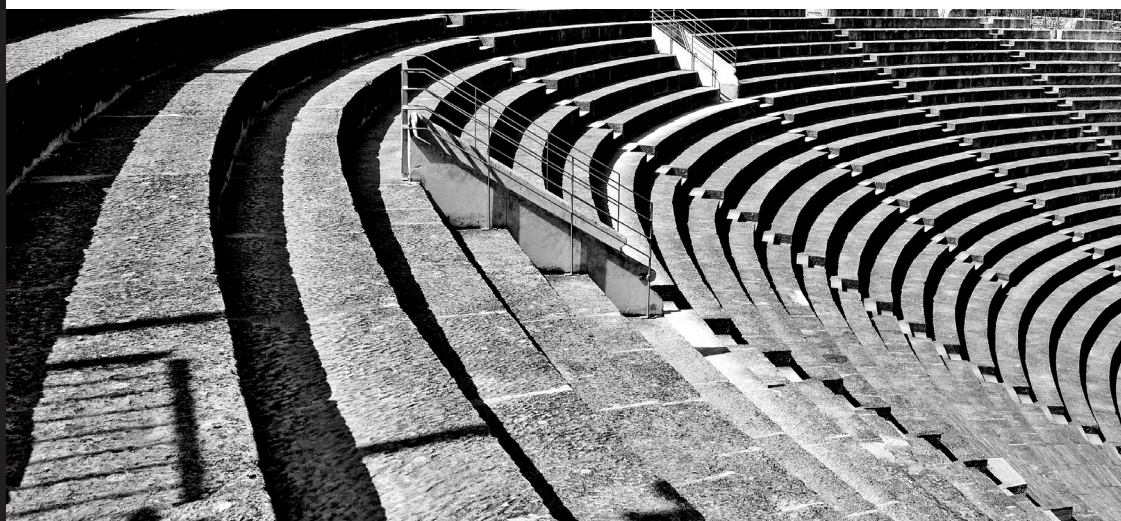
Anno 6, 1/2021

Excellence and Innovation in Learning and Teaching *Research and Practices*

STRUMENTI DI INDAGINE,
PRATICHE DI SCHOLARSHIP
E APPROCCI RIFLESSIVI
PER PROMUOVERE APPRENDIMENTO
E MIGLIORAMENTO CONTINUO

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



Anno 6, 1/2021

Excellence and Innovation in Learning and Teaching *Research and Practices*

STRUMENTI DI INDAGINE,
PRATICHE DI SCHOLARSHIP
E APPROCCI RIFLESSIVI
PER PROMUOVERE APPRENDIMENTO
E MIGLIORAMENTO CONTINUO

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

Direzione scientifica: Ettore Felisatti (Università di Padova)

Comitato tecnico-scientifico: Daniela Acquaro (University of Melbourne. Australia), Vanna Boffo (Università di Firenze), Stefano Bonometti (Università degli Studi dell'Insubria), Marcie Boucouvalas (Virginia Polytechnic Institute, and State University, USA), Paolo Calidoni (Università di Parma), Massimo Castagnaro (Università di Padova), Alessandro Cavalli (Università di Pavia), Renata Clerici (Università di Padova), Joellen Coryell (Texas State University, USA), Gianpiero Dalla Zuanna (Università di Padova), Marina De Rossi (Università di Padova), Giovanna Del Gobbo (Università di Firenze), Regina Egetenmeyer (Julius-Maximilian-University, Würzburg, Germany), Paolo Federighi (Università di Firenze), Luciano Galliani (Università di Padova), Muzio Gola (Politecnico di Torino), Valentina Grion (Università di Padova), John Henschke (Lindenwood University), Susan Isenberg (Lindenwood University), Fiorella Kostoris (Sapienza Università di Roma), Francesco Lo Presti (Università di Roma Tor Vergata), Pietro Lucisano (Sapienza Università di Roma), Giunio Luzzato (Università di Genova), Claudio Melacarne (Università di Siena), Loredana Perla (Università di Bari), Liisa Postareff (Häme University of Applied Sciences, Finland), Emilia Restiglian (Università di Padova), Massimo Rugge (Università di Padova), Alessandro Schiesaro (Sapienza Università di Roma), Bola Simeon-Fayomi (Obafemi Awolowo University, Nigeria), Francesca Soramel (Università di Padova), Edward Taylor (Penn State Harrisburg, USA), Robert Wagenaar (University of Groningen, The Netherlands), Vincenzo Zara (Università del Salento).

Redazione: Anna Serbati (Università di Padova), Lorenza Da Re (Università di Padova), Debora Aquario (Università di Padova), Daniele Agostini (Università di Padova), Roberta Bonelli (Università di Padova).

Per contattare la redazione: Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata (FISPPA), Università degli Studi di Padova, Via Beato Pellegrino, 28 35137 Padova; tel. 049 827 1713; e-mail: rivista.excellence.fisppa@unipd.it

Ricerche empiriche e studi teorici saranno sottoposti a doppio referaggio cieco; esperienze sul campo saranno sottoposte a singolo referaggio cieco.

Empirical researches and theoretical studies will be double-blind refereed.

La rivista è in Fascia A Anvur, area 11 SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE, PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE: 11/D1 (Pedagogia e storia della pedagogia), 11/D2 (Didattica, Pedagogia speciale e Ricerca educativa).

Progetto grafico di copertina: Alessandro Petrini.

Amministrazione, distribuzione v.le Monza 106 - 20127 Milano - Tel. 02/2837141 - Fax 02/26141958 - e-mail: riviste@francoangeli.it

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Italia (CC-BY-NC-ND 4.0 IT). L'utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/it/legalcode>.

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 42 del 8.02.2016 - Direttore responsabile: Stefano Angeli - Semestrale - Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. I semestre 2021, finito di stampare giugno 2021.

Stampa: Logo srl, sede legale: Via Marco Polo 8, 35010 Borgoricco (Pd)
Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

Sommario

Saggi e ricerche

- Giovanna Del Gobbo
Cultura della Qualità e Faculty Development: Sinergie da Sviluppare
Culture of Quality and Faculty Development: Fostering Synergies pag. 5
- Ettore Felisatti, Emilia Restiglian, Evelina Scaglia, Franca Zuccoli, Federica Gaetano, Roberta Bonelli
La progettazione del Questionario di Valutazione dei Laboratori (QVL) del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria
Designing of the Questionnaire for the Assessment of Workshops (QVL) of Scienze della Formazione Primaria degree courses » 25
- Alessandra La Marca, Valeria Di Martino, Elif Gülbay
La Self-Efficacy del Docente Universitario in Situazione di Emergenza Covid-19
University Teachers' Self-Efficacy during the Covid-19 Pandemic » 56
- Giuseppa Cappuccio e Lucia Maniscalco
Costruzione e validazione del questionario DIDLab "La didattica Laboratoriale: apprendimenti e stili di conduzione con l'approccio IBSE"
Construction and validation of the DIDLab questionnaire "Laboratory teaching: IBSE-based learning & conducting styles" » 80

Anna Serbati, Sabrina Maniero, Marcella Bracale, Silvia Caretta <i>Come costruire un Syllabus Learner-centred?</i> <i>Creazione e Validazione di una Rubrica di (Auto)valutazione del Syllabus</i> How to build a Learner-centred Syllabus? Development and Validation of a (Self) Assessment Rubric	pag. 97
Loredana Perla e Viviana Vinci <i>Videovalutare l'agire competente dello studente</i> Videoassessing competence action's student	» 119
Esperienze e pratiche	
Irene Culcasi e Maria Cinque <i>L'impatto del Service-Learning universitario: il progetto Hope</i> The impact of university Service-Learning: The Hope project	» 136

***Cultura della Qualità e Faculty Development:
Sinergie da Sviluppare***

**Culture of Quality and Faculty Development:
Fostering Synergies**

*Giovanna Del Gobbo**

Riassunto

L'assicurazione della qualità e la gestione della qualità, elementi chiave per l'attuazione e gli sviluppi del Processo di Bologna, sono sempre di più considerate sfide centrali nella *governance* dell'alta formazione. L'importanza di promuovere una cultura della qualità ha acquisito, parallelamente e sinergicamente, un'attenzione crescente negli ultimi due decenni. Una cultura della qualità può essere sostenuta favorendo processi di *sense making* e comprensione del sistema complessivo della didattica, favorendo l'accesso critico e l'interpretazione degli artefatti, delle norme, delle procedure con cui la specifica comunità sociale e culturale realizza le proprie pratiche e risolve i problemi, dei dispositivi relativi alla valutazione e assicurazione della qualità. Nel presente articolo si offrono alcuni elementi di riflessione e problematizzazione a partire dall'esperienza di formazione per docenti e neoassunti realizzata presso l'Università di Firenze.

Parole chiave: Cultura della qualità, assicurazione della qualità, azione educativa, faculty development, cultura organizzativa

Abstract

Quality assurance and quality management are key elements in the implementation and development of the Bologna Process and they are increasingly central challenges in the governance of higher education. The importance of promoting a culture of quality has acquired increasing attention in the last two decades. A culture of quality can be sustained by favouring

* Università degli Studi di Firenze. E-mail: giovanna.delgobbo@unifi.it.

processes of sense making and understanding of the overall teaching system, favouring critical access and the interpretation of the artefacts, norms, procedures with which the specific social and cultural community carries out its practices and solves problems, of devices relating to quality assessment and assurance. This article offers some elements for reflection and problematization starting from the faculty development carried out at the University of Florence.

Key words: Quality Culture, Quality Assurance, Educational Action, Faculty Development, Organizational Culture.

1. Sviluppo Professionale per Sostenere una Cultura della Qualità

L'assicurazione della qualità e la gestione della qualità, elementi chiave per l'attuazione e per gli sviluppi del Processo di Bologna, sono sempre più considerate sfide centrali nella *governance* dell'alta formazione. L'importanza di promuovere una cultura della qualità ha acquisito, parallelamente e sinergicamente, un'attenzione crescente negli ultimi due decenni. La prima definizione di cultura della qualità, correlata al costrutto di cultura organizzativa, è stata data dalla *European University Association* (EUA) nel 2006:

«Quality culture refers to an organizational culture that intends to enhance quality permanently and is characterized by two distinct elements: on the one hand, a cultural/psychological element of shared values, beliefs, expectations and commitment towards quality and, on the other hand, a structural/managerial element with defined processes that enhance quality and aim at coordinating individual efforts» (p. 10).

Il termine “cultura” intende così sottolineare una connotazione della qualità come insieme condiviso di valori, norme, artefatti e richiama la responsabilità collettiva di tutti i membri di un'istituzione. Parlare di cultura della qualità implica la necessità di garantire una condivisione dal basso, diffusa e caratterizzante, degli atteggiamenti e dei comportamenti che rendono possibile, di fatto, la stessa assicurazione della qualità.

Il costrutto di cultura della qualità espande, dunque, gli approcci tradizionali alla *Quality Assurance* (Sattler & Sonntag, 2018) ed è strettamente correlato al concetto di apprendimento organizzativo (Bollaert, Brus, Curvale et al., 2007) e cultura organizzativa (Schein, 2010).

Nel 2011 un report della EUA evidenziava il supporto alla formazione del

personale docente tra le condizioni che possono condurre ad una efficace cultura della qualità – «It is essential to invest in people through staff development» (Sursock, 2011: 9) – con particolare attenzione alla formazione sui processi che presiedono alla didattica. Recentemente la cultura della qualità è stata interpretata come cultura che enfatizza i processi di miglioramento continuo (Whalen, 2020) e consente agli istituti di istruzione superiore di migliorare la qualità dell’offerta formativa (Kairiša e Lapiņa, 2019). Investire sul miglioramento delle competenze del proprio personale è considerata un’operazione strategica: è “espressione” di una cultura della qualità (Loukkola e Zhang, 2010) e, instaurando un circolo virtuoso, consente di “sviluppare” una cultura della qualità come capacità del sistema di mantenere e migliorare le proprie *performance* e la propria identità (Mushtaq e Khan, 2012). Un recente *literature review* ha messo in evidenza come, a fronte di una maggiore concettualizzazione del costrutto, siano ancora limitati, tuttavia, gli studi empirici sull’efficacia di azioni abilitanti (Tutko, 2019).

La correlazione tra azioni di *faculty development* e cultura della qualità è presente anche nel panorama italiano. Una maggiore sensibilità e attenzione ai temi della qualità è sicuramente un effetto indiretto di azioni di sviluppo del personale docente, ma è anche un obiettivo esplicito: la diffusione e la crescita della cultura della qualità è considerato, infatti, un obiettivo culturale (Pascucci & Viteriti, in Lotti & Lampugnani, 2020: 285) da sviluppare anche tramite azioni trasversali diffuse, destinate al corpo docente (Martini, Sisti, D’Ugo et al., in Lotti & Lampugnani, 2020: 328).

È ipotizzabile che la promozione di una cultura della qualità possa essere sostenuta favorendo processi di *sense making* e comprensione del sistema complessivo della didattica, favorendo l’accesso critico e l’interpretazione degli artefatti, delle norme, delle procedure con cui la specifica comunità sociale e culturale realizza le proprie pratiche e risolve i problemi, dei dispositivi relativi alla valutazione e assicurazione della qualità. Nel presente articolo si offrono alcuni elementi di riflessione e problematizzazione a partire dall’esperienza di formazione per docenti e neoassunti realizzata presso l’Università di Firenze.

2. Faculty Development nelle Politiche per il Personale: il Progetto AppI dell’Università di Firenze

L’Università di Firenze, con il Piano Strategico 2016/2018 e il successivo Piano Strategico 2019/21, ha individuato nella valorizzazione delle risorse umane e nelle politiche per il personale un’azione fondante del governo delle risorse e necessario presupposto per la realizzazione delle missioni istituzio-

nali dell'Ateneo. Sul versante del personale docente, lo sviluppo e la valorizzazione delle competenze e delle professionalità, sono state riconosciute come aree di intervento con potenziale impatto sul miglioramento del sistema complessivo (Del Gobbo & Bruni, 2020). La presa in carico del problema dello sviluppo professionale del corpo docente ha risposto all'esigenza di sostenere la crescita di una comunità accademica in grado di contribuire consapevolmente ed efficacemente alle attività istituzionali di ricerca e didattica.

Nel Piano Strategico 2016/2018 sono state individuate due principali aree di intervento: l'innovazione delle pratiche didattiche e lo sviluppo di un sistema di formazione continua e di formazione dei neoassunti. Nel triennio particolare attenzione è stata posta all'innovazione della didattica attraverso il potenziamento dell'uso delle tecnologie, considerando la loro introduzione nella didattica, quale vettore di cambiamento (Englund, Olofsson & Price, 2017; McAvinia, 2016). Il programma DIDel – Didattica in e-learning, nato in questa fase dalla collaborazione tra SIAF (Sistema Informatico dell'Ateneo Fiorentino) e Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia¹, ha avuto come specifico obiettivo la promozione dell'uso della piattaforma Moodle, e dei diversi *tool* ad essa correlati, quale possibile leva di innovazione (Catelani, Formiconi, Ranieri et al., 2017) e di sviluppo delle *digital skills* del corpo docente.

Nel 2017 l'opportunità di collaborare ad una ricerca nazionale² promossa dall'Università di Padova (Felisatti & Serbati, 2017), ha consentito di accelerare l'azione di sensibilizzazione del corpo docente sulle tematiche dell'innovazione didattica³. L'indagine, che ha interessato 1425 docenti

¹ Attuale Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia.

² La rilevazione ha visto il coinvolgimento di otto Università (Bari, Camerino, Catania, Firenze, Foggia, Genova, Padova e Torino), e ha rappresentato lo sviluppo di una prima indagine realizzata dall'Università di Padova all'interno del progetto Prodid - Programma di formazione dei docenti universitari.

³ La ricerca ha fornito alcuni elementi interessanti sull'efficacia dell'azione già avviata nel 2016: per l'Ateneo di Firenze sono stati rilevati risultati superiori rispetto alla media nazionale per quanto riguarda l'uso avanzato delle tecnologie per migliorare le pratiche di insegnamento-apprendimento (36% vs 26%). In particolare veniva segnalato un utilizzo di piattaforme online non solo per inserire materiali e dispense per gli studenti (come *repository* di materiale didattico), ma utilizzo di modalità avanzate (esercitazioni, forum, questionari,...), integrazione di differenti tecnologie e utilizzo di strumenti online per la valutazione degli apprendimenti. Una elevata percentuale di docenti riconosceva che l'uso nella didattica delle tecnologie è funzionale al miglioramento dell'apprendimento degli studenti, favorendo il coinvolgimento e la motivazione. L'impegno dell'Ateneo per la diffusione dell'uso di moodle è continuato anche nel triennio successivo (Catelani, Pezzati, Renzini & Gallo, 2019; Ranieri, Bruni & Pezzati, 2019) con un conseguente rafforzamento delle capacità del personale docente

dell'Ateneo fiorentino per complessive 2441 attività didattiche, ha consentito di avviare una rilevazione delle opinioni (Bacci, Bertaccini e Petrucci, 2020), delle esigenze di formazione continua e nel contempo di acquisire informazioni sulle pratiche di insegnamento/apprendimento in atto (Del Gobbo e Bruni, 2020: p. 192 e segg.). Dal quadro delle risposte è emersa anche la necessità di spazi di confronto, in grado di sostenere e favorire la condivisione di esperienze, la riflessione e lo sviluppo di un sapere comune.

Nell'autunno del 2017 la normativa sulla formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria (D.M. 616/17) e la conseguente attivazione dei percorsi PF24 (Piano formativo aggiuntivo per il conseguimento dei 24 CFU quale requisito di accesso al concorso abilitante per l'insegnamento) hanno dato un ulteriore *input* alla messa a punto di un programma per lo sviluppo della professionalità docente. L'esigenza di adeguare l'offerta formativa curriculare per offrire insegnamenti coerenti con i *learning outcomes* indicati dalla normativa, ha fatto emergere la necessità di un supporto, sia per l'impostazione della didattica, sia per la valutazione degli apprendimenti, da parte di coloro che per la prima volta si avvicinavano all'insegnamento della didattica disciplinare e si confrontavano con questioni di ordine epistemologico, metodologico-didattico e comunicativo relazionale intrecciate a strategie motivazionali e modelli di valutazione degli apprendimenti. Nell'autunno del 2018 è stato così realizzato un primo percorso formativo: *Insegnare a insegnare. Focus sugli insegnamenti di didattica delle discipline - Proposta di ricerca e formazione per il miglioramento della didattica universitaria*. Il percorso ha rappresentato la prima esperienza di formazione strutturata per affrontare complessivamente le tematiche della didattica e inquadrare il problema in una prospettiva più ampia.

Con il Piano Strategico di Ateneo 2019/21 la «Valorizzazione delle risorse umane e politiche per il personale» è stata confermata azione fondante per il governo delle risorse e necessario presupposto per la realizzazione delle missioni istituzionali dell'Ateneo. L'organizzazione di attività di formazione e aggiornamento, destinate al personale docente e al personale neo-assunto, ha acquisito una maggiore rilevanza. Quanto realizzato nel triennio precedente, a partire dal 2019, è stato valorizzato con l'impostazione di una iniziativa più strutturata. Ha preso avvio *AppI – Apprendere a Insegnare*, un programma articolato inizialmente in due principali attività: 1) *Iniziare a insegnare*, percorso formativo dedicato agli RTD neo assunti; 2) *Didattica e QA*, ciclo di

e del personale tecnico di supporto: un investimento che si è rivelato estremamente utili nella fase emergenza da Covid 19, offrendo la possibilità di potenziare prontamente corsi e misure di supporto da parte di SIAF all'interno di DIDel Cfr. <https://www.siaf.unifi.it/p1621.html> (30/04/2021).

seminari di approfondimento su specifiche tematiche, aperti a tutti i docenti dell'Ateneo fiorentino e dedicati al rapporto tra innovazione didattica e miglioramento della qualità dei corsi di studio. La proposta formativa si è configurata come implementazione delle attività per l'innovazione delle metodologie didattiche già avviate nel triennio, ma non orientata alle tecnologie. L'avvio di AppI ha offerto l'opportunità di definire una più chiara cornice di riferimento per azioni finalizzate alla crescita complessiva di competenze professionali integrate di produzione, gestione e trasferimento di conoscenza attraverso la didattica, nella logica di promozione di una cultura della qualità.

Il programma AppI è stato ideato e pianificato grazie alla collaborazione tra Rettore all'Innovazione della Didattica, Delegata alla Programmazione del personale docente e Delegata alla Formazione Insegnanti, che ha poi assunto il coordinamento scientifico e la responsabilità progettuale. Per la realizzazione delle attività è stato coinvolto un team di esperti, interni all'Ateneo: ricercatori e docenti del Dipartimento di Formazione, Lingua, Intercultura, Letterature e Psicologia con esperienze di *faculty development* o con specifiche competenze in ambito metodologico-didattico, membri del Presidio della Qualità di Ateneo, esperti di Ateneo con ruoli di responsabilità nella gestione della didattica e delle risorse umane. Alcune attività formative sono state impostate in collaborazione con la Delegata al Coordinamento del Centro Studi e Ricerche sulle Problematiche della Disabilità e con il Delegato alla Valutazione dei Processi Formativi. La composizione del team ha consentito di valorizzare una pluralità di risorse interne, contribuendo a rendere visibile l'integrazione e la complementarietà dei diversi ambiti in cui si articola il sistema della didattica.

Al fine di rendere evidente la rilevanza che l'iniziativa ha per l'Ateneo, è stato previsto il riconoscimento della partecipazione ai percorsi formativi attraverso la loro documentazione nel registro riassuntivo delle attività didattiche del personale docente.

La prima Azione, *AppI, Iniziare a insegnare*, dedicata a tutti i Ricercatori TD A e B neo-assunti afferenti ai diversi Dipartimenti, ha assunto la fisionomia di attività finalizzata ad introdurre i ricercatori nella comunità accademica e nel complesso sistema della didattica universitaria. Nella prospettiva di contribuire a sostenere una cultura della qualità, la proposta formativa è stata impostata per fornire elementi di base sulla progettazione formativa per risultati di apprendimento, su approcci metodologici e dispositivi innovativi di valutazione, inserendo, però, tali elementi in un quadro generale di conoscenza del funzionamento dei corsi di studio, dei processi di assicurazione della qualità, dei servizi complementari per l'ampliamento dell'offerta formativa. Lo sviluppo di competenze generali dei docenti neoassunti per la gestione dell'attività didattica, ha assunto particolare significato anche in considerazione

ne della previsione normativa (L. 240/2010) di coinvolgimento di tutti i livelli di personale docente in compiti organizzativo/gestionali, con la necessità di una maggiore e più distribuita capacità nel partecipare al sistema di *governance* universitaria. La fase di inserimento nel sistema universitario prevede, infatti, non solo l'immediato impegno dei ricercatori nella didattica in aula, ma anche il loro coinvolgimento responsabile all'interno dei Corsi di Studio, attraverso diverse attività: preparare il syllabus, effettuare le valutazioni, interagire con il Consiglio dei docenti di corso, partecipare ai compiti istituzionali legati alla didattica, orientarsi nel complesso sistema dei servizi, pianificare la propria didattica integrativa, partecipare a commissioni, a gruppi di riesame o commissione paritetica. L'apprendistato inizia, di fatto, con l'ingresso e senza una precedente preparazione, se non, nel migliore dei casi, di tipo informale, basata su esperienze di apprendimento a carattere individuale per affiancamento di un docente.

L'Azione 1 di AppI è stata, quindi, impostata con l'intenzione di sostenere la fase di *induction*, ovvero creare le condizioni per sostenere una partecipazione consapevole alle attività della comunità accademica e favorire, così, lo sviluppo della capacità di comprendere e dare significatività alle nuove esperienze e favorire l'attivazione di processi di *embedded self-directed learning* (Brookfield, 2009; Larson, Jordan et al., 2020). In questo senso la proposta è stata elaborata per fornire un supporto a tre dimensioni riconosciute alla base della fase di inserimento: la dimensione professionale, la dimensione sociale e la dimensione personale (Eisenschmidt, 2006; Snoeck, Eisenschmidt et al., 2010). Sul piano professionale AppI intende rappresentare un contesto che sostiene lo sviluppo delle competenze essenziali e favorisce l'avvio di un processo di apprendimento permanente e crescita professionale; sul piano della dimensione sociale intende favorire l'inserimento nella comunità comprendendone le norme, la struttura organizzativa e conoscendone i livelli di responsabilità gestionale e le aree di riferimento istituzionali; sul piano della dimensione personale intende promuovere avviare un processo di riflessione critica che consenta lo sviluppo e l'elaborazione di forme personali di interazione efficace con il contesto, anche in funzione del proprio benessere lavorativo. Di fatto, l'Azione 1 di AppI si configura come misura di accompagnamento e orientamento per consentire ai ricercatori neoassunti di interpretare la propria attività didattica quale espressione e parte integrante di un sistema complesso, pluri-livello e multisetoriale, al quale contribuiscono e nel quale trovano risorse. A tale scopo sono affrontate questioni relative all'organizzazione delle Scuole e dei Dipartimenti, all'organizzazione dei Corsi di Studio, al Diritto allo studio e alle problematiche di integrazione in ambito universitario degli studenti disabili e con DSA, alle procedure di valutazione della didattica da parte degli studenti, ai processi di gestione della

qualità e anche ai vincoli e alle opportunità derivanti dalla specifica posizione contrattuale. A partire dal 2020 è stato messo a punto, grazie alla collaborazione con l'Area Servizi alla Didattica e con l'Area Gestione del Personale, un Vademecum contenente tutte le principali informazioni utili ad un Ricercatore neoassunto⁴.

L'Azione 2 del Programma AppI prevede, invece, un ciclo di seminari di approfondimento su aspetti specifici legati all'innovazione didattica sempre in funzione del miglioramento della qualità del corso di studio. Il focus, al di là del tema specifico, è proprio il rapporto tra innovazione didattica e miglioramento della qualità. La proposta è sicuramente "snella", aperta e flessibile nella fruizione. I temi, pur all'interno di quattro principali assi quali la progettazione per learning outcomes, le implicazioni metodologico-didattiche, la valutazione e i processi di QA, possono variare anche sulla base di bisogni rilevati o segnalati dai docenti, dando origine ad una programmazione annuale dei seminari. Le caratteristiche dei seminari, consentono di farne uno spazio di sensibilizzazione del corpo docente dando continuità e sistematicità ad una opportunità formativa aperta a tutto il personale, in linea con la strategia di Ateneo. Fino al 2020 i seminari sono stato valorizzati anche tra le proposte di *Soft and Complementary Skills* offerte ai Dottorati di Ricerca dell'Università di Firenze, aprendo la partecipazione ai dottorandi interessati. Questa prima esperienza di formazione alla didattica parallela alla formazione alla ricerca, ha riscosso interesse da parte dei dottorandi, tanto da determinare lo sviluppo di una specifica azione a partire dal 2021, impostata in accordo con il Delegato del Rettore per il Dottorato.

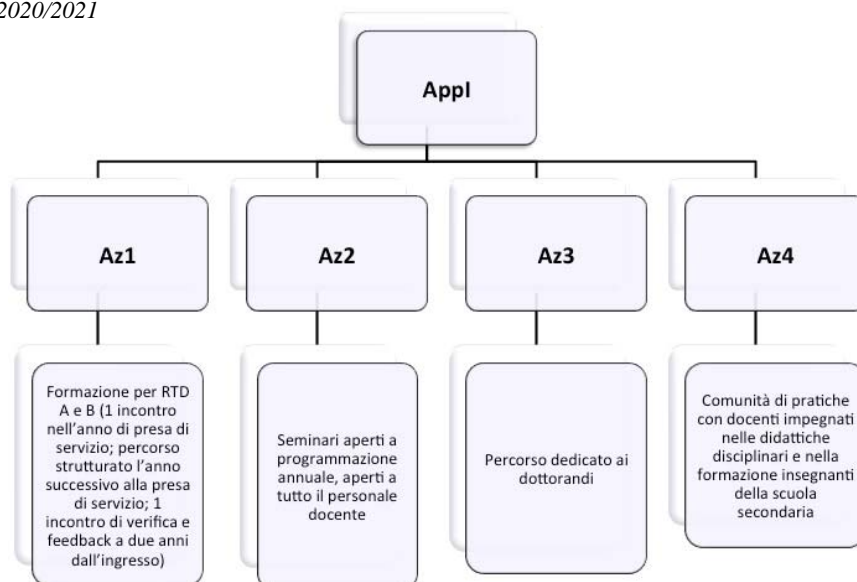
Nel 2020, a seguito delle misure legate all'emergenza Covid19, le attività sono state erogate su piattaforma Moodle: per l'Azione 1 in modalità totalmente asincrona nella primavera 2020 (per RTD con presa di servizio nel 2019), successivamente sempre in modalità "a distanza" blended sincro/asincrono nella primavera 2021 (per gli RTD con presa di servizio nel 2020); per l'Azione 2 i seminari sono realizzati in modalità sincrona (primavera 2021).

Nel 2021, oltre alla diversa modalità di erogazione, il programma AppI ha visto lo sviluppo di due ulteriori Azioni: una prima relativa al richiamato percorso formativo dedicato ai Dottorandi e una seconda riservata ad un gruppo di docenti dell'università di Firenze impegnati sulla didattica delle discipline e interessati alla formazione degli insegnanti. Questa seconda azione, di fatto, riprende e espande il percorso inizialmente promosso con l'iniziativa del 2018, *Insegnare a insegnare. Focus sugli insegnamenti di didattica delle di-*

⁴ https://www.unifi.it/upload/sub/formazione/docenti_ricercatori/appi_az1_vdm_RTD_neoassunti.pdf (30/04/2021).

scipline. L'opportunità di riprendere il percorso sulle problematiche specifiche legate all'insegnamento delle didattiche disciplinari è scaturita da una collaborazione avviata con l'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana e con le Università di Pisa e Siena per la definizione di standard professionali dell'insegnante di scuola secondaria. L'obiettivo è individuare azioni e strumenti per definire un vero e proprio modello professionale per i docenti di scuola secondaria, di primo e secondo grado, soprattutto per coloro che si trovano all'inizio della carriera. Il progetto ha trovato in Appl una cornice di riferimento per il gruppo di docenti dell'Università di Firenze. L'azione ha assunto la fisionomia di una comunità di pratiche interdisciplinare. Presenta tutti gli elementi caratteristici del modello: si è sviluppata, su adesione volontaria, attorno a un interesse di lavoro condiviso; si alimenta dei contributi reciproci legati alla consapevolezza di partecipare a un'impresa comune; dispone e nel contempo rafforza un repertorio condiviso di linguaggi, sistemi di attività, storie, valori che contribuiscono a rendere riconoscibili le conoscenze di tutti i membri; definisce, attraverso la partecipazione, l'identità individuale e collettiva come traiettoria di apprendimento al proprio interno; si fonda su legami collaborativi e non su vincoli organizzativi di tipo gerarchico (Wenger, 2006; Wenger, McDermott & Snyder, 2007). Soprattutto ha attivato un processo di revisione critica e miglioramento degli insegnamenti che possono contribuire alla costruzione di specifiche competenze da parte di quegli studenti che intendono intraprendere la professione insegnante.

Figura 1 – Le Azioni del Programma Appl dell'Università di Firenze nell'anno accademico 2020/2021



Per quanto riguarda l'azione mirata per i dottorandi, si tratta di una esperienza pilota che risponde alla finalità di avviare percorsi di formazione iniziale alla didattica integrate con la formazione alla ricerca, per offrire ai dottorandi strumenti per sviluppare la capacità di gestire la conoscenza prodotta attraverso la ricerca, non solo in una prospettiva di comunicazione, diffusione e trasferimento attraverso attività di terza missione, quanto invece come potenziale educativo-formativo professionale in grado di promuovere la crescita e lo sviluppo di competenze in una pluralità di contesti lavorativi. Non si tratta pertanto di una formazione “per” o “su” la didattica universitaria, quando volta a sostenere la capacità di interpretare la valorizzazione delle conoscenze ‘incorporate’ nella propria ricerca scientifica, come modo per aumentare il ‘ritorno sull’investimento’ nella scienza, attraverso azioni educative anche di tipo informale o non formale nei contesti professionali in cui si troveranno inseriti dopo il dottorato.

3. La Prospettiva della Qualità come Sfondo Integratore delle Azioni di AppI

Come accennato, all'interno delle azioni AppI, lo sviluppo di competenze del corpo docente è stato sempre inquadrato in una prospettiva di sistema e proposto nella logica della promozione della cultura della qualità. La didattica è stata considerata come espressione di una professionalità che si realizza attraverso l'integrazione armonica e funzionale fra diverse competenze: disciplinari, metodologico-didattiche, pedagogiche, comunicativo-relazionali, organizzativo-gestionali, di sviluppo professionale a cui si aggiungono competenze connesse alle funzioni gestionali dell'organizzazione universitaria, diversificate per i livelli e funzioni professionali (Felisatti, Del Gobbo, Di Pietro et al., 2018: p. 26 e segg.). Il miglioramento della capacità di progettazione didattica, di selezione dei contenuti rispetto ai *learning outcomes* attesi, di gestione di metodi didattici e delle scelte comunicativo relazionali, di individuazione delle forme di valutazione più idonee, è considerato essenziale per una agire professionale competente e consapevole all'interno di un contesto organizzativo. La qualità è stata, infatti, interpretata, da un punto di vista organizzativo, come capacità di integrare i complessi processi di programmazione, progettazione, erogazione e monitoraggio del servizio, attraverso una gestione impostata in un'ottica di sistema. La qualità come “competenza” del sistema organizzativo è generata da un processo di apprendimento e richiede di essere costantemente rigenerata attraverso un processo di autoregolazione determinato dalla condizioni di contesto e dall'inter-retroazione dei soggetti coinvolti.

Una cultura della qualità è direttamente collegata alla consapevolezza che ciascun soggetto ha del proprio ruolo di attore e di trasformatore del contesto all'interno del quale opera e di come sia in grado di migliorare il proprio agire professionale, grazie ad apprendimenti generati da esperienze informali a carattere individuale (apprendimento dall'osservazione, *learning by doing*) o a carattere grupale (*work-based learning*, comunità di pratiche, esperienze collegiali, commissioni).

Il punto di partenza di questo approccio sta nel riconoscimento che l'intero corpo docente di una università è chiamato concretamente e attivamente a supportare la realtà accademica e ciò implica la messa in campo di maggiori expertise variamente distribuite in relazione a specifici compiti e funzioni. È una expertise che si sviluppa, prioritariamente, attraverso l'azione educativa esercitata dal contesto. Il coinvolgimento costante in attività di pianificazione, organizzazione, coordinamento, così come di monitoraggio, valutazione e controllo richiede, e nel contempo consente, lo sviluppo di nuove competenze per operare efficacemente all'interno situazioni di lavoro che prevedono livelli di responsabilità e coinvolgimento differenziati, non necessariamente attribuibili all'attività specifica di insegnamento. Per molti aspetti questa esposizione ad una pluralità di esperienze gestionali esprime un alto potenziale formativo: tuttavia, le risposte alle sollecitazioni del contesto non determinano necessariamente un apprendimento, se il contesto stesso, i diversi eventi e relazioni (Eraut, 2007) non assumono significatività. La possibilità di comprendere e interpretare, congiuntamente ad un approccio riflessivo e critico, consapevole, permette di ridefinire e implementare la propria capacità di utilizzare la conoscenza del contesto e nel contempo contribuire alla sua ridefinizione e al miglioramento.

In questo senso l'azione formativa di AppI è volta principalmente a offrire elementi per leggere e interpretare i contesti della didattica, per problematizzarli criticamente affinché ne possa essere controllata la valenza educativa – o diseducativa – (De Sanctis, 1975), presente in ogni fase, attività, relazione, ambito lavorativo. Partecipare ad un Consiglio di Corso di Studio, predisporre il proprio syllabus, far parte di una Commissione didattica, essere membro di un Gruppo di Riesame o di una Commissione Paritetica, essere chiamati a svolgere attività di orientamento in ingresso o uscita, accompagnare la predisposizione delle tesi di laurea, svolgere azione di tutorato per il tirocinio, assumere una funzione di coordinamento di un servizio, partecipare a un Audit del Nucleo di Valutazione: sono tutte attività che svolgono un'azione educativa, troppo spesso inconsapevole, su coloro che sono coinvolti. Nella singola attività o evento trovano espressione, in realtà, i diversi livelli che presiedono al funzionamento di una istituzione, fino alle politiche (comprese le politiche della qualità di ateneo) e alle strategie che ne danno attuazione (Federighi,

1991; 2006; Torlone, 2018). La stratificazione e la complessità di azioni educative che hanno luogo in ogni contesto di lavoro richiamano la necessità di saperle leggere e interpretare in funzione di sviluppare una capacità di gestione di processi di sviluppo auto-diretto, in termini di crescita professionale e di miglioramento trasformativo del contesto.

Un contributo alla problematizzazione del concetto di apprendimento all'interno delle organizzazioni che ha guidato la progettazione di AppI, viene anche da Fiol e Lyles (1985), i quali, introducono una distinzione tra “apprendimento organizzativo” e “adattamento organizzativo”, dimostrando che il cambiamento (introdotta ad esempio dai processi di assicurazione delle qualità) non implica, come già accennato, necessariamente l'apprendimento. Gli autori suggeriscono infatti di distinguere tra *Adaptation* e *Learning*, intendendo con il primo termine «the ability to make incremental adjustments as a result of environmental changes, goal structure changes, or other changes» e definendo il secondo termine come «the development of insights, knowledge, and associations between past actions, the effectiveness of those actions, and future actions» (*ivi*, p. 811). Introducono inoltre, la distinzione tra due livelli di apprendimento, di cui il primo più superficiale e collegato al recupero di processi di adattamento, il secondo più complesso e fondato su processi di comprensione e in grado di determinare cambiamenti che l'organizzazione fa propri, trasformandosi in termini di norme, riferimenti e obiettivi. L'apprendimento che si realizza all'interno delle organizzazioni, infatti, si definisce come un cambiamento cognitivo che si verifica in funzione dell'esperienza e può essere esplicito, o più o meno tacito o difficile da articolare. È un cambiamento che riguarda le conoscenze, le opinioni, i comportamenti, le azioni e le routine e determina una trasformazione nell'organizzazione stessa della conoscenza (Del Gobbo, 2016).

I singoli membri di un'organizzazione sono i protagonisti attraverso i quali l'apprendimento organizzativo si realizza e senza i quali non sarebbe possibile, tuttavia la conoscenza che gli individui elaborano e acquisiscono, affinché l'apprendimento organizzativo si verifichi, deve essere, comunque, anche incorporata in una sorta di *repository* sovra-individuale. Vale a dire che la conoscenza di ciascun individuo deve essere incorporata nell'organizzazione complessiva, in modo tale che tutti i membri possano accedervi, anche in assenza di coloro che hanno contribuito alla sua produzione. Il *know how* maturato può essere incorporato e reso accessibile attraverso varie modalità (artefatti, processi, ...) ed è chiamato ad alimentare fondamentalmente tre sottoprocessi: la creazione, il consolidamento e il trasferimento delle conoscenze. Attraverso il trasferimento di conoscenze si assiste ad un ulteriore scambio di esperienze che, direttamente o indirettamente, possono generare cambiamento e nuovi processi di apprendimento (Argote, 2011; 2013).

In questa prospettiva i dispositivi di valutazione della qualità (documenti dei processi di QA, Scheda Unica Annuale, Regolamento, Syllabus) sono proposti e trattati all'interno delle Azioni AppI, in particolare nell'Azione 1, in termini di 'contenitori di accumulo di conoscenza organizzativa' (Torlone, 2018, p. 252) condivisa (forme di *repository* sovra-individuale): intesi come riferimento per "leggere" la complessità, definendo processi "semplificati" e arrivare all'individuazione e alla conoscenza delle componenti del sistema, delle relazioni che tra questi intercorrono, del loro funzionamento e della loro efficacia, anche grazie indicatori per la misurazione dei risultati. I processi di gestione della qualità rappresentano, di fatto, forme di "contenitori di conoscenza"⁵ secondo la definizione che ne dà Vicari (2008) e generano azioni formative non solo per la conoscenza a cui consentono di accedere, ma soprattutto perché attivano processi di apprendimento attraverso azioni educative prevalentemente di tipo informale, consentendo al contesto lavorativo di diventare, così, un ambiente che favorisce la comprensione dei problemi e la creazione di nuova conoscenza (Federighi, 2018). Tali "contenitori", inoltre, tengono conto dell'esperienza passata e anticipano il futuro offrendo, così, un quadro di continuità: la componente diacronica e sincronica dei modelli di valutazione di sistemi complessi e nel contempo la proiezione anticipatoria, determinata da un processo finalizzato al cambiamento e al miglioramento, consentono di evitare derive riduzionistiche (Del Gobbo, 2021). Inoltre, permettono di non perdere di vista il significato ultimo del miglioramento della didattica in una prospettiva di *accountability* e di responsabilità sociale (De Sanctis & Federighi, 1977).

Tale approccio permette di recuperare, portando a consapevolezza, l'azione educativa che i processi di QA possono svolgere sia in termini di *knowledge transfer* (per l'adeguamento e l'acquisizione di conoscenze già prodotte e disponibili) sia di *knowledge production* (per la necessaria creazione di conoscenze adeguate ai contesti specifici e ai problemi che si presentano), attraverso un processo endogeno di apprendimento in grado di svolgere una funzione trasformativa dal basso. In questa prospettiva i processi di QA possono assumere una diversa significatività in quanto condizioni per rilevare, analizzare e ricondurre a ordine "apparentemente semplificato", informazioni o situazioni. I processi di assicurazione della qualità, e in particolare la gestione di strumenti come la SUA, la SMA (schema di monitoraggio annuale) e soprattutto il Syllabus, possono essere considerati come matrici di analisi che permettono di ridurre lo sforzo di comprensione di un sistema complesso,

⁵ Sono considerati "contenitori di conoscenza" gli aspetti materiali e immateriali che caratterizzano un luogo di lavoro: il capitale fisico, le strutture organizzative, le routine, gli individui, le relazioni che si sviluppano (Vicari, 2008).

mettendo ordine nella ridondanza di informazione che un sistema genera e che deve saper utilizzare, così da far circolare in modo più rapido e più efficace le informazioni stesse.

Apprendere a sviluppare e a rinnovare (e non solo adeguare) costantemente il proprio sapere professionale come sapere empiricamente situato, richiede spazi di esercizio di razionalità riflessiva (Costa, 2016; Rossi, 2012), indispensabili alla costruzione e all'uso di conoscenze e allo sviluppo di competenze che nascono dall'agire e che ad esso funzionalmente ritornano (Schön, 1987). Tutto questo ha assunto una particolare rilevanza nell'azione destinata agli RTD A e B. L'Azione 1 di AppI non è finalizzata prioritariamente allo sviluppo di competenze metodologico-tecniche-specialistiche sui processi di insegnamento-apprendimento: a questo riguardo svolge più una funzione di induzione del bisogno, per favorire la partecipazione a diverse e più mirate occasioni formative (come DIDel o i seminari dell'Azione 2). Intende piuttosto svolgere una funzione di orientamento e inquadramento dell'attività didattica, offrire quadri di riferimento e traiettorie di lettura delle personali esperienze professionali. La qualità ha offerto una prospettiva per dare senso (Weick, 1995) alle azioni di miglioramento dell'attività didattica e, nel contempo, una prospettiva di decostruzione e ricostruzione del sistema: in questa direzione rappresenta uno sfondo integratore, in quanto potenziale matrice di riferimento che favorisce la percezione dei nessi, il senso della continuità che collega attività, servizi, strutture, politiche, strategie e può riportare a unitarietà un percorso di apprendimento che derivi da una molteplicità di esperienze che, altrimenti, resterebbero disperse e frantumate.

4. Quale Azione Educativa per il “Governo delle Risorse” e la Creazione di una Cultura della Qualità? Riflessioni conclusive

Se nel triennio 2016/2018 il Piano Strategico ha posto le premesse e consentito l'avvio di attività mirate di formazione, è nel secondo triennio, ormai in fase conclusiva, che le azioni di Faculty Development hanno cominciato a strutturarsi. Le azioni avviate dall'Università di Firenze con il Piano strategico 2016/2018 e successivamente confermate e rafforzate con il Piano Strategico 2019/2021, hanno visto, infatti, il progressivo configurarsi di una modalità organizzativa distribuita tra varie strutture interne e coordinata dalla *governance* di Ateneo in particolare attraverso la Delega all'Innovazione della Didattica e la Delega alla Programmazione del personale docente e risorse.

Il modello che si è andato delineando ha consentito la valorizzazione di azioni formative, che si sono consolidate negli anni, finalizzate allo sviluppo della “risorsa docente” su competenze specifiche. In particolare si le compe-

tenze digitali, collegate all'utilizzo didattico delle tecnologie per l'innovazione dei processi di insegnamento-apprendimento, grazie al programma DIDel - Didattica in e-learning promosso da SIAF (Sistema Informatico dell'Ateneo Fiorentino), e delle competenze linguistiche, grazie al Centro Linguistico di Ateneo, quale supporto prezioso per i corsi di studio che erogano corsi in lingua. La complementarietà dei percorsi e la sinergia tra interventi ormai consolidati, rappresentano un punto di forza a cui si unisce il vantaggio di una autonomia organizzativa delle strutture di riferimento (SIAF e CLA). Ciò ha consentito una gestione efficace e funzionale, unitamente ad una comunicazione coordinata favorita dalla predisposizione di un'unica pagina web dedicata alle iniziative di formazione per il personale docente⁶.

In questo processo il Programma AppI, in particolare l'Azione 1 dedicata agli RTD, rappresenta una sorta di azione "quadro" sia per come è impostata e realizzata (grazie al coordinamento e alla sinergia tra differenti settori di riferimento per la didattica di Ateneo), sia per la specifica finalità. Dal punto di vista organizzativo, AppI non ha, al momento, una specifica struttura di riferimento (come SIAF per DiDel o il CLA per la formazione linguistica), ma è realizzato attraverso una funzione specifica di coordinamento scientifico-organizzativo⁷, che nella fase di avvio ha coinciso con la Delega rettorale alla formazione insegnanti. Tale funzione, oltre ad assicurare la realizzazione delle attività, ha favorito il necessario raccordo con le aree di Ateneo che presiedono la didattica e le risorse umane, sia a livello politico-decisionale (Prorettori e Delegati) sia a livello operativo-amministrativo⁸. Inoltre, come accennato, il programma AppI è stato fin dall'inizio condiviso con il PQA prevedendo anche specifiche attività di formazione curate dal Presidio stesso, sia all'interno dell'Azione 1 che dell'Azione 2. Una particolare integrazione e sinergia si è creata, così, anche con le attività di formazione espressamente promosse dal Presidio per lo sviluppo di capacità del personale nella corretta gestione dei processi di assicurazione della qualità (Fig. 2) attraverso attività seminariali ad hoc, o azioni di accompagnamento alle diverse strutture operative che presiedono i processi di QA.

⁶ <https://www.unifi.it/p11368.html> (30/04/2021).

⁷ Ruolo che chi scrive ricopre a partire dall'ottobre 2017.

⁸ L'area dei Servizi alla Didattica e l'Area delle Risorse Umane hanno offerto un supporto sia per aspetti logistico-organizzativi (gestione aule, segreteria organizzativa) sia per la realizzazione di alcune attività (formazione sulla condizione contrattuale degli RTD, inquadramento dei servizi per la didattica, predisposizione del Vademecum).

Figura 2 – Azioni formative e strutture di riferimento



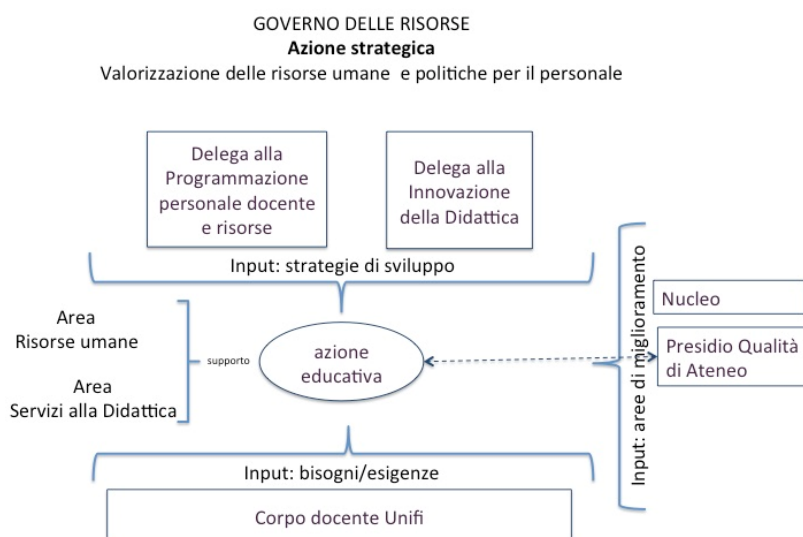
Nei Rapporti relativi al 2018 e al 2020 del Nucleo di Valutazione su “Sistema di Qualità dell’Ateneo e dei Corsi di Studio” le iniziative di formazione sono state, inoltre, menzionate e riconosciute tra le azioni volte a favorire la qualità e l’innovazione della didattica.

Alla fine di questo periodo di progressiva definizione delle attività di formazione per il personale docente, in particolare attraverso Appl, è stato possibile, dunque, definire una rete di collegamento tra livelli e ambiti della *governance* di Ateneo che sono direttamente interessati nel presiedere alla ideazione, pianificazione, gestione e valutazione di azioni di formazione mirate allo sviluppo professionale del personale funzionale alla costruzione di una cultura della qualità (Fig. 3). L’azione di *faculty development* si è configurata come espressione di una strategia di sviluppo funzionale al miglioramento di aree di criticità rilevate, per rispondere ai bisogni formativi che scaturiscono dalle nuove sfide che la didattica universitaria è chiamata ad affrontare. In questo modo si colloca dentro il sistema e ne è espressione.

Indipendentemente dalle strutture che la erogano, appare importante che l’azione educativa di livello micro, ovvero strutturata e intenzionale (che si tratti di corsi, seminari, interventi di mentoring o tutorship o azioni educative incorporate nei processi lavorativi) sia in grado di dare luogo a processi di apprendimento, socializzazione, inculturazione, collegati ad attività di carattere riflessivo, attraverso un *learning design* fortemente contestualizzato, che va oltre la trasmissione di saperi predefiniti e porta a comprendere e a attribuire senso al modo in cui si agisce e si producono innovazioni e trasformazioni all’interno dell’organizzazione (Torlone, 2018). La formazione può diventare,

così, abilitante dei fattori che determinano la qualità educativa degli spazi di lavoro, ovvero il potenziale educativo espresso dalle interazioni, dai contenitori di accumulo di conoscenza organizzativa che ne garantiscono il funzionamento e si rinnovano in ragione della capacità di ogni organizzazione di evolvere e trasformarsi (Vicari, 2008). Le azioni educative, se fortemente contestualizzate e connesse ai processi organizzativi, contribuiscono a valorizzare il potenziale educativo che caratterizza l'organizzazione universitaria, consentendo una possibile integrazione sinergica tra attività formativa intenzionale e dimensione informale dell'apprendimento generata dalla partecipazione consapevole e responsabile al sistema complessivo della didattica. L'azione di AppI destinata agli RTD neoassunti persegue questo obiettivo. La messa a punto, attualmente in corso, di un sistema di valutazione dell'impatto di AppI al termine del triennio, potrà offrire elementi sull'efficacia del modello formativo ai fini di una successiva riprogettazione delle attività.

Figura 3 –Livelli e aree della governance interessate



Investire sullo sviluppo professionale dei docenti è ormai considerato fondamentale da molti Atenei Italiani (Lotti & Lampugnani, 2020; Perla & Vinci, 2021). Nel *Piano nazionale di ripresa e resilienza. #nextgenerationitalia*, l'Investimento 3.4 "Didattica e competenze universitarie avanzate" mira a qualificare e innovare, attraverso un insieme di misure, i percorsi universitari prevedendo la creazione di 3 Teaching and Learning Centres (TLC). Ai processi attivati dagli Atenei sembrerebbe aggiungersi, quindi, un'attenzione del

governo centrale. È una attenzione senza dubbio di grande rilievo. Sarà interessante, tuttavia, capire quali sinergie potranno essere attuate per far dialogare istanze centralizzate e un “governo delle risorse”, che nei singoli atenei deve poter essere espressione delle politiche e delle strategie che, nella logica dell’autonomia universitaria, connotano i diversi contesti favorendo la costruzione di quella cultura della qualità intesa come insieme condiviso di valori, norme, artefatti su cui si dovrebbe basare la responsabilità collettiva di tutti i membri di un’istituzione per rispondere alle istanze di responsabilità sociale a cui l’alta formazione è chiamata a rispondere.

Riferimenti bibliografici

- Argote, L. (2011). Organizational learning research: Past, present and future. *Management Learning*, 42(4), 439-446.
- Argote, L. (2013). *Organizational Learning. Creating, retaining and transferring knowledge*. New York: Springer.
- Bacci, S., Bertaccini, B. e Petrucci, A. (2020). Beliefs and needs of academic teachers: a latent class analysis. *Statistical Methods e Applications*, 9(3), 597-617, Springer, Società Italiana di Statistica.
- Bollaert, L., Brus, S., Curvale, B. et al. (2007). *Embedding quality culture in higher education*. Brussels: European University Association.
- Brookfield, S.D. (2009). Self-Directed Learning. In: Maclean, R., Wilson, D. (a cura di), *International Handbook of Education for the Changing World of Work* (2615-2627). Dordrecht: Springer.
- Catelani, M., Formiconi, A.R., Ranieri, M., Pezzati, F., Raffaghelli, J.E. e Bruni, I. (2018). Promuovere l’innovazione didattica e lo sviluppo professionale della docenza universitaria: primi risultati dello sportello e-learning dell’Università di Firenze. In Volungevicene, A., Szücs, A. (a cura di), *Exploring the Micro, Meso and Macro Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2018 Annual Conference* (761-770), Genova, 17-20 June.
- Catelani, M., Pezzati, F., Renzini, G. e Gallo, F. (2019). La didattica in e-learning all’Università di Firenze. Il progetto DIDeL. In: Federighi, P., Ranieri, M., Bandini, G. (a cura di), *Digital scholarship tra ricerca e didattica. Studi, ricerche, esperienze* (137-146), Milano: FrancoAngeli.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l’innovazione. La formatività dell’agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Gobbo G. (2016). Valutazione di sistema per una learning organization. Riferimenti teorici ed esperienze per un modello operativo. *Pedagogia e vita*, 74, 172-191.
- Del Gobbo, G. (2021). Valutazione di sistema e cultura della qualità: itinerari di ricerca e formazione per le università. *Nuova Secondaria*, 10(XXXVIII), in press.
- Del Gobbo, G. e Bruni, P. (2020). Valorizzazione delle risorse umane e politiche per il personale come azioni strategiche. In Lotti, A., Lampugnani, P.A., *Faculty De-*

- velopment in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari (187-204), Genova: GUP Genova University Press.
- De Sanctis, F.M. (1975). *Educazione in Età Adulta*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Sanctis, F.M., Federighi, P. (1976). *Didattica universitaria. Per una università sociale*. Firenze: Cooperativa Editrice Universitaria.
- Eisenschmidt, E. (2006). *Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia. Dissertations on Social Sciences*, 25. Tallinn: Tallinn University Press.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, XIII(4), 403-422.
- EUA (2006). *Quality culture in European universities: A bottom-up approach: Report on the three rounds of the quality culture project 2002-2006*. Brussels: European University Association.
- Federighi, P. (2006). *Liberare la domanda di formazione*. Roma: Edup.
- Federighi, P. (2016). L'azione formativa nelle organizzazioni. *Quaderni di Economia del Lavoro*, 105, 115-133.
- Felisatti, E. e Serbati, A. (a cura di) (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Felisatti, E., Del Gobbo, G., Di Pietro, et al. (2018). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università. QUARC Docente* Disponibile in: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/12/Linee-guida-QUARC_docente.pdf.
- Fiol, C. M. e Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *The Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Kairiša, I. e Lapiņa, I. (2019). Analysis of factors influencing quality culture and their impact on organizational development. In *Proceedings of the International Scientific Conference*, Volume VI.
- Larson, J., Jordan, S. S., Lande, M. e Weiner, S. (2020), Supporting Self-Directed Learning in a Project-Based Embedded Systems Design Course. *IEEE Transactions on Education*, 63(2), 88-97.
- Lotti, L. e Lampugnani, P.A. (2020). *Faculty Development in Italia Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: GUP.
- Loukkola, T. e Zhang, T. (2010). *Examining quality culture: Part 1-Quality assurance processes in higher education institutions*. Brussels: European University Association.
- McAvinia, C. (2016). *Online Learning and its Users. Lessons for higher education*. Cambridge (USA): Chandos Publishing.
- Perla, L., e Vinci, V. (2021). Faculty Development e Digital Scholarship: questioni di ricerca nell'istruzione superiore. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching. Research and Practices* Special Issue.
- Rossi, B. (2012). La riflessione al lavoro. *Reflective Practices*, 1, 5-20.
- Sattler, C. e Sonntag, K. (2018). Quality Cultures in Higher Education Institutions - Development of the Quality Culture Inventory. In Meusbürger, P., Heffernan, M. e Suarsana, L. (a cura di). *Geographies of the University. Knowledge and Space* (313-327), vol 12. Springer.

- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Snoeck, M., Eisenschmidt, E. et al. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers European Commission Staff*. Working Document SEC (2010) 538.
- Sursock, A. (2011). *Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools – Participation, Ownership and Bureaucracy*. Brussels: European University Association.
- Torlone, F. (2018). La qualità educativa nei luoghi di lavoro. In Federighi, P. (a cura di.). *Educazione in età adulta: Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (239-260). Firenze: Firenze University Press.
- Tutko, M. (2019). Quality culture research in higher education – literature review. *Organization and Management*, 136, 619-629.
- Vicari, S. (2008). Conoscenza e impresa. *Sinergie*, 76, 43-66.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Trad. it., Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger, E., McDermott, R. e Snyder, W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Trad. it., Milano: Guerini e Associati.
- Whalen, T. (2020). Factors affecting quality culture. *Quality Management Journal*, 11(4), 43-55.

La progettazione del Questionario di Valutazione dei Laboratori (QVL) del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria

Designing of the Questionnaire for the Assessment of Workshops (QVL) of Scienze della Formazione Primaria degree courses

Ettore Felisatti, Emilia Restiglian, Evelina Scaglia, Franca Zuccoli, Federica Gaetano, Roberta Bonelli*

Riassunto

Un gruppo di lavoro, costituitosi all'interno del Coordinamento dei Presidenti dei CdS in Scienze della Formazione Primaria e composto da docenti, ricercatori e tutor provenienti da alcuni atenei italiani, ha costruito, seguendo una metodologia di lavoro partecipativa, un Questionario per la Valutazione dei Laboratori (QVL) di Scienze della Formazione Primaria (SFP). Lo strumento è stato progettato a partire dalle informazioni ricavate da un'indagine somministrata ai Coordinatori dei Corsi di studio in SFP del Paese, dalle esperienze pregresse e dagli studi sui fondamenti del laboratorio dal punto di vista storico e culturale, e consente agli studenti di valutare anonimamente i laboratori ordinamentali secondo quanto delineato dal decreto 249/2010¹. Il questionario si articola in sezioni che contemplano la rilevazione di molteplici aspetti dell'esperienza laboratoriale: oltre ai dati

* Ettore Felisatti, Università degli Studi di Padova, ettore.felisatti@unipd.it.
Emilia Restiglian, Università degli Studi di Padova, emilia.restiglian@unipd.it.
Evelina Scaglia, Università di Bergamo, evelina.scaglia@unibg.it.
Franca Zuccoli, Università di Milano-Bicocca, franca.zuccoli@unimib.it.
Federica Gaetano, Sapienza Università di Roma, federica.gaetano@uniroma1.it.
Roberta Bonelli, Università degli Studi di Padova, roberta.bonelli@phd.unipd.it.

Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori. In particolare, i paragrafi possono essere attribuiti come segue: E. Felisatti §1; E. Scaglia e F. Gaetano §2; E. Restiglian e F. Zuccoli §3; R. Bonelli §4; F. Zuccoli e E. Restiglian §5. Le conclusioni (§6) sono state scritte insieme.

¹ D.M. 10/09/2010, n. 249. Recuperato da: http://www.miur.it/documenti/universita/offerta_formativa/formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/dm_10_092010_n.249.pdf.

identificativi e di profilazione, permette agli studenti di esprimersi rispetto a dinamiche relative all'organizzazione, realizzazione, valutazione e conduzione del laboratorio considerato. Sono stati somministrati due pre-test che hanno permesso di migliorare lo strumento, soprattutto nella chiarezza e nella fruibilità, confermando nel complesso la sua struttura ipotizzata in prima stesura. Il contributo qui presentato si sofferma, nello specifico, sul processo di costruzione condivisa dello strumento e sul ruolo che la *student voice* ha avuto nella verifica della coerenza del questionario con l'esperienza laboratoriale realizzata.

Parole chiave: laboratorio; Scienze della Formazione Primaria; valutazione; università; questionario di valutazione.

Abstract

A research group, constituted within the Board of the Presidents of "Scienze della Formazione Primaria" (SFP) degree courses and composed of teachers, researchers, and tutors from some Italian universities, designed a Questionnaire for the Assessment of Workshops (QVL) for the degree course of Scienze della Formazione Primaria, following a participatory working methodology. The group designed the tool starting from: the information obtained from a survey administered to the Coordinators of SFP degree courses; previous experiences; studies on the foundations of the workshops from a historical and cultural point of view. The tool allows students in SFP degree courses to assess the workshops connected to the Italian Ministerial Decree No. 249 of 10/09/2010.

The questionnaire is divided into sections that aim to collect data on various aspects, all related to the workshop experience. In addition to identifying and profiling data, the questionnaire allows students to express opinions about dynamics related to the organization, implementation, assessment, and management of the considered workshop. The group administered two pre-tests that made it possible to improve the tool, making it more effective and usable. The structure hypothesized in the first draft was overall confirmed.

The contribution presented here dwells specifically on the tool designing process and on the role of the student's voice in verifying the coherence between the questions proposed and the workshop experience students had carried out.

Key Words: workshop; Scienze della Formazione Primaria; assessment; university; assessment questionnaire.

1. La valutazione dei laboratori di Scienze della formazione primaria: un contributo alla riflessione sulla formazione iniziale degli insegnanti

La formazione iniziale degli insegnanti, istituitasi nel 1998 come Corso di

laurea in Scienze della Formazione Primaria sulla base dell'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341 e regolamentata attualmente dal Decreto n. 249/2010, si concretizza come percorso universitario quinquennale articolato su insegnamenti, laboratori e tirocini. L'impianto tridimensionale testimonia la progressione di un percorso teso alla costruzione di *habitus* interagenti, che puntano su identità, esperienza e pratica per costruire una professionalità docente in grado di far fronte alle sfide educative imposte dalla società odierna (Galliani & Felisatti, 2001, 2005; Nigris, 2004; Zanniello, 2008). La validità e l'efficacia del modello di formazione degli insegnanti è dimostrata da studi attestanti positivi livelli di padronanza e di qualità professionale espressi sul campo dai laureati neo-insegnanti (Mantovani & Vannini, 2007), esito peraltro che si pone in linea con la ricerca a livello internazionale (OECD, 2010).

Il contesto laboratoriale si qualifica come dimensione pratico-esprienziale 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; seguendo la direzione che dalla ricerca porta al sapere insegnato, il laboratorio si profila come un ambiente formativo orientato ai processi di *transposition didactique* (Chevallard & Johsua, 1985) delle matrici disciplinari verso la costruzione delle *expertises* di insegnamento.

Sono diversi i contributi offerti all'analisi della metodica laboratoriale (Agrati, 2008; Damiano, 1998; Marzano & Vegliante, 2017; Mortari, 2009; Paparella & Perucca, 2006; Kanizsa & Gelati, 2010), ma permane comunque l'esigenza di spingere oltre lo studio e l'analisi per precisare gli obiettivi apprenditivi e le competenze maturate dai partecipanti (Cardarello, 2010), riconoscendo l'importanza del loro punto di vista. Su questa linea, il Coordinamento dei Presidenti dei CdS in Scienze della Formazione Primaria, sotto la guida della prof.ssa E. Nigris, nel convegno promosso a Bari nel 2017 sulla formazione iniziale degli insegnanti, ha avviato un gruppo di ricerca² con il compito di analizzare la tematica dei laboratori e individuare possibili interventi di valutazione.

Il gruppo di ricerca ha condotto il suo lavoro elaborando un progetto articolato su due azioni fondamentali:

² Hanno aderito inizialmente alla proposta le Università di Bergamo, Bologna, Milano-Bicocca, Modena-Reggio, Padova, Roma "La Sapienza", Verona. Con il coordinamento scientifico del prof. E. Felisatti dell'Università di Padova, si è costituito un Gruppo di ricerca a cui hanno partecipato: N. Barbieri, R. Bonelli, C. Casaschi, L. Da Re, R. Dainese, E. Felisatti, R. Focchiatti, F. Gaetano, C. Girelli, S. Kanizsa, E. Restiglian, E. Scaglia, P. Tonegato, F. Zuccoli.

1. *Azione conoscitiva*, volta a sviluppare un'indagine sulle esperienze laboratoriali presenti in campo nazionale attraverso un apposito strumento (*Questionario di Rilevazione delle esperienze Laboratoriali - QRL*), per mettere a disposizione della comunità accademica dati e informazioni conoscitive atte a sostenere processi di riflessione e confronto allargato fra i modelli attuati in Italia nei singoli Corsi di studio.
2. *Azione propositiva*, finalizzata a predisporre uno strumento di valutazione dei laboratori (*Questionario di Valutazione dei Laboratori - QVL*) a carattere nazionale, che, a partire dal punto di vista dei partecipanti, permetta ai Corsi di studio di indagare la qualità dell'esperienza laboratoriale nei suoi fattori costitutivi e intervenire con eventuali dispositivi di miglioramento.

Il percorso di ricerca si è sviluppato in forma incrementale: i dati e le informazioni acquisite con l'azione conoscitiva (1) hanno permesso la concretizzazione della successiva azione propositiva (2).

Per ragioni di opportunità, in questo contributo, a partire da una definizione della realtà laboratoriale, vengono presentati i processi e gli esiti dell'azione propositiva; in un momento successivo, con un altro contributo, saranno resi pubblici i percorsi e i risultati dell'azione conoscitiva.

2. Il rapporto fra teoria e prassi nella formazione iniziale dei maestri: uno sguardo diacronico

Il laboratorio nei contesti universitari rappresenta, in area educativa, una sfida recente, strettamente connessa all'apertura del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria nel 1998, istituito ai sensi dell'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341.

Il laboratorio di area educativa si è diffuso negli atenei italiani recuperando riflessioni e pratiche sviluppate nel corso dei secoli in ambito scolastico ed extrascolastico. Riflettendo sulle radici storiche e culturali del legame tra teoria ed esperienza, non si può non rievocare il concetto di *magisterialità*, le cui origini risalgono all'Alto Medioevo. Il *magister* è considerato una sorta di «capolaboratorio», di guida dei processi di insegnamento-apprendimento dei suoi apprendisti, la cui azione si caratterizza per uno stretto legame fra sapere teorico e sapere delle mani (Le Goff, 1988, p. 133). Il *magister* esercita un mestiere paragonabile a quello dell'artigiano impegnato in bottega, ed è sempre più considerato un «uomo di cultura» in quanto portatore di conoscenze capaci di custodire internamente le proprie ragioni e con una chiara finalità pratica (Verger, 1999, p. 47; Rosso, 2018, p. 91). Dietro la sua attività vi è una concezione solida del rapporto fra teoria e pratica che, nel corso dei secoli, passando attraverso le novità dell'Umanesimo, poi dell'età moderna e della rivoluzione pedagogica di

Rousseau, condurrà alla promozione sempre più sistematica dell'autoeducazione nelle più disparate occasioni di formazione magistrale, a partire dalla valorizzazione dell'esperienza come «maestra di vita».

All'inizio del Novecento, la crisi del Positivismo e l'avvio della stagione dell'educazione nuova vedono l'avanzata di una nuova epistemologia pedagogica e di prassi educative innovative, chiamate a riequilibrare il rapporto fra teoria e pratica, in risposta alla «rivoluzione copernicana» del puerocentrismo, alla centralità riconosciuta all'«imparare facendo» e ai caratteri peculiari della psicologia infantile (Chiosso, 2012).

L'apprendimento passivo di contenuti dell'*écoles assise* viene sempre più messo in discussione dalle proposte delle Scuole Nuove e di Dewey, suo padre fondatore, affermando la centralità del laboratorio, sperimentato fin dal 1896 con la fondazione di una *laboratory school*, istituendo un forte nesso tra scuola primaria e università, in cui quest'ultima deve «mettere a disposizione della scuola primaria tutte le sue risorse contribuendo allo sviluppo di materie e metodi» (Dewey, 1963).

Nel contesto europeo, le avanguardie educative e di rinnovamento sociale si esprimono attraverso le diverse esperienze del movimento de l'*Education Nouvelle* e della Scuola attiva con Ferrière, dando sempre più valore all'esperienza senso-percettiva e pratico-operativa (D'Aprile, 2010). Con Freinet la pedagogia cooperativa, attraverso materiali e tecniche, costruisce un sistema di pratiche coerenti che si pongono ancora oggi come alternativa alla forma scolastica tradizionale (Bottero, 2021).

Nella cornice degli studi e delle esperienze pedagogiche in Italia rispetto ai laboratori nella formazione iniziale degli insegnanti, emerge la figura di De Bartolomeis, come precursore, all'interno di un contesto universitario, di un "Sistema di laboratori" per i futuri insegnanti, fonte e motore di ispirazione verso una scuola attiva, in aperto contrasto con il modello formativo fortemente tradizionale a lui contemporaneo. Il rigoroso pedagogista riteneva allora «*assurdo voler ricavare da una preparazione magistrale che ignora i metodi attivi una pratica educativa capace di ispirarsi ad essi*» (De Bartolomeis, 1953; 1978); da questa consapevolezza è nata negli anni '70 del secolo scorso l'esperienza torinese dei laboratori per gli studenti, che frequentavano l'allora Istituto di pedagogia della Facoltà di Magistero, molti dei quali erano o sarebbero diventati insegnanti.

Gli studi sulla *teacher education* ci dicono che la professione insegnante va costruita tenendo in grande considerazione la costituzione di un *habitus* (Bourdieu, 1972; Pellerey, 1997; Altet, 2017), che interiorizzi e stabilizzi schemi di pensiero e azione instaurando una forte dialettica tra teoria e pratica, orientandosi verso una didattica attiva, laboratoriale ed *experienced based*, (Reggio, 2014; Coryell, 2019) nel solco del paradigma del «*progressismo pedagogico*» (Houssaye, 2014).

Ciò ha portato ad offrire a chi studia all'Università, accanto alla teoria, la possibilità di beneficiare di situazioni formative innovative, come i laboratori, che permettono di riflettere criticamente e di sperimentare modelli pedagogici e didattici, per definire la propria identità futura di maestra/o (Nigris, 2007), modelli che vanno allenati da esperienze ripetute unite ad un atteggiamento di riflessione (Perrenoud, 2003).

Diviene centrale che «*il modello di formazione universitaria e di induction ricevuti siano ancorati ad un'alternanza tra teoria e pratica*» (Perla, 2019, p. 33), rispettando 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, p. 88).

In questo scenario, la presenza come componente a frequenza obbligatoria dei Laboratori pedagogico-didattici all'interno del curriculum di SFP è legata ad una forte volontà, presente sin dalla sua istituzione (DM 153/1998), di progettarli come uno spazio educativo che, per sua vocazione, forma verso una nuova dialettica tra sapere e saper fare (Damiano, 1998; Dalle Fratte, 1998), cercando di garantire il raggiungimento di una sintesi tra il dominio teorico e quello pratico (Galliani, 2005).

Ciò è stato confermato anche dal DM 249/2010 che li ha definiti come dispositivi «*volti a far sperimentare agli studenti in prima persona la trasposizione pratica di quanto appreso in aula*».

Per rinvenire l'identità e il progetto educativo sotteso ai Laboratori, particolare attenzione è stata rivolta dal gruppo di ricerca agli studi sul valore del laboratorio nei contesti formativi universitari per le professioni educative (Dalle Fratte, 1998; Galliani & Felisatti, 2001; Nigris, 2004; Laneve, 2005; Frabboni, 2004; Paparella & Perucca, 2006; Agrati, 2008; Zanniello, 2008; Fioretti, 2010; Restiglian, 2008; Zecca, 2016; Kanizsa, 2017), revisione indispensabile sia da un punto di vista epistemologico che metodologico in vista della costruzione del questionario di valutazione rivolto agli studenti frutto dell'indagine.

Un assunto acquisito, di cui la realtà educativa dei laboratori si fa testimone, è che il sapere pratico si co-costruisce nella pratica in modo inclusivo e in senso democratico (Meirieu, 2015), grazie all'adozione di una didattica laboratoriale che si pone come riferimento prezioso nel momento dell'avvio del percorso lavorativo (Galliani & Felisatti, 2005; Kanizsa, 2017), definendosi come un «*luogo privilegiato di formazione del sapere pratico epistemologicamente legittimato*» (Zecca, 2017, p. 37).

3. Il percorso partecipato di costruzione del Questionario per la Valutazione dei Laboratori (QVL)

Come si è potuto evincere dalla lettura del paragrafo precedente, nel corso

del tempo si sono venuti a definire alcuni presupposti fondanti per cui è possibile parlare di laboratorio nel percorso universitario in ambito educativo. Tra questi elementi, imprescindibili sembrano essere tra gli altri: il rapporto dialettico fra teoria e prassi, la presenza di un'esperienza e di una sperimentazione diretta a valenza senso-percettiva e pratico-operativa, il clima investigativo unito al coinvolgimento individuale e di gruppo, l'individuazione di proposte aperte e autentiche epistemologicamente legittimate, la condivisione e la riflessione sull'azione di insegnamento apprendimento. Tutti questi punti sono necessariamente legati, in maniera diretta o mediata, alla possibilità della loro successiva traduzione in ambito scolastico (Frabboni, 2004; Kanizsa, 2017; Zecca, 2016). Proprio su questi aspetti, il gruppo di lavoro ha sviluppato la sua iniziale riflessione delineando la prima parte di una ricerca quantitativa, articolata in due fasi, condotta tramite indagine campionaria, con stile di ricerca descrittivo e finalizzata alla raccolta di informazioni su un determinato tema (Benvenuto, 2015). La prima fase ha visto quindi l'elaborazione di un questionario, somministrato in modalità CAWI a tutti i Presidenti/Coordinatori dei Corsi di Scienze della Formazione Primaria, con l'intento di far emergere le scelte e le particolarità di ogni singola realtà locale in merito all'organizzazione dei laboratori. A partire dalla riflessione sui dati raccolti e sulle caratteristiche costitutive dei laboratori attivati secondo il DM 240/2010, si è passati poi ad una "seconda fase", legata alla costruzione del Questionario per la Valutazione dei Laboratori (QVL), focus specifico di questo contributo.

Il metodo di lavoro partecipativo ha visto tutti i membri del gruppo di lavoro portare il proprio contributo in una logica ricorsiva di triangolazione fra: i dati dell'indagine CAWI rivolta ai Presidenti, le radici storiche ed epistemologiche del laboratorio, le pratiche attuate negli atenei di appartenenza dei membri del gruppo di lavoro.

La scelta è stata, fin da subito, quella di favorire una riflessione puntuale e una valutazione dei laboratori che coinvolgesse gli studenti che li avevano frequentati. Questo loro ulteriore punto di vista permette di integrare eventuali processi di autovalutazione dei docenti e si unisce ad altre modalità di raccolta dei dati. Nello specifico, come la letteratura nazionale e internazionale evidenzia (Cohen, 1993; Grion & Cook-Sather, 2013), coinvolgere direttamente gli studenti nel processo di valutazione, con un ruolo attivo e riconosciuto, permette di renderli più partecipi e consapevoli, oltre che implicati direttamente nel percorso di miglioramento.

Il lavoro del gruppo si è sviluppato sullo strumento come un processo di raffinazione continua, inserito entro un arco temporale piuttosto ampio: ciò ha consentito, da un lato, di sedimentare informazioni e riflessioni, e dall'altro di inserire nello strumento i recenti cambiamenti nell'erogazione della didattica causati dalla pandemia. Ecco allora che, nel tempo, il gruppo di lavoro è riuscito

a dipanare le questioni emergenti arrivando a definire una prima proposta di QVL, di cui riportiamo qui di seguito la struttura.

0. Ateneo di provenienza e anno accademico.
1. Descrizione del laboratorio.
2. Caratteristiche dello studente compilatore.
3. Caratteristiche del laboratorio.
4. Modalità di valutazione e soddisfazione.
5. Sezione conclusiva: Aspetti positivi, criticità e proposte.

Lo strumento prevede domande a risposta aperta (soprattutto rispetto ai dati di profilazione dello studente e del laboratorio, e nella sezione conclusiva) e domande a risposta chiusa (tra cui domande a scelta multipla, batterie su scala Likert, domande dicotomiche sì/no). Le domande sono tendenzialmente non obbligatorie, a parte alcune domande di profilazione. Lo strumento è anonimo ed è pensato per essere somministrato alla fine di un singolo laboratorio. La struttura è composta da 33 domande.

L'esplicitazione degli aspetti processuali e metodologici finora descritti, oltre a voler dare evidenza del *modus operandi* perseguito, è fondamentale per comprendere al meglio le scelte del gruppo e per connotare la ricerca. Ad integrazione di quanto già esplicitato, nella sezione seguente è presentato il processo di revisione dello strumento attraverso appositi pre-test, che hanno portato poi alla formulazione "finale" del QVL. Nella predisposizione di un questionario, l'azione di pre-test aumenta infatti la validità e l'affidabilità dello strumento, sottoponendone a verifica i fattori costitutivi: formulazione e ordine delle domande, opzioni di risposta, filtri utilizzati, completezza dello strumento, durata, impegno (Pitrone, 2009). Riconoscendo l'importanza della prospettiva degli studenti sulla tematica indagata, la tipologia di pre-test scelta riproduce la situazione analoga a quella della somministrazione in loco con l'obiettivo di affinare lo strumento a livello formale e funzionale.

4. Il Questionario di Valutazione dei Laboratori (QVL): dalla fase di pre-test alla sua struttura definitiva

4.1 Le caratteristiche dei pre-test

L'elaborazione del QVL si è sviluppata attraverso un percorso graduale di affinamento dello strumento, costruendo e somministrando due pre-test la cui finalità è stata quella di fare un primo testing dello strumento e di raccogliere le considerazioni dei rispondenti su aspetti positivi, critici e possibilità di mi-

glioramento. I due pre-test si sono svolti a un anno di distanza, il primo a febbraio-marzo 2020 e il secondo a febbraio 2021. In entrambi i casi si è trattata di una somministrazione in alcuni atenei italiani³ secondo il criterio del campionamento per convenienza, non probabilistico, di studenti frequentanti o laureati del corso di studio in SFP, contattati dai membri del gruppo di ricerca.

La struttura del questionario utilizzata nei pre-test ripropone l'articolazione presentata nel paragrafo precedente. Nella parte finale dello strumento sono state però aggiunte tre domande aperte per valutare gli aspetti positivi, critici e le possibilità di miglioramento dello strumento stesso. Riportato in Moduli Google, il QVL è stato somministrato in modalità CAWI informando gli studenti che si trattava di una fase di pre-test.

4.2 Il primo pre-test

Il primo pre-test ha ottenuto 61 compilazioni, e 31 rispondenti hanno lasciato precise indicazioni nella sezione finale di valutazione dello strumento.

Le analisi dei pre-test hanno seguito una duplice direzione:

- Analisi delle risposte alle domande aperte finali mediante un'analisi "carta-matita" e creazione di categorie ex post utili a riassumere i concetti emersi.
- Controllo complessivo sulle 61 compilazioni del QVL al fine di identificare la presenza di eventuali risposte non coerenti, e rilevare quindi problemi rispetto alla chiarezza delle domande.

Si presentano innanzitutto le considerazioni emerse nelle tre domande aperte di valutazione dello strumento, su cui si sono espressi 31 studenti (rispondendo a tutte e tre le domande o solo ad alcune).

Rispetto agli *aspetti positivi* (28 rispondenti), sono stati apprezzati in particolare modo la struttura del questionario ($x = 5$), la sua specificità ($x = 5$), nonché caratteristiche come scorrevolezza e completezza (entrambe $x = 4$). Positiva per gli studenti anche la possibilità di espressione ($x=9$), approfondimento ($x=6$) e riflessione ($x = 5$) sull'esperienza laboratoriale.

Le criticità maggiormente segnalate (25 rispondenti) riguardano invece la chiarezza di alcune domande ($x = 5$) e la lunghezza dello strumento ($x = 6$). Alcune domande non chiare sono state identificate anche controllando la presenza di eventuali risposte non coerenti con le domande.

Le proposte di miglioramento, infine, hanno messo soprattutto in luce l'esigenza di uno spazio aperto dove specificare e approfondire le risposte (8 su 18

³ Tra cui Bergamo, Bologna, Padova, Roma La Sapienza, Roma 3, Milano-Bicocca.

rispondenti lo segnalano). Alcune delle proposte trattavano invece suggerimenti già di fatto previsti, come “*Somministrare il questionario alla fine del laboratorio*”.

Valutate le considerazioni emerse nel primo pre-test, il gruppo di lavoro ha identificato alcune macroaree di miglioramento. Complessivamente, si è proceduto a riformulare le domande segnalate come non chiare, a riconsiderare alcune opzioni previste dalle domande chiuse in modo da renderle più complete e ad integrare alcune domande. Un'altra revisione fondamentale ha riguardato la rilettura o aggiunta di alcune domande in modo da aderire maggiormente all'attuale situazione pandemica e all'aumento di dinamiche online, precedentemente meno impattanti. Sono state infine riformulate leggermente le domande aperte finali, sia rendendole un po' più mirate, ma anche controllando che vi fosse effettivamente spazio di espressione adeguato per gli studenti. Non si è trattato di cambiamenti sostanziali, ma sono stati comunque applicati, dove possibile, i consigli migliorativi riportati dagli studenti. Questo ha portato alla messa a punto di un secondo pre-test.

4.3 Il secondo pre-test

Il secondo pre-test è stato compilato da 59 studenti, di cui 28 si sono espressi anche nelle domande finali rispetto alla valutazione del QVL.

Viene apprezzata la possibilità di riflessione ($x = 7$) e la strutturazione dettagliata e approfondita dello strumento ($x = 7$), nonché la sua chiarezza ($x = 5$) e completezza ($x = 4$) (24 rispondenti).

Rispetto alle criticità, viene nuovamente segnalata l'eccessiva lunghezza dello strumento ($x = 6$) e alcune criticità sulla formulazione di alcune domande ($x = 4$).

Infine, la proposta di miglioramento più significativa (5 su 19 rispondenti) è stata la richiesta di più sezioni a risposta aperta o dove potersi esprimere maggiormente.

Il gruppo di ricerca ha effettuato tutti gli interventi migliorativi considerati coerenti e fattibili. Si riportano di seguito i più significativi:

- il messaggio di benvenuto è stato specificato con maggiore cura e reso più chiaro;
- tutte le domande sono state mantenute, ma alcune sono state leggermente modificate per renderle più chiare, più complete o più fruibili.
- non è stato accorciato lo strumento, e non lo si è allungato con altre sezioni aperte nonostante l'esistenza di alcuni consigli in tal senso. La scelta è stata frutto di una grande riflessione da parte del gruppo, ma si è valutato infine che lo spazio aperto finale potesse essere esaustivo per permettere agli studenti eventuali riflessioni approfondite e, allo stesso tempo, si è preferito

non eliminare sezioni già esistenti, considerate tutte utili per una riflessione completa.

4.4 *La versione finale dello strumento*

Il QVL, così come si presenta nella versione finale inserita in Allegato redatta a seguito dei due pre-test, è introdotto da un Messaggio di benvenuto che chiarisce le finalità, la struttura, i tempi di compilazione e le informazioni utili rispetto a privacy e trattamento dei dati personali.

Lo strumento si articola in cinque sezioni, di cui riportiamo di seguito alcuni dettagli.

SEZIONE 0: *Identificazione* dell'Ateneo e anno accademico di riferimento;

SEZIONE 1: *Descrizione del laboratorio*. Dati identificativi e di descrizione generale del laboratorio;

SEZIONE 2: *Caratteristiche dello studente compilatore*. Profilazione anonima delle caratteristiche dello studente rispondente;

SEZIONE 3: *Caratteristiche del laboratorio*. Batterie su scala Likert 1-5, da 1 (per niente d'accordo) a 5 (completamente d'accordo), che indagano le caratteristiche del laboratorio secondo l'esperienza percepita dello studente.

La sezione prosegue con una batteria di domande su scala Likert 1-5 (mai-sempre) sulla frequenza con cui sono state utilizzate nel laboratorio determinate metodologie e prove.

Alcune domande approfondiscono inoltre aspetti relativi alla conduzione e all'uso delle tecnologie e ambienti virtuali.

SEZIONE 4: *Modalità di valutazione e soddisfazione*: approfondimento sulle dinamiche valutative.

SEZIONE *CONCLUSIVA*: Aspetti positivi, criticità e proposte di miglioramento.

5. **Discussione dei dati**

Dai dati raccolti con i due pre-test emerge una sostanziale efficacia della struttura del questionario delineata inizialmente dal gruppo di lavoro, e un apprezzamento verso le finalità che lo strumento si pone. La costruzione dello strumento ha cercato di coprire tutte le dimensioni che costituiscono l'esperienza del laboratorio: da quelle più prettamente organizzative a quelle più squisitamente pedagogiche, cercando di connotarsi come strumento efficace pur nella eterogeneità del panorama laboratoriale italiano. Dal punto di vista organizzativo, infatti, le differenze tra gli atenei sono notevoli (orario, collocazione temporale nel corso dell'anno accademico, durata, numero di studenti), come è emerso anche dall'indagine iniziale destinata ai Presidenti di SFP. Da un punto

di vista pedagogico, la diversità dei laboratori si connette all'epistemologia delle discipline di riferimento del laboratorio stesso: il corso di SFP, infatti, è uno tra i più trasversali che si possano annoverare nel sistema universitario italiano. La presenza di insegnamenti di area pedagogica e metodologico-didattica è affiancata da ambiti affini (psicologia, sociologia, antropologia), ma, con peso consistente, anche dalle molte discipline che costituiscono il bagaglio conoscitivo dell'insegnante di scuola primaria: dalla matematica alla fisica, dalla chimica alla biologia, passando per la storia, la geografia, la musica, l'attività motoria, la lingua italiana. Ciascuna disciplina porta con sé uno statuto epistemologico che ne costituisce il fondamento e ne sottende la relativa didattica. Proprio su questa base, i laboratori possono risultare molto diversi tra di loro, sempre però mantenendo alcune condizioni basilari: la pratica come mediazione dell'apprendimento, la partecipazione degli studenti posti in situazione attiva e costruttiva rispetto alla elaborazione delle conoscenze e dell'apprendimento, includendo anche lo sviluppo di competenze riflessive, analitiche e critiche, di valutazione e di autovalutazione, fino alla costruzione e verifica di ipotesi in ambito sperimentale. Tutto questo si inserisce nella articolata evoluzione del laboratorio dal mondo della produzione artigianale, alla scuola, all'università, come del resto evidenziato nei paragrafi precedenti.

Il laboratorio si conferma parte costitutiva del corso di studio in SFP e, per tale motivo, la sua attuazione va compresa, monitorata, valutata e seguita con attenzione. Si tratta di un ambiente formativo centrale per una università che intenda accogliere positivamente le sfide del terzo millennio, esso offre un contributo rilevante nel definire nuove forme di insegnamento e apprendimento (Niemi & Nevgi, 2014). Il QVL, fornendo voce e ascolto agli studenti, può inserirsi in questo panorama come ulteriore risorsa a disposizione degli atenei, in quanto strumento co-costruito con i fruitori finali che valorizza appieno le peculiarità proprie di una didattica laboratoriale e la student *voice*.

6. Conclusioni

In ambito educativo, e più in particolare in riferimento al corso di Scienze della Formazione Primaria, l'evoluzione culturale e storica del legame tra teoria e prassi ha avuto un forte impatto sulle pratiche laboratoriali più attuali, evidenziandone le complessità e l'importanza nella formazione iniziale degli insegnanti. Nel presente contributo la memoria storica di questi processi si è unita anche all'esigenza di approfondire le dinamiche più attuali e le pratiche correntemente realizzate nei nostri Atenei, al fine di sviluppare riflessioni e nuove prospettive coerenti tra il nostro passato e presente.

Su queste premesse si è basato il lavoro del gruppo di ricerca, che si è posto l'obiettivo di elaborare uno strumento utile per la valutazione dei laboratori di SFP che avesse però coerenza con le teorie e pratiche storicizzate e attuali. A partire dalla ricognizione della letteratura, si è giunti alla formulazione congiunta del questionario per la Valutazione dei Laboratori (QVL) di SFP; uno strumento che è stato sottoposto a un processo di revisione e miglioramento grazie ad appositi pre-test e conseguenti confronti all'interno del gruppo di ricerca, fino a pervenire ad una versione finale che è in grado di contemplare e riconoscere modelli di azione didattica in presenza e a distanza. Esso rileva un ampio ventaglio di declinazioni dell'esperienza laboratoriale ed è collocabile in un processo di triangolazione valutativa che si avvale di apporti plurimi. Occorre in effetti rimarcare che il QVL permette di dare voce agli studenti, connotandosi come risorsa a disposizione dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti, per riflettere su fattori, condizioni e dinamiche dei laboratori realizzati.

L'applicazione del questionario potrà offrire dati comparabili e informazioni che facilitano una riflessione aperta su una o più esperienze laboratoriali, esso risulta quindi indispensabile per attivare in forma mirata e consapevole processi di affinamento delle azioni formative nell'ottica del miglioramento costante.

In tale direzione, l'utilizzo del QVL può insistere su tre livelli:

- *livello micro*, direzionato in forma approfondita all'analisi di un singolo laboratorio, nelle sue funzioni, nelle modalità di conduzione dei processi, nelle dinamiche e nei risultati conseguiti;
- *livello meso*, rivolto alla comprensione dell'insieme delle esperienze laboratoriali realizzate nell'ambito di un Corso di laurea, per esaminare la proposta complessiva dei laboratori, in un confronto interno agli stessi e nell'analisi del loro rapporto con le esperienze di insegnamento e di tirocinio;
- *livello macro*, orientato al contesto nazionale, in cui sviluppare azioni concertate che permettano alla comunità accademica tutta di disporre di dati e informazioni di ricerca per una riflessione complessiva su ruolo, funzioni e caratterizzazioni del laboratorio nell'ambito dei percorsi di formazione degli insegnanti. Ciò non solo favorirebbe processi di condivisione circa possibili modelli laboratoriali di qualità, ma permetterebbe anche ad ogni Sede di avere a disposizione elementi di confronto con i dati nazionali aggregati estremamente utili per identificare specificità e caratterizzazioni su cui eventualmente intervenire.

Per una ulteriore affidabilità scientifica dello strumento, nei prossimi mesi si procederà alla sua validazione statistica attraverso la somministrazione ad un

campione sufficientemente ampio che assicuri adeguati livelli di rappresentatività.

Riferimenti bibliografici

- Agrati, L. (2008). *Alla conquista del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Altet, M. (2017). L'analisi del processo d'insegnamento/apprendimento: un collegamento fra ricerca e formazione mediante il metodo di Analisi delle Pratiche. In Kanizsa, S. (a cura di). *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bottero, E. (2021). *Pedagogia Cooperativa. Le pratiche Freinet per la scuola d'oggi*. Roma: Armando Editore.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Cardarello, R. (2010). Il corso di laurea dei maestri tra scuola ideale e scuola reale. In Kanizsa, S. & Gelati, M. (a cura di). *10 anni dell'Università dei maestri*. Parma: Junior.
- Chevallard, Y., & Johsua, M. A. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Chiosso, G. (2012). *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*. Brescia: La Scuola.
- Cohen, M.L. (1993). Listening to Students' Voices: What University Students Tell Us about How They Learn. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Atlanta, GA, April 12-16, 1993).
- Coryell, J.E. (2019). 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: FrancoAngeli.
- D'Aprile, G. (2010). *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*. Pisa: ETS.
- Dalle Fratte, G. (a cura di) (1998). *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti. Il Tirocinio e il Laboratorio*. Milano: FrancoAngeli.
- 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: FrancoAngeli.
- De Bartolomeis, F. (1953). *Introduzione alla didattica della scuola attiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Bartolomeis, F. (1978). *Sistema dei laboratori. Per una scuola nuova, necessaria e possibile*. Milano: Feltrinelli.

- Dewey, J. (1963). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig 1938).
- Fioretti, S. (2010). *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni, F. (2004). *Il laboratorio*. Bari: Laterza.
- Galliani, L. (2005). Curricolo, tirocinio e professione: per un modello di formazione degli insegnanti basato sulle competenze. In Galliani, L. & Felisatti, E. (a cura di). *Maestri all'Università. Curricolo, tirocinio e professione. 2° Rapporto di Ricerca sul caso di Padova*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Galliani, L. & Felisatti, E. (a cura di) (2005). *Maestri all'Università. Curricolo, tirocinio e professione. 2° Rapporto di Ricerca sul caso di Padova*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Galliani, L., & Felisatti, E. (2001) (a cura di). *Maestri all'Università, Modello formativo e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica.
- Houssaye, J. (2014) *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Paris: Fabert
- Kanizsa, S. (2017). *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Kanizsa S., Gelati, M. (2010). (a cura di). *10 anni all'Università dei maestri*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior.
- Laneve, C. (2005). *Insegnare nel laboratorio. Linee pedagogiche e tratti organizzativi*. Brescia: La Scuola.
- Le Goff, J. (1988). *Gli intellettuali nel Medioevo*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- Mantovani, L., & Vannini, I. (2007). I giovani insegnanti laureati in Scienze della Formazione Primaria: Un'indagine empirica tra gli abilitati del Corso di laurea di Bologna. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 2, 1-55.
- Marzano, A., & Vegliante, R. (2017). I laboratori pedagogico-didattici per la formazione iniziale degli insegnanti: L'esperienza di Salerno. *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti*, 173-180.
- Meirieu, P. (2015). *Fare la scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR (2010). *DM 249/2010*. Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244». Recuperato da: http://www.miur.it/documenti/universita/offerta_formativa/formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/dm_10_092010_n.249.pdf.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142.

- Nigris, E. (2007). Esperienza ed educazione. In Nigris, E. & Negri, S. V. & Zuccoli, F. (a cura di). *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Roma: Carocci Editore.
- Nigris, E. (a cura di) (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Paparella, N., & Perucca, A. (2006). *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria Vol II*. Roma: Armando Editore.
- Pellerey, M. (1997). Metodi didattici. In Prellezo, J.M. & Nanni, C. & Malizia. *Dizionario di scienze dell'educazione* (pp. 684-686). Torino: Elle Di Ci -LAS – SEI.
- Perla, L. (2019). Un'idea di sviluppo professionale. In Perla, L. & Martini, B. (a cura di). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Pitrone, M.C. (2009). Sondaggi e interviste. *Lo studio dell'opinione*. Milano: FrancoAngeli
- Reggio, P. (2014). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Carocci: Roma.
- Restiglian, E. (2008). *La pratica nella formazione alle professioni educative. I laboratori nei curricula universitari*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Rosso, P. (2018). *La scuola nel Medioevo. Secoli VI-XV*. Roma: Carocci.
- Rothgeb, J., Gordon, W., & Forsyth, B. (2007). Questionnaire Pretesting Methods: Do Different Techniques and Different Organizations Produce Similar Results?. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 96(1), 5-31.
- Verger, J. (1999). *Gli uomini di cultura nel Medioevo*. Bologna: il Mulino.
- 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. (2017). Quale laboratorio: modelli e metodologie. In Kanizsa, S. *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti*. Parma: Edizioni Junior.
- Zecca, L. (2016). *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*. Milano: FrancoAngeli.

ALLEGATO 1: TESTO DEL QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE DEI LABORATORI (QVL)

Questionario di Valutazione dei Laboratori (QVL)

Laboratori Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria

Gentile studente, gentile studentessa,
chiediamo la Sua cortese collaborazione per la compilazione del seguente questionario relativo ai laboratori erogati nel Suo Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Il questionario è stato messo a punto da docenti, tutor e studenti di un gruppo di atenei italiani per permettere una valutazione dei laboratori a livello locale e nazionale; esso potrà essere somministrato in ogni laboratorio del CdS di SFP e servirà per conoscere, discutere e migliorare l'esperienza laboratoriale degli studenti.

Lo strumento è costituito da 5 sezioni:

0. Dati relativi all'ateneo e all'anno accademico.
1. SEZIONE 1: Descrizione del laboratorio.
2. SEZIONE 2: Caratteristiche dello studente compilatore.
3. SEZIONE 3: Caratteristiche del laboratorio.
4. SEZIONE 4: Modalità di valutazione e soddisfazione.
5. SEZIONE CONCLUSIVA: Aspetti positivi, criticità e proposte.

La compilazione del questionario richiede non più di 15 minuti.

La ringraziamo molto per la gentile collaborazione.

La informiamo che tutti i dati raccolti, sia di fonte amministrativa che direttamente da Lei forniti nel corso dell'indagine, verranno trattati nel completo rispetto delle normative vigenti (D.Lgs 196/2003) e delle disposizioni del Regolamento UE 27.04.2016 n. 679 (General Data Protection Regulation - GDPR), adottando quindi tutte le misure idonee a garantirne la sicurezza e la riservatezza. La responsabilità del dato è attribuita a ...

❖ **Corso di laurea in SFP dell'Ateneo di*:**

❖ **Anno accademico attuale (es:2020/21)*:**

SEZIONE 1: Descrizione del laboratorio

❖ **Laboratorio di*** _____

❖ **Anno/i di corso in cui è erogato il laboratorio (è possibile scegliere più di una opzione).**

- I
- II
- III
- IV
- V

❖ **CFU del laboratorio (si prega di indicare il numero, es: "3"):**

❖ **Periodo di erogazione del laboratorio (Indicare solo una opzione):**

- Primo semestre
- Secondo semestre
- Annuale
- Altro _____

❖ **Durata del laboratorio (Indicare solo una opzione):**

- Meno di 10 ore
- 10-15 ore
- 16-20 ore
- 21- 30 ore
- 31- 40 ore
- Più di 40

❖ **Percentuale minima di frequenza necessaria per il riconoscimento del laboratorio (Indicare solo una opzione):**

- fino al 25%
- fino al 50%
- fino al 75%
- più del 75%

SEZIONE 2: Caratteristiche dello studente compilatore

- ❖ Anno di nascita _____ *

- ❖ A quale anno di corso era iscritto/a quando ha frequentato il laboratorio in oggetto? (Indicare solo una opzione) *
 - I
 - II
 - III
 - IV
 - V
 - Fuori corso

- ❖ Sesso:
 - M
 - F

- ❖ Studente iscritto con riconoscimento crediti da carriera/e pregressa/e:
 - Sì
 - No

- ❖ Situazione carriera (rispetto ai crediti previsti per l'annualità)*
 - Regolare (compresi iscritti a seguito di riconoscimento carriere pregresse)
 - Non regolare (più di 3 esami da recuperare degli anni precedenti)

- ❖ Ha frequentato le lezioni dell'insegnamento collegato al laboratorio? *
 - Sì (più del 50%)
 - No
 - Non c'era alcun insegnamento collegato al laboratorio

❖ **Ha un'occupazione? (Indicare solo una opzione)***

- No, sono studente a tempo pieno
- Sì, studente/lavoratore a tempo pieno nella scuola
- Sì, studente/lavoratore part-time nella scuola
- Sì, studente lavoratore saltuario nella scuola
- Sì, lavoro in altro ambito non scolastico
- Altro: _____

SEZIONE 3: Caratteristiche del laboratorio

Indichi per favore il grado di accordo rispetto alle seguenti affermazioni mediante una valutazione da 1 (per niente d'accordo) a 5 (completamente d'accordo)

1) Il laboratorio ha proposto (1 = per niente d'accordo; 5 = completamente d'accordo):

	1 Per niente d'accordo	2	3	4	5 Completa- mente d'accordo	Non so/ non pertinente
1.1 L'acquisizione di contenuti teorici disciplinari e/o interdisciplinari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 L'applicazione pratica di modelli teorici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 La conoscenza e l'elaborazione di strumenti, tecniche o procedure (per l'analisi, per la progettazione...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 Lo sviluppo di percorsi di lavoro (per la soluzione di problemi, per la didattica...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5 La sperimentazione di vissuti e/o esperienze di ordine personale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2) Il laboratorio ha permesso esperienze in collegamento con: (1 = per niente d'accordo; 5 = completamente d'accordo):

	1 Per niente d'accordo	2	3	4	5 Completa- mente d'accordo	Non so/ non perti- nente
2.1. L'insegna- mento/i a cui il laboratorio è collegato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. Altri inse- gnamenti cur- ricolari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. Le attività di tirocinio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. Le realtà professionali della scuola (associazioni, musei...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5. Altri labo- ratori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3) Nel laboratorio mi è stato proposto di (1 = per niente d'accordo; 5 = completamente d'accordo):

	1 Per niente d'accordo	2	3	4	5 Completa- mente d'accordo	Non so/ non perti- nente
3.1. Apprendere a progettare in- terventi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. Apprendere a fare ricerca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. Apprendere a documentare esperienze e ri- sultati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.4. Apprendere a valutare criticamente esperienze e risultati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5. Apprendere a integrare conoscenze teoriche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6. Apprendere a integrare conoscenze teoriche e pratiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7. Sviluppare capacità riflessive e di autoanalisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.8. Acquisire consapevolezza relative alla propria identità professionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.9. Lavorare e collaborare con gli altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4) Il conduttore del laboratorio (1 = per niente d'accordo; 5 = completamente d'accordo):

	1 Per niente d'accordo	2	3	4	5 Completa- mente d'ac- cordo	Non so/ non pertinente
4.1 Ha presentato adeguatamente le attività di laboratorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 Ha previsto fasi di lavoro coerenti fra loro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.3 Ha allestito il setting in modo efficace rispetto alla proposta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4 Ha motivato e supportato gli studenti all'apprendimento attivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5 Ha trasmesso contenuti teorici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6 Ha coinvolto gli studenti (con discussioni o altro)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7 Ha favorito un clima positivo valorizzando il contributo di tutti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8 Ha richiamato collegamenti con l'insegnamento/i	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9 Ha proposto collegamenti con la pratica professionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.10 Ha utilizzato feedback per l'apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.11 Ha attivato una valutazione con criteri chiari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5) A conclusione del laboratorio ritengo di aver appreso a: (1 = per niente d'accordo; 5 = completamente d'accordo):

	1 (Per niente d'accordo)	2	3	4	5 (completamente d'accordo)	Non so/ non pertinente
5.1 Progettare interventi educativi/didattici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2 Fare ricerca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3 Documentare esperienze e risultati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4 Valutare criticamente esperienze e risultati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5 Integrare conoscenze teoriche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6 Integrare conoscenze teoriche e pratiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7 Riflettere e analizzare la mia esperienza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8 Definire maggiormente l'identità professionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9 Lavorare e collaborare con gli altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6) Indichi in quale grado da 1 (mai) a 5 (sempre) sono stati/e utilizzati/e:

	1 (mai)	2	3	4	5 (sempre)	Non so/ non pertinente
6.1. Lezioni frontali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2. Esercitazioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3. Esperienze e/o storie di vita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4. Simulazioni, debate e/o giochi di ruolo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5. Attività di ricerca (studio di caso, ricerca-azione, osservazione, intervista, questionario...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.6. Discussione e confronto in gruppo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.7. Analisi e rielaborazione di materiali didattici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.8. Costruzione di prodotti individuali durante il laboratorio (elaborati, presentazioni, progetti...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.9. Costruzione di prodotti di gruppo durante il laboratorio (elaborati, presentazioni, progetti...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.10 Costruzione di prodotti come consegne a conclusione del laboratorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7) Sono stati utilizzati ambienti, procedure o dispositivi online nel/per il laboratorio?

Sì domanda 7.1

No domanda 8

7.1) (Se sì alla 7) Con quale scopo sono stati utilizzati ambienti, procedure o dispositivi online? (è possibile selezionare più di una opzione)

- Per informazioni
- Per l'iscrizione al laboratorio
- Per la condivisione di materiali didattici da parte del docente (es slide, dispense...)
- Per la consegna di prodotti
- Per la valutazione
- Per svolgere le attività didattiche del laboratorio stesso (es: lezioni, lavori di gruppo, esercitazioni etc)
- Altro _____

8) Il laboratorio è stato condotto (è possibile selezionare solo una opzione):

Totalmente in presenza per tutti gli studenti → domanda 9

Totalmente a distanza per tutti gli studenti → domanda 8.1

In modalità blended (una parte del percorso di laboratorio è realizzata in presenza e una parte a distanza) uguale per tutti gli studenti → domanda 8.1

In modalità duale (un gruppo in presenza e un gruppo a distanza contemporaneamente) → domanda 8.1

8.1 (Solo per chi ha fatto una parte online nella domanda 8) Quali dei seguenti ambienti online sono stati utilizzati durante l'attività a distanza del laboratorio (è possibile selezionare più di una opzione)

- Zoom
- Teams
- Meet
- Webex
- Moodle
- Skype
- Slack
- Discord
- Wooclap
- Mentimeter
- Classroom
- Altro/i _____

SEZIONE 4: Modalità di valutazione e soddisfazione

9) Per la valutazione dello studente, il conduttore:

- Prevede una valutazione (giudizio, voto o punteggio) → domanda 9.1
- Prevede solo l'ideoneità/non idoneità, approvazione/non approvazione, superato/non superato (o simile) → domanda 10
- Non prevede alcuna valutazione → domanda 10

9.1) Il conduttore valuta con giudizio, voto o punteggio: (è possibile selezionare più di una opzione)

- solo il processo
- solo il prodotto
- sia il processo che il prodotto
- la quantità di presenze al laboratorio
- gli elaborati/relazioni individuali
- gli elaborati/relazioni di gruppo
- la partecipazione alle attività individuali o di gruppo
- utilizzando gli esiti della valutazione tra pari
- utilizzando gli esiti dell'autovalutazione
- tramite colloquio orale
- tramite prova scritta (test, domande aperte...)
- tramite le presentazioni di prodotti del laboratorio

10) È prevista una valutazione delle attività di laboratorio da parte degli studenti?

- Sì
- No

11) È prevista una valutazione da parte degli studenti sull'operato del conduttore?

- Sì
- No

12) Nel laboratorio è prevista la valutazione fra pari da parte degli studenti?

- Sì
- No

13) Complessivamente, qual è il Suo grado di soddisfazione verso il laboratorio? (1= per niente soddisfatto; 10= del tutto soddisfatto)

- 1 (per niente soddisfatto)
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 (del tutto soddisfatto)

**SEZIONE CONCLUSIVA:
aspetti positivi, criticità e proposte**

14) Indichi alcuni aspetti critici (massimo 3) e alcuni aspetti positivi (massimo 3) rispetto al laboratorio considerato

15) Cosa consiglierebbe per una migliore realizzazione di questo laboratorio?

Grazie per la collaborazione

***La Self-Efficacy del Docente Universitario in
Situazione di Emergenza Covid-19***

**University Teachers' Self-Efficacy during the
Covid-19 Pandemic**

Alessandra La Marca[^], Valeria Di Martino[°], Elif Gülbay^{§*}

Riassunto

Le convinzioni che i docenti universitari possiedono sulla propria *Self-Efficacy* influenzano non solo il loro modo di lavorare, ma soprattutto gli esiti di apprendimento e il senso di autoefficacia dei loro studenti. La percezione di autoefficacia dei docenti nella didattica a distanza assume un ruolo ancora più importante in situazione di emergenza Covid-19. Il presente contributo indaga tale costrutto in un campione di 50 docenti universitari dell'Università degli Studi di Palermo, rilevando l'eventuale incidenza di variabili quali le esperienze pregresse di insegnamento nell'ambito della didattica a distanza e l'autoefficacia nell'utilizzo di tecnologie didattiche.

Parole chiave: autoefficacia del docente, didattica a distanza, formazione docenti universitari, tecnologie didattiche.

Abstract

University teachers' conceptions about their Self-Efficacy influence not only their way of working but also their students' awareness of Self-Efficacy and learning outcomes. Teachers' perceptions of Self-Efficacy in distance learning plays an even more important role during Covid-19 crisis. The study aims to examine this concept in a sample of 50 professors from the University of Palermo by revealing the possible impact of variables such as previous teaching

[^] Università degli Studi di Palermo.

[°] Università degli Studi di Catania.

[§] Università degli Studi di Palermo.

* Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare, Alessandra La Marca ha scritto i paragrafi 1, 4, 5, 6.1 e 7; Valeria Di Martino i paragrafi Introduzione, 3, 5.2, 6 e 6.2; Elif Gülbay i paragrafi 2, 5.1, 6.3 e 6.4.

experiences in the field of distance learning and Self-Efficacy in the use of educational technologies.

Key words: Teacher Self-Efficacy, Distance Learning, University teacher training, Educational technologies, Covid-19.

Introduzione

La situazione di emergenza causata dalla pandemia da Covid-19 ha comportato significativi cambiamenti che hanno riguardato anche il mondo dell'istruzione, chiamato ad affrontare in pochi giorni le sfide legate all'erogazione della didattica a distanza (DAD). La necessità di dover passare improvvisamente ad un nuovo ambiente di insegnamento e apprendimento è stata spesso associata ad apprensione e fragile fiducia (Dolighan & Owen, 2021) anche per la limitata possibilità di avere accesso a training formativi che andassero nella direzione di "accompagnamento al cambiamento" (Benigno, Chifari & Chiorri, 2014, p. 59).

In questo mutato contesto, la percezione di autoefficacia dei docenti nell'attuare una didattica mediata dalle tecnologie assume un ruolo fondamentale. L'autoefficacia è un costrutto multidimensionale con cui ci si riferisce alla credenza o alla consapevolezza di un individuo della propria capacità di organizzare, gestire e attuare azioni per svolgere determinati compiti e raggiungere un certo livello di prestazione (Bandura, 1997; Schunk, 1991, 2004; Maddux & Kleiman, 2018; Walter, 2015; Zimmerman, 2002).

Gli studi sulla *Self-Efficacy*, da circa un ventennio, si stanno interessando, con non poche difficoltà, al contesto educativo, in particolare il focus della ricerca si è spostato recentemente sulla figura del docente, sia in ambito scolastico (Biasi, Domenici, Patrizi, & Capobianco, 2014; Henson, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Zee & Koomen, 2016) che universitario (Horvitz, Beach, Anderson, & Xia, 2015; Sharp, Hemmings, Kay, & Callinan, 2013).

Scopo del presente articolo è indagare il costrutto dell'autoefficacia del docente universitario nella didattica a distanza durante la situazione di emergenza causata dalla rapida diffusione del virus Covid-19.

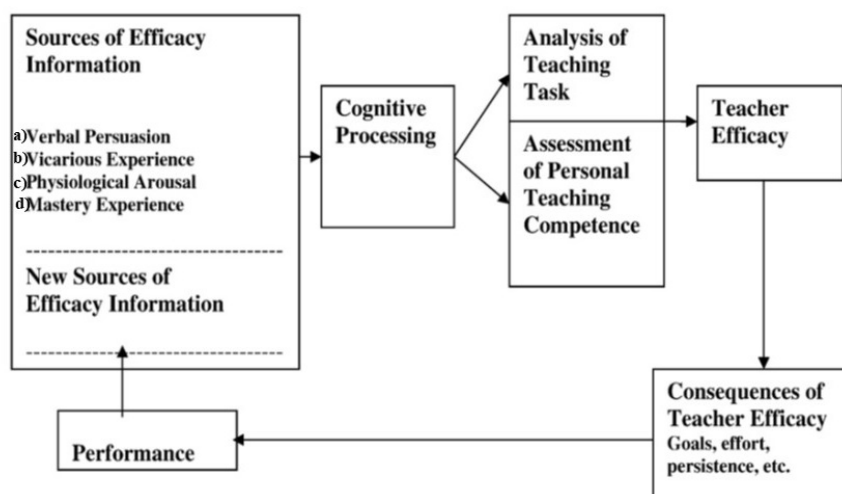
Nei paragrafi che seguono, dopo aver approfondito la natura della *teacher Self-Efficacy*, evidenziandone gli effetti sulla professionalità del docente e sugli esiti degli studenti, con particolare riferimento ad ambienti di apprendimento a distanza, saranno presentati i risultati di un'indagine condotta su un campione di 50 docenti dell'Università degli Studi di Palermo tramite la somministrazione di un questionario specificatamente elaborato.

1. La Teacher Self-Efficacy

L'autoefficacia dell'insegnante si riferisce alla fiducia e alla convinzione di un docente nelle proprie capacità di facilitare la conoscenza, di dare valore ad essa, far conseguire i risultati desiderati e consentire l'emergere delle potenzialità di ciascuno studente (Horvitz et al., 2015; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Tschannen-Moran, Hoy e Hoy (1998) definiscono la convinzione di autoefficacia del docente come "il giudizio dell'insegnante sulle sue capacità di ottenere i risultati desiderati di coinvolgimento e apprendimento degli studenti, anche tra quegli studenti che possono essere difficili o immotivati" (p. 233). Robinia e Anderson (2010) ampliano tale definizione per includere anche la capacità di un insegnante di ottenere i risultati desiderati in un ambiente di apprendimento online. Il modello di Tschannen-Moran et al. (1998) enfatizza la forte natura ciclica dell'efficacia dell'insegnante, che è migliorata dalle esperienze di padronanza che incoraggiano un maggiore sforzo e la persistenza nel compito.

Fig. 1 – La natura ciclica della Teacher Efficacy (Tschannen-Moran et al., 1998)



Come si può facilmente visualizzare nella Figura 1, ci sono quattro fonti di informazione che guidano la formazione dell'autoefficacia: (a) la persuasione verbale, (b) l'esperienza vicaria, (c) lo stato fisiologico e (d) la padronanza. Nel caso specifico della didattica a distanza, Robinia e Anderson (2010) ipotizzano che (a) la frequenza di corsi, seminari o workshop sull'argomento fornisca fonti di persuasione verbale; (b) lavorare con colleghi o mentori esperti fornisca

esperienze vicarie e (c) esperienze pregresse di successo contribuiscano alla padronanza.

Inoltre, come illustrato nella Figura 1, i docenti elaborano cognitivamente i giudizi di capacità e deficit da varie fonti di informazione per sviluppare un senso di competenza nell'insegnamento. Questa percezione si fonde con un'analisi del compito di insegnamento in corso, che prende in considerazione le risorse disponibili e i vincoli di un particolare contesto di insegnamento (Robinia & Anderson, 2010).

2. Effetti della Teacher Self-Efficacy

Le convinzioni che i docenti possiedono sulla propria autoefficacia influenzano non solo il loro modo di lavorare, ma soprattutto gli esiti di apprendimento e il senso di autoefficacia degli studenti universitari (Abali Ozturk & Sahin, 2015; Horvitz et al., 2015). In altre parole, il senso di autoefficacia dei docenti è associato a un miglioramento dell'apprendimento degli studenti e, quando i docenti percepiscono un aumento nell'apprendimento degli stessi, il senso di autoefficacia dei docenti può aumentare a sua volta (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Questo tipo di relazione si osserva anche quando i docenti insegnano online (Ouyang & Scharber, 2017; Yuan & Kim, 2014).

Una revisione sistematica della letteratura condotta da Tschannen-Moran et al. (1998) su studi relativi alla scuola primaria e secondaria (K-12) conferma che alti livelli di percezione di autoefficacia degli insegnanti sono correlati alla volontà di esplorare nuove strategie didattiche. Al contrario, bassi livelli di autoefficacia sono correlati a un atteggiamento pessimistico riguardo alla capacità di motivare gli studenti e a risultati più bassi di quest'ultimi.

Inoltre, alcune ricerche evidenziano che gli insegnanti riferiscono una maggiore disponibilità a persistere in circostanze difficili quando hanno un forte senso di autoefficacia (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Tuttavia, la teoria dell'autoefficacia predirebbe anche che è probabile che si verifichi un'interruzione del proprio senso di autoefficacia se i docenti sentono di non avere il controllo sulla loro capacità di attuare il cambiamento all'interno dell'ambiente di insegnamento. Questa interruzione potrebbe verificarsi quando docenti con esperienza di insegnamento nella didattica in presenza passano all'insegnamento online (Bandura, 1997).

La percezione di autoefficacia dei docenti nella DAD assume un ruolo ancora più importante in situazione di emergenza Covid-19.

3. L'autoefficacia del docente nella didattica a distanza

L'emergenza Covid-19 ha fatto sì che un notevole numero di docenti universitari, in brevissimo tempo, si sia dovuto cimentare nella didattica a distanza, senza necessariamente avere esperienze pregresse di didattica in corsi universitari online.

Alcune ricerche hanno messo in evidenza come non sia possibile garantire che la stessa formazione e le stesse strategie didattiche che hanno funzionato bene per la didattica universitaria in presenza abbiano gli stessi effetti anche nella didattica a distanza (Hardy, Shepard & Pilotti, 2017; Northcote, Gosselin, Reynaud, Kilgour & Anderson, 2015).

Altre ricerche (Fong, Dillard, & Hatcher, 2019; Martin, Wang, Jokiah, May & Grübmeier, 2019), infatti, hanno riferito che è di fondamentale importanza che i docenti ricevano una formazione adeguata sui metodi di insegnamento, sulle possibili strategie di supporto agli studenti e sulle varie modalità di erogazione dei corsi, quando viene chiesto loro di riprogettarli a distanza.

In letteratura sono riportati cambiamenti nell'autoefficacia degli insegnanti, misurati da vari strumenti, prima e dopo un evento di formazione. I risultati suggeriscono che tali percorsi formativi sono particolarmente utili anche per lo sviluppo dell'autoefficacia degli insegnanti nella didattica a distanza (Corry & Stella, 2018; Moore-Adams & Jones, 2015; Woodcock, Sisco, & Eady 2015; Wright, 2011).

In un recente studio (Martin et al., 2019) è stata analizzata la correlazione tra l'esperienza dei docenti nella didattica a distanza, in termini di anni di insegnamento, con la percezione di autoefficacia nella progettazione e implementazione di un corso online. Questi aspetti risultavano positivamente correlati. Tale studio, inoltre, rileva una differenza significativa nei punteggi relativi alla progettazione del corso e alle competenze tecniche tra coloro che hanno esperienza nella didattica a distanza, sia in modalità sincrona, asincrona che ibrida, rispetto a coloro che insegnano in presenza. I docenti che insegnano regolarmente in corsi online o in modalità ibrida, in formati sincroni e asincroni, si rendono conto delle differenze nella progettazione dei corsi e delle competenze tecniche necessarie per avere successo nella didattica a distanza. Coloro che hanno già insegnato in corsi online sono più sicuri di essere in grado di progettare queste tipologie di corsi e sono consapevoli di possedere le competenze tecniche necessarie. Viene inoltre evidenziato che la didattica a distanza, oltre un certo livello di comfort del docente con le competenze informatiche, richiede anche competenze diverse per creare coinvolgimento degli studenti. Alcune ricerche (Ouyang & Scharber, 2017; Shea & Bidjerano, 2010) hanno infatti messo in evidenza che il senso di autoefficacia dei docenti universitari nello

stabilire discussioni significative online è associato a tassi più elevati di coinvolgimento degli studenti. Quando gli studenti vedono i loro professori assumere un ruolo attivo nel promuovere discussioni online su questioni rilevanti, si riscontrano anche effetti positivi sul piano cognitivo e sui risultati di apprendimento (Shea & Bidjerano, 2010; Yuan & Kim, 2014).

Questi risultati suggeriscono fortemente che, al fine di stabilire una buona percezione di autoefficacia dei docenti nella didattica a distanza, i docenti con esperienza limitata nella progettazione di corsi online dovrebbero ricevere un supporto formativo adeguato dalle loro istituzioni. La ricerca condotta da Martin e colleghi (2019) sostiene l'importanza di offrire un supporto formativo ai docenti universitari in tutte e quattro le aree dell'insegnamento online: progettazione del corso, comunicazione, gestione del tempo e aspetti tecnici.

Scopo del presente contributo è indagare il costrutto della Self-Efficacy nei docenti universitari durante l'esperienza di didattica a distanza generata dall'emergenza Covid-19. Si vuole inoltre rilevare l'eventuale incidenza di variabili quali le modalità di utilizzo delle tecnologie didattiche e l'uso pregresso delle stesse.

4. Il campione

Il campione è costituito da 50 docenti dell'Università degli Studi di Palermo, su una popolazione di circa 1500 docenti in servizio, di cui 28 femmine (56%) e 22 maschi (44%). Circa un quarto dei docenti del campione sono docenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (13, pari al 26%), mentre gli altri docenti afferiscono a diversi corsi di laurea (37, pari a 74%).

Considerando l'area disciplinare si nota che più della metà dei docenti sono di area scientifica, più precisamente il 58%, mentre il restante 42% di area umanistica. I docenti che insegnano discipline psico-pedagogiche sono complessivamente il 20%.

5. Descrizione dello strumento

La ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario in modalità telematica tramite l'applicativo Google Moduli tra maggio e giugno 2020.

La maggior parte degli strumenti di misurazione dell'autoefficacia degli insegnanti utilizzati nella DAD sono basati su scale validate nella didattica in presenza (Benigno et al., 2014; Cassidy & Eachus, 2002; Niederhauser & Perkmén, 2008). Tali strumenti, tuttavia, non menzionano le conoscenze relative alle tecnologie didattiche o, più in generale, la conoscenza della tecnologia

(Corry & Stella, 2018) e non analizzano nel dettaglio le dimensioni legate all'autoefficacia dei docenti.

Pertanto è stato messo a punto un apposito questionario che consente di mettere in luce la natura dei fattori che influenzano il successo delle pratiche didattiche nella creazione di un ambiente di apprendimento a distanza. Lo strumento, in particolare, oltre alle esperienze pregresse e alle modalità di utilizzo delle tecnologie didattiche, si prefigge di indagare tre aspetti fondamentali della percezione di autoefficacia dei docenti universitari:

- a) rispetto alla loro capacità di conoscere adeguatamente le caratteristiche degli studenti, selezionare adeguatamente gli obiettivi formativi, adattare le proprie metodologie per andare incontro anche ai bisogni individuali degli studenti;
- b) rispetto alla capacità di progettare appositi ambienti di apprendimento;
- c) rispetto alle abilità relative al favorire la collaborazione tra i colleghi tramite l'utilizzo delle tecnologie.

Il questionario è complessivamente costituito da sessanta item di cui 3 riguardano i dati di contesto (in particolare viene richiesto di specificare il genere, il corso di laurea, l'area della disciplina di insegnamento); 12 il TPACK; 38 la Teacher Self-Efficacy e 7 le strategie didattiche utilizzate riferite alla DAD durante l'emergenza Covid-19. Questi ultimi ambiti saranno descritti più nello specifico nei sottoparagrafi che seguono.

5.1 Il TPACK

Il TPACK (Technology, Pedagogy and Content Knowledge) è un modello elaborato da Mishra e Koehler (2006) che sottolinea i domini di conoscenza coinvolti nei processi di insegnamento e apprendimento in cui la tecnologia gioca un ruolo sostanziale. Corry e Stella (2018) fanno notare che, seppure il TPACK non faccia esplicito riferimento all'autoefficacia, viene comunque usato un linguaggio riconducibile ad essa.

Più nello specifico, nel presente studio, gli item inseriti nel questionario indagano:

- *Technological Content Knowledge* – TCK – Conoscenza tecnologica relativa al contenuto.
- *Technological Pedagogical Knowledge* – TPK – Conoscenza tecno-didattica.
- *Technological Pedagogical Content Knowledge* – TPCK – Conoscenza tecno-didattica relativa al contenuto.

La scala mostra una buona affidabilità, complessivamente l'alfa di Cronbach è pari a $\alpha = 0,915$. Come si evince dalla Tab. 1, anche le scale relative alle singole componenti mostrano una buona coerenza interna.

Tab. 1 – Indice di affidabilità alfa complessivo e relativo alle singole scale dello strumento

Scala	Coefficiente α
TCK	0,814
TPK	0,809
TPCK	0,873
Complessivo	0,915

5.2 La Teacher Self-Efficacy

Nel questionario sono presenti 38 item che riguardano la Teacher Self-Efficacy nella didattica a distanza. In particolare, sono indagati gli aspetti relativi a:

- *Conoscenza delle caratteristiche individuali degli studenti (CIS)*, 13 item, ovvero l'autoefficacia riferita alla propria capacità di conoscere adeguatamente le caratteristiche degli studenti, selezionare opportunamente gli obiettivi formativi, adattare le proprie metodologie per andare incontro anche ai bisogni individuali degli studenti;
- *Progettazione dell'ambiente di apprendimento (PAA)*, 13 item, rispetto alla capacità di progettare appositi ambienti di apprendimento;
- *Collaborazione con i colleghi (CC)*, cioè l'autoefficacia rispetto alle abilità relative al favorire la collaborazione tra i colleghi tramite l'utilizzo delle tecnologie.

Come si evince dalla Tab. 2, lo strumento mostra un'ottima affidabilità, sia complessiva ($\alpha = 0,975$) che riferita alle singole scale.

Tab. 2 – Indice di affidabilità alfa complessivo e relativo alle singole scale dello strumento

Scala	Coefficiente alfa
CIS	0,952
PAA	0,925
CC	0,912
Complessiva	0,975

6. Analisi dei risultati

I dati sono stati analizzati tramite statistiche descrittive e inferenziali mediante il software statistico SPSS 26. È stato calcolato il margine dell'errore del campione al 95%, pari a 13,63. Poiché la numerosità campionaria non è sufficientemente elevata, nell'ambito della statistica inferenziale si è proceduto utilizzando i test non parametrici.

6.1 Analisi dei risultati TPACK

Dall'analisi dei dati relativi al TPACK emerge che rispetto all'area delle

Conoscenze tecnologiche relative al contenuto (TCK), Tab. 3, il 36% dei docenti dichiara di utilizzare molto o moltissimo le tecnologie fornite dall'Ateneo, mentre percentuali maggiori di docenti dichiarano di utilizzare poco o per niente anche altre tecnologie didattiche per veicolare i contenuti o più tecnologie contemporaneamente (rispettivamente 44% e 48%).

Tab. 3 – Frequenze percentuali delle risposte fornite negli item relativi alle *Conoscenze tecnologiche relative al contenuto* (TCK)

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
TCK - Conosco le tecnologie che posso usare con la piattaforma che si utilizza nel mio Ateneo	4,0	30,0	30,0	28,0	8,0
TCK - Progetto lezioni che richiedono l'uso di altre applicazioni	18,0	26,0	34,0	22,0	0,0
TCK - Sviluppo attività e progetti che prevedano l'uso di varie tecnologie didattiche	16,0	32,0	32,0	18,0	2,0

Per quanto attiene alle *Conoscenze tecno-didattiche* (TPK), Tab. 4, alte percentuali di docenti dichiarano di riflettere criticamente molto o moltissimo sull'uso di una determinata tecnologia durante una lezione (76%), scegliere le tecnologie più appropriate rispetto al proprio stile di insegnamento/apprendimento (60%), valutandone anche l'adeguatezza (66%).

Tab. 4 – Frequenze percentuali delle risposte fornite negli item relativi alle *Conoscenze tecno-didattiche* (TPK)

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
TPK - Ho imparato a scegliere le tecnologie che supportano e migliorano l'apprendimento degli studenti durante una lezione	6,0	20,0	50,0	20,0	4,0
TPK - Rifletto criticamente sull'uso della tecnologia a lezione	2,0	8,0	14,0	54,0	22,0
TPK - Scelgo le tecnologie più appropriate rispetto al mio stile di insegnamento	0,0	12,0	28,0	42,0	18,0

TPK - Valuto l'adeguatezza di una nuova tecnologia per l'insegnamento e l'apprendimento	0	16,0	18,0	46,0	20,0
---	---	------	------	------	------

Infine, per quanto riguarda la *Conoscenza tecno-didattica relativa al contenuto (TPCK)*, Tab. 5, una percentuale di docenti pari al 42% dichiara di selezionare molto o moltissimo le tecnologie che rendono più efficace l'insegnamento di determinati contenuti disciplinari, mentre soltanto il 26% afferma con decisione di poter essere dei punti di riferimento anche per altri docenti dell'ateneo nel coordinare l'utilizzo di contenuti disciplinari, tecnologie e approcci didattici.

Tab. 5 – Frequenze percentuali delle risposte fornite negli item relativi alle *Conoscenza tecno-didattica relativa al contenuto (TPCK)*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
TPCK - Integro adeguatamente i contenuti di apprendimento, le tecnologie e gli approcci didattici	0	24,0	42,0	26,0	8,0
TPCK - Seleziono le tecnologie che rendono più efficace l'insegnamento di alcuni contenuti	2,0	20,0	36,0	30,0	12,0
TPCK - Utilizzo modalità in sincrono e asincrono durante le mie lezioni per migliorare ciò che insegno, come lo insegno e ciò che gli studenti imparano	16,0	26,0	24,0	26,0	8,0
TPCK - Posso essere un punto di riferimento per aiutare altri docenti per coordinare l'utilizzo di contenuti disciplinari, tecnologie e approcci didattici nel mio Ateneo	16,0	26,0	32,0	18,0	8,0

Dal confronto tra i punteggi percentuali dei docenti del campione (Fig. 2) emerge che il punteggio maggiore è conseguito nell'ambito delle Conoscenze tecno-didattiche (TPK).

Fig. 2 – Punteggi medi percentuali del campione relativi a Conoscenze tecnologiche relative al contenuto (TCK), Conoscenze tecno-didattiche (TPK) e Conoscenza tecno-didattica relativa al contenuto (TPCK)

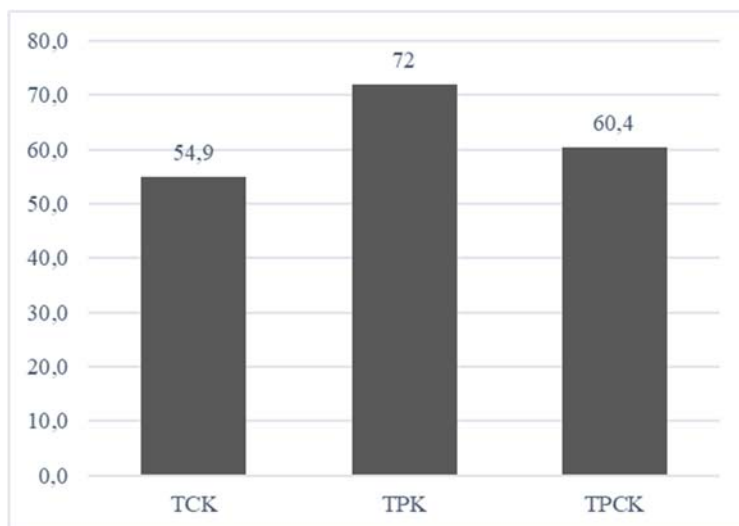
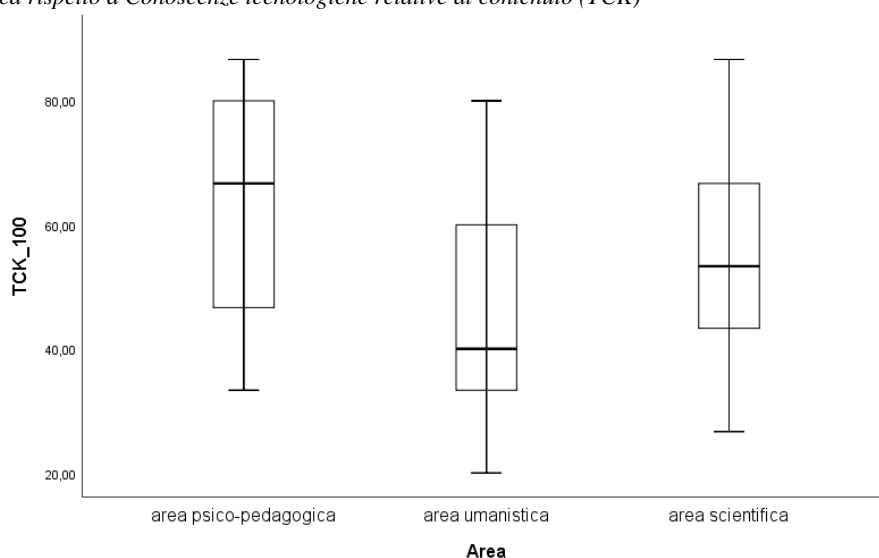


Fig. 3 - Punteggi medi percentuali dei docenti di area psico-pedagogica, umanistica e scientifica rispetto a Conoscenze tecnologiche relative al contenuto (TCK)



Se si analizzano più nello specifico i punteggi percentuali dei docenti afferenti alle diverse aree disciplinari (Fig. 3, 4 e 5) si nota che i docenti di area psico-pedagogica conseguono dei punteggi più alti in tutte le aree del TPACK

indagate. Inoltre, i docenti di area umanistica conseguono dei punteggi inferiori a quelli di area scientifica rispetto alle *Conoscenze tecnologiche relative al contenuto* (TCK) e alle *Conoscenze tecno-didattica relative al contenuto* (TPCK). Dal test non parametrico di Kruskal Wallis emerge che le differenze tra i gruppi sono significative rispetto a quest'ultimo aspetto, $H(2) = 6,164$ $p = 0,046$, mentre non risultano significative né rispetto al punteggio totale, $H(2) = 3,166$ $p = 0,205$, né rispetto alle altre aree indagate, $H(2) = 2,278$ $p = 0,320$ per TPCK e $H(2) = 1,880$ $p = 0,391$ per TPK.

Fig. 4 - Punteggi medi percentuali dei docenti di area psico-pedagogica, umanistica e scientifica rispetto a Conoscenze tecno-didattiche (TPK)

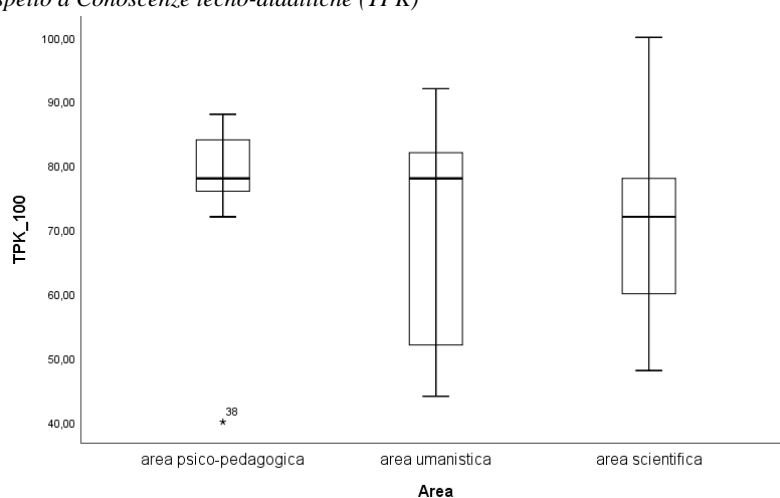
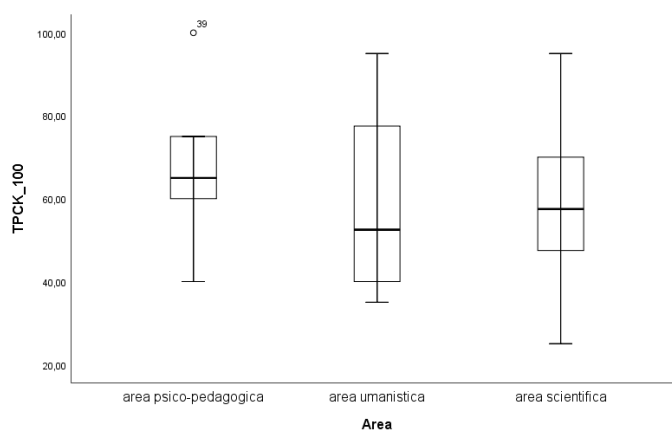


Fig. 5 - Punteggi medi percentuali dei docenti di area psico-pedagogica, umanistica e scientifica rispetto a Conoscenza tecno-didattica relativa al contenuto (TPCK)



6.2 Analisi dei risultati Teacher Self-Efficacy

Rispetto all'autoefficacia riferita alla *Conoscenza delle Caratteristiche individuali degli studenti (CIS)* se ne ricava un'immagine sostanzialmente positiva (Tab. 6). In particolare, si notano percentuali alte relativamente alla fiducia nella propria capacità di coinvolgere gli studenti nelle attività didattiche (5 e 6 selezionato complessivamente dall'80% dei docenti) e nella capacità di valorizzare le esperienze pregresse degli studenti (5 e 6 selezionato complessivamente dall'78% dei docenti).

Tab. 6 – Frequenze percentuali delle risposte fornite negli item relativi alla *Conoscenza delle Caratteristiche individuali degli studenti (CIS)*

	1 Totalmente in disaccordo	2	3	4	5	6 Totalmente d'accordo
Posso valutare con precisione se gli studenti hanno compreso ciò che ho loro insegnato	2,0	12,0	16,0	36,0	26,0	8,0
Riesco a motivare gli studenti che mostrano scarso interesse per lo studio universitario.	4,0	16,0	10,0	22,0	34,0	14,0
Ho fiducia nella mia capacità di coinvolgere gli studenti nelle attività didattiche	2,0	4,0	4,0	10,0	62,0	18,0
Ho fiducia nella mia capacità di riuscire ad ottenere il massimo dagli studenti più difficili	4,0	8,0	14,0	28,0	32,0	14,0
Sono in grado di portare gli studenti ad essere consapevoli di saper svolgere bene il lavoro assegnato	2,0	4,0	6,0	14,0	54,0	20,0
Posso progettare compiti di apprendimento in modo da soddisfare le esigenze individuali degli studenti e/o di ciascuno studente	0,0	6,0	16,0	32,0	30,0	16,0

Riesco ad aiutare tutti gli studenti a dare valore all'apprendimento	2,0	4,0	6,0	24,0	44,0	20,0
Ho fiducia nella mia capacità di progettare lezioni adeguate per i diversi livelli di abilità degli studenti che frequentano le mie lezioni	2,0	4,0	12,0	28,0	40,0	14,0
Sono in grado di interessare uno studente che è polemico o poco collaborativo	2,0	8,0	12,0	24,0	40,0	14,0
Ho fiducia nella mia capacità di comprendere le ragioni per cui uno studente non rispetta le consegne	4,0	4,0	8,0	28,0	38,0	18,0
Sono in grado di valorizzare le esperienze pregresse degli studenti	8,0	2,0	0,0	12,0	52,0	26,0
Sono in grado di identificare le passioni e gli interessi degli studenti e usarli come ganci motivazionali	6,0	4,0	0,0	24,0	48,0	18,0
Sono in grado di applicare una didattica personalizzata e metodologie adeguate alle differenze individuali con l'aiuto della tecnologia	6,0	8,0	14,0	24,0	34,0	14,0

Per quanto riguarda il senso di autoefficacia riferito alla *Progettazione dell'ambiente di apprendimento (PAA)*, Tab. 7, si notano alte percentuali (80%) di docenti che hanno fiducia nella loro capacità di favorire la creatività degli studenti, mentre il 30% dei docenti dichiara di non sentirsi autoefficace rispetto alla capacità di utilizzare diverse strategie di apprendimento attivo.

Tab. 7 – Frequenze percentuali delle risposte fornite negli item relativi alla Progettazione dell'ambiente di apprendimento (PAA)

	1	2	3	4	5	6
Posso fornire compiti sfidanti appropriati per gli studenti molto capaci	2,0	12,0	24,0	16,0	30,0	16,0
Sono in grado di aiutare tutti gli studenti a sviluppare un pensiero critico	2,0	8,0	6,0	16,0	52,0	16,0
Posso utilizzare una varietà di strategie di valutazione (ad esempio, test adattati, valutazione delle competenze, ecc.)	0	10,0	12,0	22,0	44,0	12,0
Sono in grado di fornire una spiegazione alternativa o un esempio quando gli studenti sono confusi	2,0	2,0	2,0	10,0	48,0	36,0
Sono in grado di favorire la creatività degli studenti	2,0	2,0	10,0	6,0	54,0	26,0
Ho fiducia nella mia capacità di sperimentare sempre nuove applicazioni che permettano una didattica più efficace	0	4,0	8,0	14,0	54,0	20,0
Riesco a rendere ogni studente consapevole delle mie aspettative	2,0	4,0	10,0	20,0	48,0	16,0
Riesco a coinvolgere gli studenti nella co-creazione delle regole da rispettare durante le lezioni	4,0	8,0	4,0	16,0	52,0	16,0
Ho fiducia nella mia capacità di fornire agli studenti adeguate opportunità di apprendimento che consentano loro di imparare gli uni dagli altri	4,0	6,0	4,0	20,0	52,0	14,0
Penso di essere in grado di utilizzare diverse metodologie di apprendimento attivo (ad es. peer tutoring, Flipped classroom, Problem solving, dibattito, Processo a personaggi storici, Role playing, Studio di caso...)	2,0	14,0	14,0	14,0	40,0	16,0
Sono in grado di cogliere l'opportunità di esaminare e possibilmente modificare la consegna di un compito in cui alte percentuali di studenti falliscono	2,0	2,0	10,0	20,0	46,0	20,0
Ho fiducia nella mia capacità di raccogliere periodicamente dei feedback su come gli studenti stanno apprendendo	2,0	2,0	6,0	16,0	44,0	30,0
Sono in grado di aggiornare il materiale didattico in base a determinate esigenze (studenti, ambiente, durata...) utilizzando la tecnologia	2,0	2,0	8,0	12,0	42,0	34,0

Per quanto attiene all'area relativa alla *Collaborazione tra Colleghi (CC)*, Tab. 8, si notano alte percentuali di docenti che ritengono di essere in grado di ottenere il rispetto durante lo scambio di punti di vista differenti o disaccordo (78%).

Tab. 8 – Frequenze percentuali delle risposte fornite negli item relativi alla Collaborazione tra Colleghi (CC)

	1	2	3	4	5	6
Posso far sentire gli studenti a proprio agio in rete	4,0	8,0	2,0	20,0	54,0	12,0
Posso motivare gli studenti ad aiutare i loro colleghi che hanno più difficoltà	8,0	8,0	6,0	34,0	36,0	8,0
Sono in grado di far rispettare agli studenti le regole stabilite durante le lezioni	4,0	2,0	8,0	20,0	44,0	22,0
Sono in grado di interessare studenti che sono fisicamente lontani	2,0	2,0	8,0	26,0	46,0	16,0
Posso collaborare con altri colleghi nella progettazione di attività didattiche innovative	2,0	4,0	8,0	26,0	42,0	18,0
Riesco a rispondere efficacemente a studenti che hanno un atteggiamento insolente	4,0	10,0	2,0	18,0	44,0	22,0
Posso contenere un comportamento di disturbo durante le lezioni	0,0	0,0	6,0	20,0	46,0	28,0
Ho fiducia nella mia capacità di far lavorare gli studenti in coppia o in piccoli gruppi anche in rete	2,0	12,0	4,0	20,0	52,0	10,0
Ho fiducia nella mia capacità di prevenire comportamenti dirompenti prima che si verifichino	2,0	4,0	6,0	30,0	48,0	10,0
Sono in grado di lavorare in collaborazione con altri colleghi		2,0	2,0	28,0	46,0	22,0
Sono in grado di ottenere il rispetto durante lo scambio di punti di vista differenti o situazioni di disaccordo	2,0	2,0	2,0	16,0	40,0	38,0
Penso di essere in grado di riconoscere forme di conflitto tra studenti	6,0	4,0	6,0	8,0	58,0	18,0

Dal confronto dei punteggi medi conseguiti dai docenti in ciascuna scala (Fig. 6) si evidenziano punteggi medi percentuali più alti nella scala relativa alle conoscenze delle caratteristiche individuali degli studenti (CIS).

Confrontando i punteggi medi dei docenti delle diverse aree disciplinari (Fig. 7, 8 e 9), si nota che i docenti di area umanistica ottengono dei punteggi medi complessivi maggiori in tutte le scale dello strumento, non solo rispetto ai colleghi di area scientifica, ma anche rispetto ai colleghi di area-psico-pedagogica. Tale dato è in linea con i risultati della ricerca condotta da Depaepe e König (2018) da cui non si evince alcuna associazione significativa tra la conoscenza pedagogica e la Teacher Self-Efficacy.

Fig. 6 – Punteggi medi percentuali del campione relativi a Conoscenze delle caratteristiche individuali degli studenti (CIS), Progettazione di adeguati ambienti di apprendimento (PAA) e Collaborazione tra colleghi (CC)

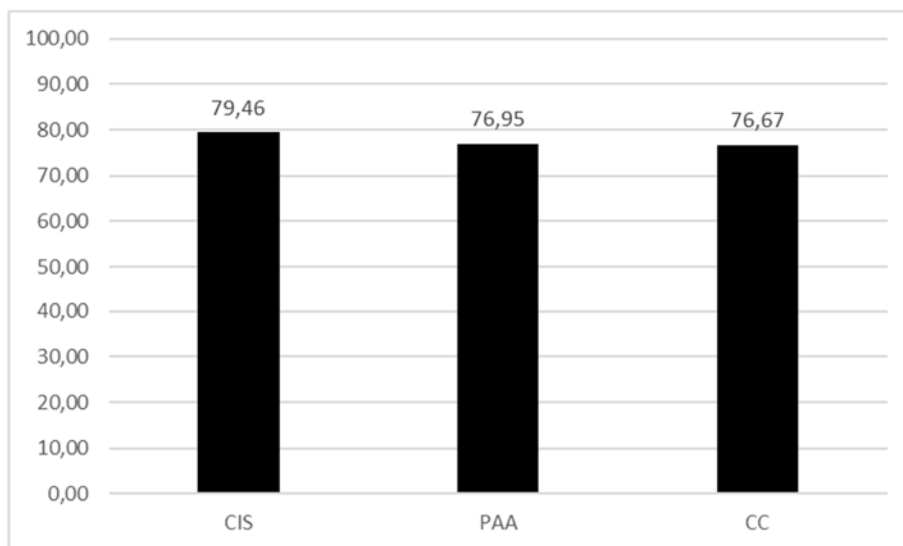


Fig. 7 - Punteggi medi dei docenti di area psico-pedagogica, umanistica e scientifica rispetto a Conoscenze delle caratteristiche individuali degli studenti (CIS)

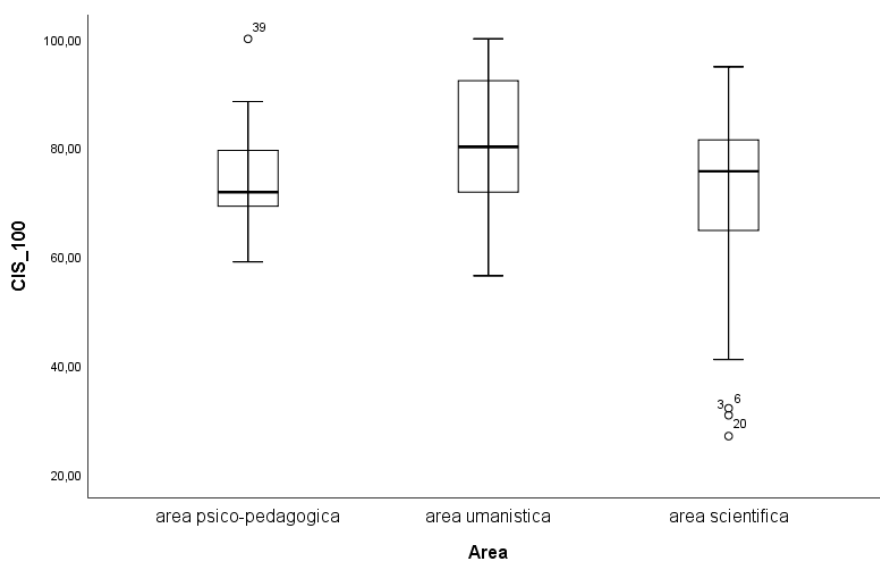


Fig. 8 - Punteggi medi dei docenti di area psico-pedagogica, umanistica e scientifica rispetto a Progettazione di adeguati ambienti di apprendimento (PAA)

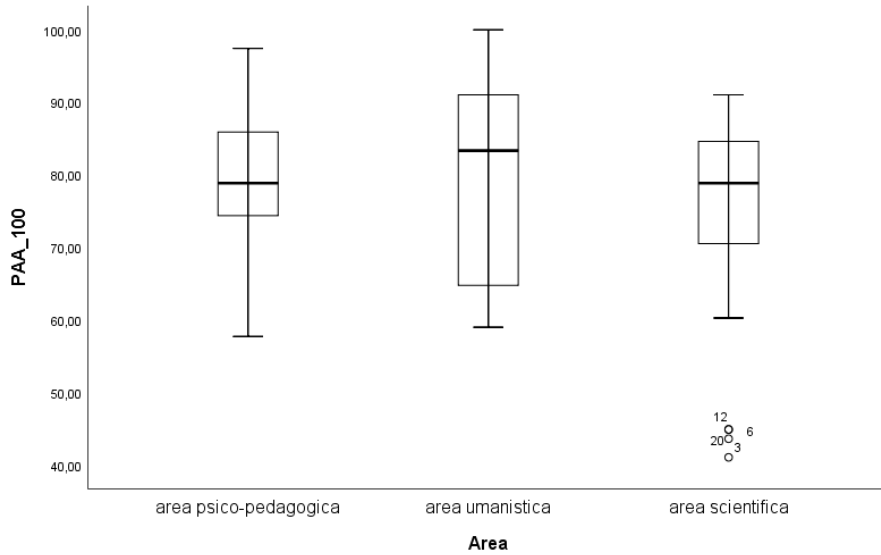
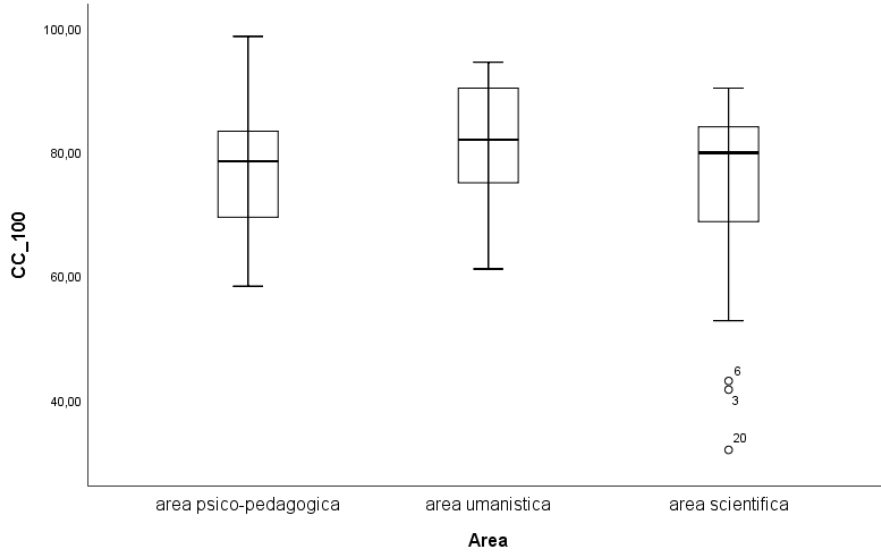


Fig. 9 - Punteggi medi dei docenti di area psico-pedagogica, umanistica e scientifica rispetto a Collaborazione tra colleghi (CC)



Dal test non parametrico di Kruskal Wallis emerge che le differenze tra i

gruppi non risultano statisticamente significative in nessuna delle scale relative alla Teacher Self-Efficacy. In particolare, $H(2) = 2,509$ $p = 0,285$ per la scala relativa alle Conoscenze delle caratteristiche individuali degli studenti (CIS), $H(2) = 0,959$ $p = 0,619$ per la scala relativa alla Progettazione di adeguati ambienti di apprendimento (PAA) e $H(2) = 1,271$ $p = 0,530$ per la scala relativa alla Collaborazione con i Colleghi (CC).

6.3 Correlazioni TPACK-Teacher Self-Efficacy

Le correlazioni tra i due strumenti appaiono significative, così come con le singole scale che li compongono (Tab. 9).

Tab. 9 – Correlazioni tra TPACK e Teacher Self-Efficacy

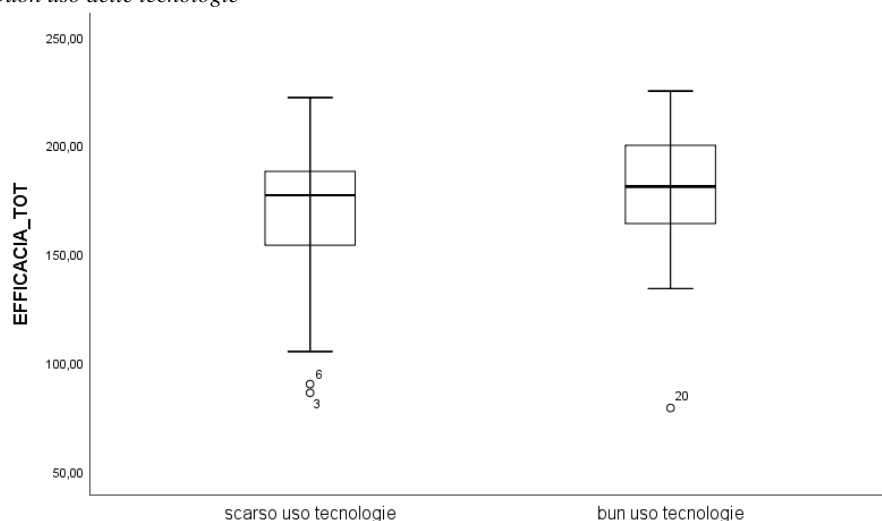
		Correlazioni			
		TCK	TPk	TPCK	TPACK TO
CIS	Correlazione di Pearson	,288*	,399**	,536**	,474**
	Sign. (a due code)	0,043	0,004	0,000	0,001
	N	50	50	50	50
PAA	Correlazione di Pearson	,370**	,569**	,615**	,601**
	Sign. (a due code)	0,008	0,000	0,000	0,000
	N	50	50	50	50
CC	Correlazione di Pearson	,312*	,334*	,461**	,424**
	Sign. (a due code)	0,027	0,018	0,001	0,002
	N	50	50	50	50
SEFFI_TOT	Correlazione di Pearson	,331*	,449**	,557**	,517**
	Sign. (a due code)	0,019	0,001	0,000	0,000
	N	50	50	50	50

6.4 Uso pregresso delle tecnologie e Teacher Self-Efficacy

È stata presa in considerazione l'esperienza pregressa dei docenti con la DAD prima di gennaio 2020. Sono stati considerati con poca esperienza tecnologica i docenti che dichiarano di non utilizzare le tecnologie o coloro che la utilizzavano solo per fornire i contenuti della lezione o per gestire il corso in modo più pratico (ad es. annunci, messaggi agli studenti...). Sono stati considerati invece con buona conoscenza tecnologica coloro che “la utilizzavano” per far svolgere agli studenti attività pratiche o esercizi per migliorare l'apprendimento attivo, per coinvolgerli in discussioni, ad es. attraverso *answergarden*, per acquisire determinate abilità disciplinari tramite software specifici, per valutare l'apprendimento (Socrative, Kahoot, Google Forms, SurveyMonkey, Rubrics, Learning management system...). Dall'analisi emerge che il 48% dei docenti prima di gennaio 2020 faceva uno scarso uso delle tecnologie.

Dall'analisi dei punteggi relativi alla Teacher Self-Efficacy nei due gruppi, emerge che i docenti con buone competenze tecnologiche hanno punteggi superiori sia complessivamente (Fig. 10), che rispetto a ciascuna scala (Tab. 10).

Fig. 10 – Punteggi medi relativi alla teacher Self-Efficacy dei docenti che fanno uno scarso o buon uso delle tecnologie



Esperienza prima di gennaio 2020

Tab. 10 – Statistiche descrittive scale Teacher Self-Efficacy in base ad utilizzo di tecnologie prima della DAD

Esperienza prima di gennaio 2020		N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
CIS	scarso uso tecnologie	24	24,00	78,00	55,88	13,27
	bun uso tecnologie	26	21,00	78,00	58,88	12,28
PAA	scarso uso tecnologie	24	32,00	76,00	57,96	12,13
	bun uso tecnologie	26	35,00	78,00	61,92	9,890
CC	scarso uso tecnologie	24	30,00	68,00	53,58	9,86
	bun uso tecnologie	26	23,00	71,00	56,69	9,79

Dal test non parametrico di Kruskal Wallis tuttavia non emergono differenze significative tra i due gruppi, $H(2) = 0,799$ $p = 0,372$.

7. Riflessioni conclusive e prospettive future

La situazione di emergenza determinata dalla pandemia Covid-19 ha offerto la possibilità di indagare la percezione di autoefficacia dei docenti universitari durante il repentino passaggio dalla didattica in presenza alla DAD.

Dai risultati della presente ricerca emergono, da un lato, percezioni di conoscenze tecnologiche relative al contenuto disciplinare (TCK) significativamente inferiori rispetto alle altre tipologie di conoscenze tecniche indagate dal TPACK; d'altro canto si registrano punteggi medi percentuali più elevati nell'ambito della percezione di autoefficacia delle caratteristiche individuali degli studenti (CIS) rispetto alla progettazione di adeguati ambienti di apprendimento (PAA) e collaborazione tra colleghi (CC).

Complessivamente non si riscontrano differenze statisticamente significative tra i docenti di area psico-pedagogica, umanistica e scientifica nei punteggi medi delle scale relative al TPACK e alla Teacher Self-Efficacy, con la sola eccezione delle conoscenze tecnologiche relative al contenuto, in cui i docenti di area psico-pedagogica conseguono dei punteggi significativamente maggiori rispetto ai colleghi di altre aree disciplinari. Le ragioni alla base di tali differenze meriterebbero di essere approfondite tramite ulteriori indagini.

Coerentemente con i risultati cui è pervenuta la ricerca canadese condotta nello stesso periodo da Dolighan e Owen (2021), non si riscontrano punteggi significativamente maggiori nelle percezioni di autoefficacia tra i docenti che utilizzavano già efficacemente le tecnologie didattiche prima della situazione di emergenza e coloro che ne facevano uno scarso uso. Sebbene tale dato sembrerebbe non supportare la natura ciclica della percezione di autoefficacia teorizzata da Tschannen-Moran et al. (1998) secondo cui una maggiore esperienza produce un maggiore senso di fiducia nelle proprie capacità, bisogna tuttavia considerare che lo stress e l'ansia potrebbero essere stati incrementati dalla transizione rapida oltre che da una ridotta motivazione intrinseca al cambiamento, di fatto imposto dalle contingenze. Tali fattori, introdotti dalla pandemia, andrebbero ulteriormente approfonditi.

La stessa ricerca canadese prima citata (Dolighan & Owen, 2021) evidenzia anche che i docenti che avevano seguito seminari o corsi di Faculty Development riguardanti le tecnologie didattiche ottengono dei punteggi relativi alla percezione di autoefficacia significativamente più alti. Di conseguenza, in un panorama di emergenza come quello attuale in cui le istituzioni sono sempre più tenute ad offrire programmi e corsi online, il supporto ai docenti sotto forma

di formazione e tutoraggio su strategie e tecniche per l'utilizzo della tecnologia nel gestire le interazioni didattiche e il coinvolgimento degli studenti potrebbe incrementare la loro percezione di autoefficacia con conseguenti benefici anche sul piano del coinvolgimento e dei risultati di apprendimento degli studenti (Horvitz et al., 2015).

Vanno tuttavia rilevate alcune limitazioni metodologiche della ricerca appena descritta. In primo luogo, la dimensione relativamente piccola del campione e la sua afferenza ad un unico ateneo. In secondo luogo, trattandosi di strumenti di rilevazione self-report, i docenti che non hanno sperimentato alcune competenze indagate o hanno avuto un'esposizione limitata possono sottovalutare le proprie competenze. In terzo luogo, c'è la possibilità di bias di risposta. I dati vengono raccolti dai docenti che hanno scelto di rispondere al questionario, quindi non rappresentano tutti i docenti e non possono pertanto essere generalizzati.

Ulteriori ricerche potrebbero esaminare le percezioni di autoefficacia dei docenti in base alla disciplina con un campione di grandi dimensioni. Infine, mancano ricerche che esplorino la relazione tra l'autoefficacia degli insegnanti nella didattica a distanza e i risultati degli studenti e il loro livello di soddisfazione del corso. Pertanto, qualsiasi indagine sull'associazione tra autoefficacia degli insegnanti e risultati degli studenti nell'istruzione online potrebbe portare molte nuove conoscenze sul campo.

Riferimenti bibliografici

- Abali Ozturk, Y., & Sahin, C. (2015). Determining the relationships between academic achievement, self-efficacy and attitudes towards maths. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31(2), 343-366. doi: 10.9761/JASSS2621.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Benigno, V., Chifari, A., & Chiorri, C. (2014). Adottare le tecnologie a scuola: una scala per rilevare gli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti. *Italian Journal of Educational Technology*, 22(1), 59-62. doi: 10.17471/2499-4324/82.
- Biasi, V., Domenici, G., Patrizi, N., & Capobianco, R. (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente–SAED): adattamento e validazione in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 10, 485-509. doi:10.7358/ecps-2014-010-bias.
- Cassidy, S., & Eachus, P. (2002). Developing the computer user self-efficacy (CUSE) scale: Investigating the relationship between computer self-efficacy, gender and experience with computers. *Journal of educational computing research*, 26(2), 133-153. doi: 10.2190/JGJR-0KVL-HRF7-GCNV.
- Corry, M., & Stella, J. (2018). Teacher self-efficacy in online education: a review of the literature. *Research in Learning Technology*, 26, 1-12. doi: 10.25304/rlt.v26.2047.

- Depaepe, F., & König, J. (2018). General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 177-190. doi: 10.1016/j.tate.2017.10.003.
- Dolighan, T., & Owen, M. (2021). Teacher efficacy for online teaching during the COVID-19 pandemic. *Brock Education Journal*, 30(1), 95-95.
- Fong, C. J., Dillard, J. B., & Hatcher, M. (2019). Teaching self-efficacy of graduate student instructors: Exploring faculty motivation, perceptions of autonomy support, and undergraduate student engagement. *International Journal of Educational Research*, 98, 91-105. doi:10.1016/j.ijer.2019.08.018.
- Hardy, P., Shepard, M., & Pilotti, M. (2017). Does Part-Time Faculty's Self-Efficacy Predict Critical Dimensions of Online College Teaching?. *College Teaching*, 65(2), 50-57. doi: 10.1080/87567555.2016.1232692.
- Henson, R.K. (2002). From adolescent Angst to adulthood: substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37(3), 137-50. doi: 10.1207/S15326985EP3703_1.
- Horvitz, B.S., Beach, A.L., Anderson, M. L., & Xia, J. (2015). Examination of faculty self-efficacy related to online teaching. *Innovative Higher Education*, 40(4), 305-316. doi: 10.1007/s10755-014-9316-1.
- Maddux, J., & Kleiman, E.M. (2018). Self-efficacy. In Oettingen, G., Sevincer, A.T. & Gollwitzer, P. (Eds.), *The psychology of thinking about the future* (pp. 174-198). New York: Guilford Publications.
- Martin, F., Wang, C., Jokiahho, A., May, B., & Grübmeier, S. (2019). Examining Faculty Readiness to Teach Online: A Comparison of US and German Educators. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 22(1), 53-69. doi: 10.2478/eurodl-2019-0004.
- Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. doi: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x.
- Moore-Adams, B.L. & Jones, WM. (2015). Lessons learned from the development of an online teaching certificate program for K-12 teacher. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, Charleston, SC.
- 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. doi: 10.1080/07380560802157956.
- Northcote, M., Gosselin, KP, Reynaud, D., Kilgour, P. & Anderson, M. (2015). Navigating the learning journeys of online teachers: Threshold concepts and self-efficacy. *Issues in Educational Research*, 25(3), 319-344. Retrieved from <http://www.iier.org.au/iier25/northcote.pdf>.
- Ouyang, F., & Scharber, C. (2017). The influences of an experienced instructor's discussion design and facilitation on an online learning community development: A social network analysis study. *The Internet and Higher Education*, 35, 34-47. doi: 10.1016/j.iheduc.2017.07.002.

- Robinia, K.A., & Anderson, M.L. (2010). Online teaching efficacy of nurse faculty. *Journal of Professional Nursing*, 26(3), 168-175. doi: 10.1016/j.prof-nurs.2010.02.006.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-31. doi: 10.1207/s15326985ep2603&4_2.
- Schunk, D.H. (2004). *Learning theories: An educational perspective*. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.
- Sharp, J. G., Hemmings, B., Kay, R., & Callinan, C. (2013). An application of the revised 'Lecturer Self-efficacy Questionnaire': An evidence-based route for initiating transformational change. *Journal of Further and Higher Education*, 37(5), 643-674. doi: 10.1080/0309877X.2011.645596.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55(4), 1721-1731. doi: 10.1016/j.compedu.2010.07.017.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611-625. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.611.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. doi: 10.1016/j.tate.2009.11.001.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248. doi: 10.3102/00346543068002202.
- Woodcock, S., Sisco, A., & Eady, M. (2015). The learning experience: training teachers using online synchronous environments. *Journal of Educational Research and Practice*, 5(1), 21-34. doi: 10.5590/JERAP.2015.05.1.02.
- Walter, O. (2015). Self-efficacy as an accurate predictor of teaching skills. *Journal of Education Research*, 9(3), 309-322.
- Wright, J.M. (2011, June). Effect of quality matters training on faculty's online self-efficacy. *In Annual Distance Learning Administration Conference*, Jekyll Island, GA.
- Yuan, J., & Kim, C. (2014). Guidelines for facilitating the development of learning communities in online courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(3), 220-232. doi: 10.1111/jcal.12042.
- Zee, M., & Koomen, H.M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015. doi: 10.3102/0034654315626801.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102_2.

***Costruzione e validazione del questionario DIDLab
“La didattica Laboratoriale: apprendimenti e stili di
conduzione con l’approccio IBSE”***

**Construction and validation of the DIDLab
questionnaire “Laboratory teaching: IBSE-based
learning & conducting styles”**

Giuseppa Cappuccio* e Lucia Maniscalco*

Riassunto

Il presente lavoro espone gli esiti della costruzione e validazione del questionario “*La didattica Laboratoriale: apprendimenti e stili di conduzione con l’approccio IBSE*” finalizzato a misurare il grado di conoscenza dell’approccio Inquiry-Based Science Education e lo stile di conduzione nella didattica laboratoriale, che ha visto coinvolti 523 corsisti del corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico dell’Università degli Studi di Palermo; il test di misurazione costruito è composto da 42 item suddiviso in cinque macro-aree su scala Likert a 5 punti.

Dall’analisi quantitativa condotta è emerso che il questionario ha buona concordanza, pensato per indagare sulle conoscenze dell’approccio investigativo e migliorare lo stile di conduzione della didattica laboratoriale. Quest’ultima risulta utile a facilitare l’acquisizione di una competenza in ogni ordine di scuola. Il laboratorio, infatti, rappresenta la modalità trasversale che promuove nello studente una preparazione completa e capace di continuo rinnovamento. Dall’analisi sono emersi risultati molto soddisfacenti per quanto riguarda l’attendibilità e la validità del questionario costruito. A seguito dell’analisi fattoriale condotta sono stati estrapolati i due fattori più rappresentativi, denominati Stili di conduzione nella didattica laboratoriale e Conoscenza dell’approccio Inquiry-Based Science Education. Infine, è stata condotta un MANOVA 2 X 2 per esplorare differenze ascrivibili agli anni di servizio e al grado di istruzione dove si presta insegnamento. Tale indagine ha rilevato una correlazione tra la conoscenza e l’applicazione dell’approccio IBSE alla didattica laboratoriale

* Università degli Studi di Palermo.

tanto maggiore quanto più sono gli anni di servizio e all'interno degli ordini di scuola primaria e secondaria di primo grado.

Parole chiave: IBSE, didattica laboratoriale, stili di conduzione, questionario, validazione.

Abstract

This paper presents the results of the construction and validation of the questionnaire "Laboratory teaching: IBSE-based learning & conducting styles" aimed to measure the approach Inquiry-Based Science Education knowledge and the conducting style in laboratory teaching, which involved 523 students of the specialization course for the activities of educational support of the University of Palermo; The built-in measuring test consists of 42 items divided into five 5-point Likert macro-areas. The analysis showed that the questionnaire is of good correlation, designed to investigate the knowledge of the investigative approach and improve the style of conducting laboratory teaching. This is useful to facilitate the acquisition of a competence in each school order. The laboratory, in fact, represents the transversal mode which promotes a complete preparation and capable of continuous renewal in the student. The analysis showed very satisfactory results with regard to the reliability and validity of the constructed questionnaire. On the basis of the factorial analysis conducted were extrapolated the two most representative factors, called Styles of conducting in laboratory teaching and Knowledge of the approach Inquiry-Based Science Education. Finally, a MANOVA 2 X 2 was conducted to explore differences related to the years of service and the level of education where it is taught. This survey found a correlation between the knowledge and the application of the IBSE approach to laboratory teaching as much greater as the years of service and within the primary and secondary schools of first degree.

Keywords: IBSE, laboratory education, teaching styles, questionnaire, validation

1. Introduzione¹

La formazione degli insegnanti in servizio in laboratorio è particolarmente rilevante perché consente di attivare processi di insegnamento/apprendimento in cui gli alunni diventano protagonisti del proprio processo e superano l'atteg-

¹ L'articolo, frutto della collaborazione sinergica tra le due ricercatrici, è così suddiviso: G. Cappuccio è autrice dell'Introduzione, dei paragrafi 1 e 2 e delle conclusioni; L. Maniscalco è autrice dei paragrafi 3, 4 e 5.

giamento di passività e di estraneità che caratterizza spesso il loro atteggiamento di fronte alle lezioni frontali, divenendo in tal modo l'acquisizione di conoscenze momento di apprendimento significativo (Ausubel, 1963; 2004).

Il laboratorio può, quindi, rappresentare la modalità trasversale che caratterizza la didattica e la formazione dei futuri docenti, per promuovere nello studente una preparazione completa e capace di continuo rinnovamento, idonea per la promozione di un apprendimento significativo ovvero in grado di creare nella stessa persona in formazione, consapevolmente ed esplicitamente, un sapere nuovo partendo dai concetti e dai contenuti preesistenti nella sua struttura cognitiva rendendola attraverso l'attivazione nel soggetto, "protagonista" del proprio apprendimento, processi cognitivi attivi in grado di produrre conoscenze stabili e durature (Amenta, 2008; Ausubel, 2004; Pedone, 2012). La didattica laboratoriale diventa in tale prospettiva uno strumento di innovazione nel processo di insegnamento-apprendimento in quanto colui che apprende, illuminato dalla teoria, diventa l'elemento centrale del percorso formativo mettendo in atto quanto appreso dal docente e analizzando, sperimentando e valutando la realtà (Cappuccio & Maniscalco, 2020). Attraverso la didattica laboratoriale gli studenti hanno la possibilità di confrontarsi, di mettere in atto le abilità critiche, logiche e creative per esplorare la realtà circostante. Tutto questo si coniuga perfettamente con le possibilità che può offrire un laboratorio scientifico Inquiry-Based. Attraverso l'approccio Inquiry si attua un processo di investigazione in cui colui che apprende: simula una ricerca scientifica, fa osservazioni, si pone delle domande, cerca le risposte consultando, esegue esperimenti, raccoglie dati, li analizza e propone soluzioni (Uzezi Gladys & Zainab, 2017).

In linea con gli studi sull'Inquiry Based Science Education lo studio qui proposto illustra il processo di costruzione e validazione di un nuovo questionario (DIDLab) finalizzato alla misura del grado di conoscenza dell'approccio Inquiry e dello stile di conduzione nella didattica laboratoriale dei docenti in formazione quali metodologie da utilizzare in sinergia.

La validazione del questionario DIDLab è stata altresì finalizzata alla valutazione delle performance dello strumento per migliorare lo stile di conduzione della didattica laboratoriale utile a facilitare l'acquisizione di una competenza.

2. Quadro teorico

Gli studenti non sono delle menti su cui 'incidere' concetti, ma riescono a offrire intuitivamente delle spiegazioni circa il funzionamento della realtà che li circonda. Per tale ragione è opportuno spingere verso una formazione in cui gli studenti siano competenti e capaci di interagire con la conoscenza in modo

responsabile, consapevole e autonomo (Budnyk, 2019). Sin dalla scuola dell'infanzia è necessario adottare uno stile di insegnamento diverso dalla tradizionale didattica frontale e che vada verso una didattica di tipo laboratoriale e di ricerca (Biondi, Borri & Tosi, 2016). Gli studenti devono essere sollecitati a esperienze pratiche: la ricerca sul campo, lo studio delle fonti 'dirette' assumono un valore fondamentale in quanto lo studente impara come porsi nei confronti della vita al di fuori della scuola.

Tutto questo si coniuga perfettamente con le possibilità che può offrire un laboratorio scientifico Inquiry-Based. Negli studi in didattica è noto che quando si parla di metodologie, quella laboratoriale e quella investigativa rappresentano sovente due modi diversi di organizzare l'insegnamento (Gallina, Irato & Santovito, 2019).

Le caratteristiche essenziali di un'attività laboratoriale secondo Munari (Fabbri & Munari, 1994) sono: la manipolazione concreta; la richiesta di operazioni cruciali; la ricerca di una o più soluzioni; la stimolazione dello 'spaziamento cognitivo'; il coinvolgimento delle conoscenze pregresse. Alla luce di quanto descritto è possibile coniugare le caratteristiche della didattica laboratoriale con il metodo investigativo; di fatti il laboratorio inquiry presuppone un livello di ricerca più elevato rispetto al laboratorio classico, in cui potrebbe esserci più attenzione all'aspetto operativo rispetto a quello metacognitivo (Gunn, 2018; Mariani, 2008). È noto che le attività laboratoriali basate sul modello Inquiry portano a risultati migliori per gli studenti rispetto ai corsi di laboratorio tradizionali (Beck, Butler & Burke da Silva, 2014; Weaver, Russell & Wink, 2008).

I due metodi sono, quindi, perfettamente complementari: condurre un laboratorio Inquiry vuol dire mettere in atto una didattica operativa, caratterizzata da un ciclo di indagine tipico di un metodo investigativo (Tavares, 2015).

In letteratura una definizione abbastanza comune di Inquiry è quella data da Linn, Davis e Bell (2004) che lo definiscono un processo intenzionale di diagnosi di problemi, analisi critica di situazioni, distinzione tra varie possibili alternative, pianificazione di attività di studio ed esplorazione, costruzione di congetture, ricerca di informazioni, costruzione di modelli, confronto in un contesto fra pari ed elaborazione di argomentazioni coerenti.

L'IBSE è una strategia educativa in cui gli studenti seguono metodi e pratiche simili a quelle dei ricercatori al fine di costruire la conoscenza; esso può essere definito come un processo di scoperta dove ogni allievo formula ipotesi, conduce esperimenti e fa osservazioni (Zacharias et al., 2015).

L'Inquiry based laboratory approach viene adottato per la prima volta in America, intorno agli anni '70 del secolo scorso, da Rosalind Driver. Dalla sua sperimentazione l'interesse per tale pratica didattica laboratoriale è cresciuto poiché nel corso dei decenni e grazie alle ricerche, si è ampiamente dimostrata

la sua efficacia nel processo di insegnamento-apprendimento. L'impianto Inquiry gioca un ruolo fondamentale nello sviluppo e nel potenziamento di competenze negli studenti perché richiede l'orchestrazione e la contestualizzazione di risorse interne ed esterne della persona in situazioni reali, ricorrendo a metodi di insegnamento più strutturati e organizzati (Qablan et al., 2008).

Gli studi e le ricerche sul modello Inquiry sottolineano che l'adozione del modello deve avvenire attraverso un percorso progressivo che parte dalle consuete attività didattiche in aula, in cui l'insegnante è il fulcro dell'attenzione, e gradualmente lo studente diviene elemento cardine del processo formativo. Banchi & Bell (2008) individuano quattro livelli di Inquiry: Confermativo, Strutturato, Guidato e Aperto, in quest'ordine si passa da una forte partecipazione dell'insegnante e scarsa dello studente ad una partecipazione attiva dell'allievo.

Nell'Inquiry confermativo, l'insegnante, introdotto un nuovo concetto lascia gli studenti sperimentare quella nuova conoscenza attraverso un'attività di laboratorio dove gli studenti seguiranno la guida dell'insegnante per condurre l'attività sperimentale e traggono le loro conclusioni a seguito dell'analisi dei dati raccolti.

Nell'Inquiry strutturato si chiede agli studenti di anticipare lo studio dei concetti che saranno spiegati in seguito, e di raccogliere e analizzare i dati interiorizzando i concetti.

Nell'Inquiry guidato gli studenti non solo si documentano sui concetti teorici ma pianificano attività pratiche guidate per fare esperienze di quei concetti.

Nell'Inquiry aperto gli studenti sono del tutto autonomi e il docente avrà il solo ruolo di valutare la correttezza delle loro costatazioni e apprendimenti. Tale tipologia di Inquiry è perseguibile solo se gli studenti hanno avuto ampia esperienza dei primi tre livelli.

I 4 livelli di Inquiry rappresentano le diverse fasi di un processo continuo in cui i docenti permettono agli studenti di progredire in autonomia e nella ricerca partendo dai livelli più bassi di partecipazione attiva a quelli più alti, fino ad ottenere livelli elevati di competenze che gli permetteranno di svolgere ricerche aperte.

Il modello Inquiry laboratory prevede l'utilizzo di strumenti e modelli didattici specifici che i docenti dovrebbero utilizzare per ipotizzare i percorsi laboratoriali (Abraham, 2005; Siddiqui et al., 2013).

Dall'unione del metodo investigativo con la didattica laboratoriale nasce l'Inquiry based laboratory, caratterizzato da un processo di indagine tipico del metodo dell'Inquiry-Based Science Education (IBSE). L'Inquiry laboratory segue il processo ciclico IBSE: domandare (Ask), ricercare (Investigate), creare-costruire (Create), discutere (Discuss), riflettere (Reflect).

L'approccio Inquiry-Based pone il discente verso un atteggiamento di ricerca che designa il cambio di prospettiva dell'apprendimento. In un insegnamento tradizionale l'apprendimento è il fine ultimo dell'azione didattica, in un Laboratorio Inquiry l'apprendimento rappresenta il mezzo attraverso il quale lo studente mette in atto le conoscenze possedute. Con il metodo IBSE appare evidente il ruolo centrale dello studente ma risulta essere essenziale anche il ruolo del docente: egli assume un ruolo di guida, in grado di sviluppare negli studenti le competenze attraverso lavori di gruppo che inducono alla discussione e al dialogo, allo scambio di informazioni e alla sperimentazione.

3. Il processo di validazione del questionario DIDLab

3.1 I Soggetti

Durante il IV ciclo del corso di specializzazione per le attività del sostegno didattico della scuola dell'infanzia e della scuola primaria dell'Università degli Studi di Palermo, i laboratori previsti sono stati progettati sulla base dell'approccio IBSE. I destinatari dell'intervento sperimentale sono i 523 corsisti iscritti sui quali si è voluto misurare il grado di conoscenza dell'approccio Inquiry-Based Science Education e gli stili di conduzione da loro applicati durante l'espletamento di un laboratorio. Del campione in oggetto il 56% (292) svolge servizio (Figura 1) nella scuola primaria, il 20% (104) nella scuola dell'infanzia, 2,3% (12) nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, circa il 20% (106) non insegna e il restante 1,7% (9) si divide tra scuola paritaria, istituzione educativa e centri d'accoglienza per minori.

Il campione si suddivide sotto l'aspetto degli anni di servizio (figura 2), all'interno di questi range: il 27% (140) tra i 2 e i 5 anni, il 18% (94) tra i 10 e i 20 anni, il 16% (85) tra i 5 e i 10 anni, il 14% (73) tra 1 e 2 anni, il 10% (53) meno di un anno e il rimanente 15% (78) non ha ricoperto alcun servizio.

Relativamente agli incarichi (Figura 3), il 35% (187) afferma di aver avuto incarichi sul sostegno, mentre il 27% (142) sul posto comune e la restante parte ha ricoperto altri incarichi (personale educativo, operatore specializzato, dirigente scolastico, ecc.).

Il campione nel grado di specializzazione (Figura 4) si suddivide nel 25% circa su infanzia e il quasi 75% su primaria.



Figura 1- Suddivisione del campione: servizio

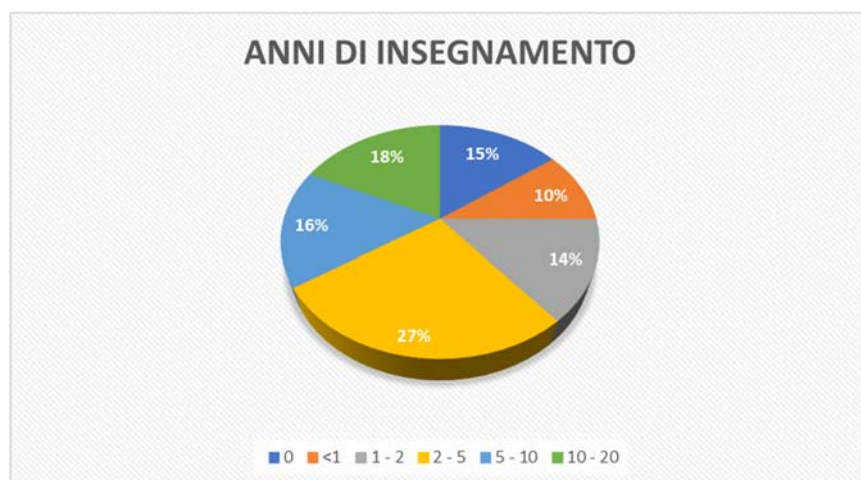


Figura 2- Suddivisione del campione: anni di servizio

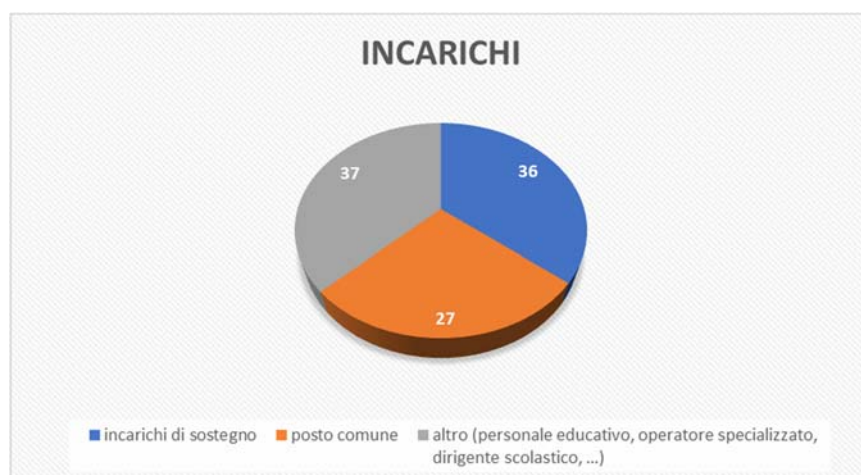


Figura 3- Suddivisione del campione: incarichi



Figura 4- Suddivisione del campione: scuola di specializzazione

3.2 Il Questionario DIDLab

Il test di misurazione dal titolo DIDLab “La didattica Laboratoriale: apprendimenti e stili di conduzione con l’approccio IBSE”, è stato da noi elaborato ed è costituito da 42 item.

Scopo della validazione è quello di ottenere uno strumento in grado di misurare il livello di conoscenza e di utilizzo dell'approccio Inquiry-Based nella didattica laboratoriale, investigando su cinque macroaree:

- 1) generale: conoscenza dell'approccio Inquiry Based Laboratory;
- 2) docente-conduttore: funzioni e compiti del docente durante un laboratorio IBSE;
- 3) studente: funzioni e compiti dello studente durante un laboratorio IBSE;
- 4) valutazione didattica: strumenti di valutazione utilizzati in un laboratorio Inquiry-Based;
- 5) stili di conduzione del laboratorio: valutazione del livello di Inquiry dei laboratori secondo la suddivisione di Banchi & Bell (2008).

Al campione di riferimento è stato chiesto di esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo alle affermazioni proposte secondo una scala Likert a 5 punti (da 1 "Per niente d'accordo" a 5 "Del tutto d'accordo"). La scala, infatti, ha il vantaggio di non lavorare su due situazioni bipolari, ma permette al soggetto di collocarsi ad un livello intermedio rispetto alle due situazioni opposte.

Lo strumento è stato somministrato all'intero campione di riferimento prima (luglio 2019) e dopo (aprile 2020) le sessioni laboratoriali.

Il percorso di validazione dello strumento si è articolato in diverse fasi:

Fase 1. Il primo passo della ricerca è stato finalizzato alla produzione di una gamma di Item (83) ritenuti rappresentativi dell'approccio Inquiry-Based Science Education. Tali Item sono stati valutati da due ricercatori. Soltanto 64 item sono stati approvati con pieno giudizio e inclusi nel prototipo dello strumento.

Fase 2. La versione ottenuta nella fase precedente è stata somministrata ad un campione di 157 studenti dei corsi di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche e di Scienze della formazione Continua dell'Università degli Studi di Palermo per verificare la comprensione degli item. Sono stati eliminati gli item di più difficile comprensione sulla base del *thinking aloud*, ovvero una procedura nella quale al soggetto è stato chiesto di descrivere ciò che viene compreso della lettura degli item proposti.

Fase 3. La seconda versione dello strumento, composta da 53 item è stata somministrata a un campione di 161 studenti del corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Ateneo palermitano. Sulla base dei risultati è stata scelta una soluzione a cinque fattori al fine di ridurre la varianza e sono stati selezionati gli item con le caratteristiche psicometriche più attendibili, ottenendo la versione definitiva dello strumento.

Fase 4. La terza versione dello strumento, che constava di 42 item è stata sottoposta dal campione oggetto di indagine costituito da 523 corsisti del corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico. I dati ottenuti sono stati

elaborati a mezzo di analisi fattoriale e sono stati verificate la correttezza e l'attendibilità degli item.

Fase 5. Un'ulteriore verifica dell'attendibilità è stata effettuata per mezzo dell'analisi esplorativa e confermativa dei fattori.

Fase 6. Per individuare eventuali differenze ascrivibili al grado di istruzione e agli anni di servizio è stata effettuata un'analisi della varianza sui dati ottenuti dalla somministrazione del questionario ai 523 corsisti, utilizzando come variabili indipendenti il grado scolastico in cui si presta servizio e gli anni di insegnamento come variabili dipendenti il punteggio ottenuto nei fattori preponderanti ottenuti dall'analisi fattoriale.

3.3 Modalità di Somministrazione

La somministrazione dei questionari è stata svolta tramite la piattaforma Google Moduli al fine di raggiungere in maniera immediata e capillare tutti i soggetti coinvolti nelle varie sessioni di somministrazione del percorso di validazione dello strumento.

La somministrazione del prototipo dello strumento consistente in 64 item è stata effettuata nel mese di maggio 2019; la seconda versione dello strumento, di 53 item, è stata somministrata a giugno 2019; infine, la somministrazione della versione definitiva ai 523 corsisti, è avvenuta in occasione dell'avvio del corso di specializzazione (luglio 2019) e si è ripetuta al termine del corso (aprile 2020).

L'utilizzo delle piattaforme digitali per la somministrazione dei questionari è risultata lungimirante data l'esplosione dell'emergenza sanitaria vissuta nel marzo 2020.

4. Analisi dei dati

I dati ottenuti utili per la misurazione del grado di conoscenza e utilizzo dell'approccio Inquiry-Based Science Education nella didattica laboratoriale sono stati analizzati attraverso l'ausilio del software di analisi statistica IBM SPSS v23 al fine di valutare l'affidabilità dei fattori, la presenza di correlazioni e le differenze basate sul grado di istruzione e anni di servizio.

L'analisi di affidabilità è stata effettuata calcolando l'Alfa di Cronbach e calcolando la correlazione tra i singoli item e la scala totale. Per l'analisi fattoriale è stato utilizzato il metodo di estrazione dei fattori principali (AFP) e sono stati analizzati la correttezza e l'attendibilità dei fattori principali. Successivamente sui fattori individuati è stata condotta un'analisi esplorativa. Infine, è

stata condotta un'analisi della Varianza Multivariata (MANOVA) facendo emergere delle differenze dovute a anni di servizio e grado di istruzione.

5. I risultati

5.1 Analisi dell'Affidabilità

L'area "Generale" presenta un Alfa di Cronbach pari a 0,669 ma non tutti gli item mostrano una correlazione item-scala pari a 0,30. Si è proceduto, dunque, all'eliminazione dell'item con il valore di correlazione item-scala più basso (item 1), pari a 0,041. E successivamente all'item 3 con un valore di correlazione pari a 0,145. L'eliminazione degli item in questione ha comportato un aumento dell'alpha di Cronbach pari a 0,73.

L'area "Docente-Conducente" presenta un'alpha di Cronbach di molto superiore alla sufficienza accettabile 0,891, nonostante ciò si è proceduto all'eliminazione degli item 11, 12, 15 e 18, con un valore di correlazione item-scala pari rispettivamente a 0,219, 0,071, 0,122 e 0,051. L'eliminazione degli item ha comportato un significativo aumento del valore dell'alpha di Cronbach pari a 0,920.

L'area "Studente" presenta un'alpha di Cronbach convenzionalmente accettabile, pari a 0,625. Dall'analisi di affidabilità condotta vengono eliminati gli item 35, 37, 40 e 41 perché il valore di correlazione item-scala è inferiore a 0,30. Tale eliminazione aumenta il valore dell'alpha di Cronbach uguale a 0,770.

L'area "Valutazione didattica" presenta un valore poco superiore al limite accettato pari a 0,561 e solo due item (44 e 47) presentano una correlazione item-scala inferiore al minimo accettabile. L'eliminazione di suddetti item provoca un aumento dell'alpha di Cronbach pari a 0,686.

Infine, l'area "Stili di conduzione" registra un valore di alpha di Cronbach pari a 0,806. Vengono eliminati gli item 49, 50, 54, 62 e 64.

5.2 Analisi Fattoriale Esplorativa

L'analisi fattoriale esplorativa, in cui sono stati analizzati tutti gli item delle cinque aree individuate, ha evidenziato la presenza di quattro fattori come si evince dallo screen-test (Figura 5) in cui si prendono in considerazione i fattori con valore superiore all'unità. Si è scelto di estrarre due fattori che spiegano il 36% di varianza totale.

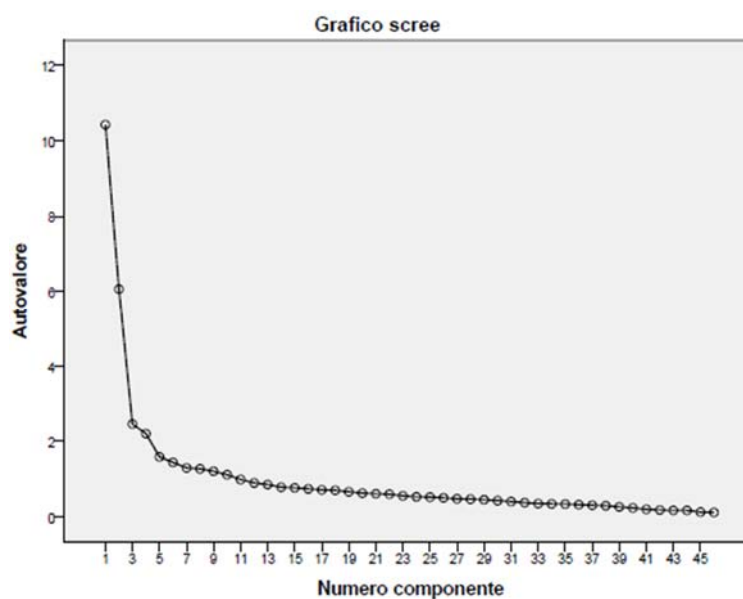


Figura 5- Grafico Screen

Il primo fattore spiega il 23% della varianza totale e i cui item appartengono all'area investigativa sugli stili di conduzione della didattica laboratoriale. Tale fattore, comprendente di 23 item (13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 42, 43, 45, 46, 55 e 58) comprendenti le aree *Docente-conduttore*, *Studente e Stili di conduzione* nella loro totalità; tale fattore registra un valore dell'alpha di Cronbach pari a 0,931. Tale fattore verrà nominato *Stile di conduzione nella didattica laboratoriale* ed è costituito dagli item che richiedono le tecniche e le metodologie utilizzate durante la didattica laboratoriale, i compiti del docente-conduttore e dello studente e l'individuazione dei punti di forza e di criticità nell'utilizzo della didattica laboratoriale rispetto ai metodi tradizionali.

Il secondo fattore spiega la varianza totale al 13% ed è sovrapponibile all'area *Generale*. Abbiamo nominato questo fattore *Conoscenza dell'approccio IBSE* in quanto coincide con la conoscenza e l'utilizzo dell'approccio Inquiry-Based Science Education e gli stili di conduzione propri di tale metodologia.

5.3 Analisi della Varianza Multivariata

Al fine di esplorare differenze ascrivibili agli anni di servizio e al grado di istruzione dove si presta insegnamento è stata condotta un MANOVA 2 X 2 (Stile di conduzione della didattica laboratoriale e Conoscenza dell'approccio

IBSE vs Anni di servizi e Grado di istruzione) al fine di mostrare una differenza tra le diverse dimensioni (Tabella 1). Nella seguente analisi sono state considerate come variabili indipendenti gli anni di servizio e il grado di istruzione e come variabili dipendenti i punteggi ottenuti nei due fattori emersi dall'analisi fattoriale. Per quanto concerne il grado di istruzione questo ha visto coinvolti i quattro ordini scolastici a cui è rivolto il corso di specializzazione (0 = non insegno; 1 = scuola dell'infanzia; 2 = scuola primaria; 3 = scuola secondaria di primo grado; 4 = scuola secondaria di secondo grado). Per quanto riguarda gli anni di servizio sono stati suddivisi in 5 fasce (0 = non insegno; 1 = da meno di 1 anno; 2 = 1 anno a 2 anni; 3 = da 2 a 5 anni; 4 = da 5 a 10 anni; 5 = da 10 a 20 anni).

Per rilevare una possibile relazione tra gli anni di servizio e il grado di servizio e le conoscenze e l'applicazione dell'approccio Inquiry-Based Science Education è stata effettuata una correlazione tra le medie dei punteggi ottenuti e le due variabili individuate. Una volta aver verificato che le matrici di varianza osservate delle variabili dipendenti siano uguali tra i gruppi (*Box's M* = 385,939; *F* = 1,379; *p* = ,000) il test multivariato ha mostrato una correlazione significativa per entrambi i fattori.

Nello specifico, i punteggi ottenuti dal questionario hanno evidenziato valori positivi di chi insegna da almeno 5 anni nella Scuola dell'infanzia e Primaria. Una correlazione negativa viene invece indicata rispetto a chi insegna da più di un anno e a 2 anni negli ordini di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado: viene osservata una diminuzione dei punteggi nella Conoscenza dell'approccio Inquiry.

In riferimento alla scala Grado di servizio, chi insegna nella scuola Secondaria di Secondo grado risulta conoscere meno l'approccio Inquiry-Based Science Education, seppur registri valori medio-alti nell'applicazione e utilizzo. In particolare, chi insegna da almeno 10 anni registra valori più alti nella dimensione applicazione di tale approccio nella didattica laboratoriale.

Effetto	Valore	F	Gl dell'ipotesi	Gl errore	Sign.	Parametro di non centralità	Potenza osservata
ANNI_SERV	Traccia di Pillai	,588	25,000	2515,000	,947	14,705	,543
	Lambda di Wilks	,587	25,000	1855,205	,948	10,901	,392
	Traccia di Hotelling	,587	25,000	2487,000	,948	14,686	,542
	Radice di Roy più grande	2,015	5,000	503,000	,075	10,077	,676
GRADO_SER V	Traccia di Pillai	,846	20,000	2008,000	,658	16,917	,676
	Lambda di Wilks	,846	20,000	1655,946	,658	14,015	,567
	Traccia di Hotelling	,846	20,000	1990,000	,658	16,919	,676
	Radice di Roy più grande	2,350 ^c	5,000	502,000	,040	11,752	,753
ANNI_SERV * GRADO_SER V	Traccia di Pillai	,098	50,000	2515,000	,453	50,533	,979
	Lambda di Wilks	,904	50,000	2279,154	,445	46,237	,963
	Traccia di Hotelling	,102	50,000	2487,000	,437	50,942	,980
	Radice di Roy più grande	2,800	10,000	503,000	,002	28,005	,973

Tabella 1- Analisi della Varianza Multivariata 2x2

6. Conclusioni

Il questionario oggetto del presente lavoro è uno strumento utile a misurare la conoscenza dell'approccio investigativo e il suo utilizzo nella didattica laboratoriale. Tale strumento è finalizzato a favorire percorsi di confronto e di autovalutazione e in grado di promuovere, nel docente in formazione, una maggiore consapevolezza del proprio stile di conduzione e del processo di insegnamento in generale. Dall'analisi sono emersi risultati molto soddisfacenti per quanto riguarda l'attendibilità e la validità del questionario costruito. Inoltre è possibile ritenere che questo possa essere utilizzato come strumento atto a misurare la conoscenza dell'approccio Inquiry-Based Science Education e l'utilizzo di tale approccio in tutti gli ordini scolastici.

L'analisi dell'affidabilità condotta sui dati ottenuti da una prima somministrazione del questionario ha permesso di raccogliere alcuni item sotto le cinque macro-aree individuate (*Generale, Docente-conduttore, Studenti, Valutazione e Stili di conduzione*) e di eliminare quelli che presentava una scarsa correlazione item-scala.

Dall'analisi fattoriale condotta sono stati estrapolati i due fattori più rappresentativi della varianza totale rispetto ai quattro emersi, i quali raggruppano le cinque aree individuate: il primo fattore, denominato *Stili di conduzione nella didattica laboratoriale*, indaga sullo stile di conduzione utilizzato riprendendo i compiti del "docente-conduttore" e dello studente rispetto al metodo investigativo; il secondo fattore individuato, denominato *Conoscenza dell'approccio Inquiry-Based Science Education*, studia invece le conoscenze possedute sull'approccio dai docenti in formazione.

Infine, è stata condotta un MANOVA 2 X 2 per esplorare differenze ascrivibili agli anni di servizio e al grado di istruzione dove si presta insegnamento. Tale indagine ha rilevato una correlazione tra la conoscenza e l'applicazione dell'approccio IBSE alla didattica laboratoriale tanto maggiore quanto più sono gli anni di servizio e all'interno degli ordini di scuola primaria e secondaria di primo grado.

La conoscenza e l'utilizzo dell'approccio Inquiry-Based Science Education, applicato alla didattica laboratoriale, risulta essere di fondamentale importanza, non solo per poter rinnovare il sistema di istruzione italiano passando da una didattica meramente nozionistica e radicata sul libro di testo a una didattica laboratoriale volta a favorire la trasferibilità di una competenza, ma offre ai docenti l'opportunità di poter sperimentare un nuovo metodo di insegnamento-apprendimento che rende il soggetto consapevole delle risorse di cui dispone.

I dati ottenuti dalla presente ricerca ricalcano quanto finora dichiarato in altri studi, ovvero che l'approccio investigativo nella didattica laboratoriale non viene sempre utilizzato per mancanza di conoscenza e sperimentazione.

Riferimenti bibliografici

- Ausubel, D.P (1963). *The Psychology of Meaningful Learning*. Newyork: Grune and Stratton
- Ausubel, D. P. (2004). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti* (Vol. 25). Milano: FrancoAngeli.
- Abraham, M. R. (2005). Inquiry and the learning cycle approach. *Chemists' guide to effective teaching, 1*, 41-52.
- Banchi, H., & Bell, R. (2008). The many levels of inquiry. *Science and children, 46*(2), 26.
- Beck, C., Butler, A., & Burke da Silva, K. (2014). Promoting inquiry-based teaching in laboratory courses: are we meeting the grade?. *CBE – Life Sciences Education, 13*(3), 444-452.
- Biondi, G., Borri, S., & Tosi, L. (Eds.) (2016). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento* (Vol. 4). Altralinea Edizioni.
- Budnyk, O. (2019). Innovative Competence of a Teacher: Best European Practices, *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 6*(1), 76-89.
- Cappuccio, G., & Maniscalco, L. (2020). Physical and Inclusive Education. Un percorso di ricerca Inquiry based con i futuri docenti di sostegno. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva, 4*(4 sup).
- Gallina, S., Irato, P., & Santovito, G. (2019). *Inquiry into animal tracks: an experimental application of IBSE-inquiry based science education-approach in the ecological field in primary school*. INTED2019 Proceedings.
- Gunn, J. (2018). *The Art of Inquiry in STEAM Education*. <https://education.cuportland.edu/blog/classroom-resources/steam-inquiry-based-learning/>.
- Fabbi, D., & Munari, A. (1994). *I laboratori di epistemologia operativa*.
- Fassinato, C. et al. (2018). An innovative approach to deal with biodiversity at school with its investigation in different environments. In Gómez Chova, L., López, Martínez, A., Candel Torres, I. (Eds). *EDULEARN18 Proceedings of the 9th International Conference on Education and New Learning Technologies*, Barcelona, Spain, 2-4 July, Valencia: IATED, pp. 2671-2678.
- Linn, M. C., Davis, E. A., Bell, P. (2004). *Internet Environments for Science Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Armando Editore.
- Qablan, A., Al-Ruz, J. A., Theodora, D., & Al-Momani, I. (2008). "I Know It's So Good, But I Prefer Not To Use It" An Interpretive Investigation of Jordanian Pre-service Elementary Teachers' Perspectives about Learning Biology Through Inquiry. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20*(3), 394-404.
- Righetti, M. (2007). *Organizzazione e progettazione formativa* (Vol. 83). Franco-Angeli.
- Siddiqui, S., Zadnik, M., Shapter, J., & Schmidt, L. (2013). An inquiry-based approach to laboratory experiences: Investigating students' ways of active learning. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education, 21*(5).

- Tavares, A.C., Silva, S. & Bettencourt, T. (2015). Vantaggi di educazione scientifica all'aperto attraverso la metodologia IBSE. Innovazione nell'istruzione superiore. *Insegnamento e apprendimento*, 4, 151-169.
- Uzezi Gladys, J. & Zainab, S. (2017). Effectiveness of Guided-Inquiry Laboratory Experiments on Senior Secondary Schools Students Academic Achievement in Volumetric Analysis. *American Journal of Educational Research*, 5(7), pp.717-724.
- Weaver, G. C., Russell, C. B., & Wink, D. J. (2008). Inquiry-based and research-based laboratory pedagogies in undergraduate science. *Nature chemical biology*, 4(10), 577-580.
- Zacharias, Z.C., Manoli, C., Xenofontos, N., de Jong, T., Pedaste, M., van Riesen, S., Kamp, E., Mäeots, M., Siiman, L., Tsourlidaki, E. (2015). Identifying potential types of guidance for supporting student inquiry when using virtual and remote labs in science: a literature review. *Educational technology research and development*, 63(2), 257-302.

***Come costruire un Syllabus Learner-centred?
Creazione e Validazione di una Rubrica di
(Auto)valutazione del Syllabus***

**How to build a Learner-centred Syllabus?
Development and Validation of a (Self)
Assessment Rubric**

Anna Serbati*, Sabrina Maniero*, Marcella Bracale**, Silvia Caretta***

Riassunto

L'articolo presenta il processo di costruzione e validazione di una rubrica di (auto)valutazione di un syllabus *learner-centred* proposta all'interno del progetto MIRES promosso dall'Università dell'Insubria. Il lavoro discute le premesse teoriche e metodologiche, descrive lo strumento e le fasi di validazione realizzate e delinea le prospettive future di ricerca e di pratica.

Parole chiave: syllabus, rubrica, (auto)valutazione, faculty development, istruzione superiore

Abstract

The paper presents the design and validation process of a rubric to (self)assess a learner-centred syllabus, created in the context of the MIRES project promoted by University of Insubria. The article discusses theoretical and methodological elements, describes the instrument and the validation steps carried out as well as details possible perspectives for research and practice.

Keywords: syllabus, rubric, (self)assessment, faculty development, higher education

* Università di Padova.

** Presidio di Qualità, Università dell'Insubria.

° L'impianto e i contenuti del contributo sono stati discussi e progettati in modo condiviso dagli autori. Tuttavia, i par. 1 e 3.1 sono da attribuire ad Anna Serbati; il par. 2 a Marcella Bracale e Silvia Caretta; il par. 3.2 a Sabrina Maniero. Il par. 3.3 è stato redatto congiuntamente da Anna Serbati e Sabrina Maniero. Il par. 4 è stato scritto da tutte le autrici.

1. Il Syllabus come Strumento di Apprendimento

Docenti e studenti nell'istruzione superiore hanno a disposizione una molteplicità di strumenti per costruire assieme il percorso di insegnamento e apprendimento.

Un'azione didattica che miri a promuovere apprendimento significativo e duraturo deve interrogarsi sulle strategie da adottare per accompagnare giovani allievi e allieve nel loro percorso di crescita e di sviluppo. Molte sono le parole che possono guidare l'avvio e il sostegno di un percorso didattico centrato sullo studente e sulla studentessa: competenze, risultati di apprendimento attesi, coinvolgimento, ruolo attivo, co-costruzione, consapevolezza. Ma da dove partire? Da dove iniziare a tracciare una guida e un orientamento al cammino che studenti e studentesse percorrono per acquisire conoscenze e competenze?

Nella cassetta degli attrezzi dei docenti c'è uno strumento progettuale e comunicativo molto potente: il syllabus, altresì detto scheda o programma di insegnamento. Esso rappresenta il primo punto di contatto tra docente e studenti e tra disciplina e studenti. Si tratta di un documento informativo completo che fornisce una molteplicità di informazioni importanti, ma al contempo del primo strumento educativo-didattico, che può coinvolgere e motivare allieve ed allievi ad intraprendere un insegnamento e a contestualizzarlo nel più ampio percorso della loro preparazione alla professione futura in esito al corso di studi da loro scelto.

Trattandosi del primo momento comunicativo con studenti e studentesse, consultato prima in asincrono in autonomia dagli allievi, e poi proposto dal docente nella prima lezione, è importante che sia chiaro, completo e motivante.

La letteratura pedagogica sottolinea da tempo l'importanza di spostare la centratura esclusiva di tutte le azioni didattiche dai soli contenuti da trattare al percorso di apprendimento e quindi ai traguardi di competenza che allievi e allieve raggiungeranno. Ciò vale anche per il syllabus, che è lo strumento pensato per "accogliere" studenti e studentesse e accompagnarli nel percorso di un insegnamento o modulo, definendo con chiarezza ruoli, responsabilità e attese nella partnership docente-studenti che si va a stabilire.

Come ricorda Fulmer (2021)¹, un syllabus centrato sullo studente non solo fornisce chiare informazioni sui contenuti e sui metodi dell'insegnamento, ma si focalizza altresì sul percorso di apprendimento, fornendo quindi indicazioni su cosa e come gli studenti e le studentesse apprenderanno. Per far sì che esso ricopra questo ruolo educativo, il tono del linguaggio dovrebbe essere quanto più possibile positivo e coinvolgente, indicando con chiarezza gli elementi importanti da sapere, senza concentrarsi su strategie punitive o di penalizzazione.

¹ <https://www.learningscientists.org/blog/2017/6/18/weekly-digest-64>.

Secondo la definizione fornita dal Brigham Young University Center for Teaching and Learning², un *learner-centred syllabus* si focalizza sui bisogni di studenti e studentesse e sul loro apprendimento e include informazioni che facilitano il loro successo. Nello specifico, l'attenzione è posta sulla descrizione dello scopo del corso e del motivo per cui sia importante rispetto alle competenze della futura professione, sui risultati attesi dell'apprendimento, sulle modalità di insegnamento e apprendimento previste e sulle attività richieste ad allievi ed allieve per imparare quanto proposto. Inoltre, un *learner-centred syllabus* include informazioni sulla valutazione sommativa e formativa, sui criteri di valutazione, su scadenze e richieste, sui materiali da studiare e consultare.

Bain (2004) attribuisce al syllabus l'aggettivo "promising", sottolineando l'aspetto della promessa, del patto che si stabilisce attraverso questo strumento tra docente e studenti e studentesse, indicando le mete da raggiungere e come ne sarà verificato il raggiungimento e, di conseguenza, responsabilizzando allieve ed allievi rispetto al proprio percorso di apprendimento. L'autore identifica tre sezioni di questo *syllabus-promessa*. La prima indica le promesse stesse, ovvero quali abilità e competenze questo insegnamento aiuterà loro a sviluppare, a quali domande contribuirà a rispondere, dando loro un chiaro messaggio rispetto all'autoregolazione e controllo dell'apprendimento, che dipende da quanto sapranno cogliere le opportunità offerte. La seconda sezione, infatti, indica cosa si farà per raggiungere i traguardi di apprendimento, quali saranno le risorse messe a disposizione dal docente e le attività richieste. La terza sezione, da ultimo, precisa invece come studenti e docente apprezzeranno la natura dell'apprendimento e quindi il raggiungimento dei risultati attesi; ciò include le procedure di attribuzione del voto, ma va molto oltre, sottolineando il ruolo della valutazione come strumento a sostegno dell'imparare e incoraggiando studenti e studentesse a massimizzare il loro impegno in questa direzione (Grion & Serbati, 2019).

La vera sfida per i docenti è riuscire ad interpretare il syllabus come un vero strumento didattico, da un lato di comunicazione con studenti e studentesse e, dall'altro, di progettazione approfondita sul percorso di insegnamento e apprendimento che si accingono ad intraprendere (Robasto, 2018; Serbati, 2019). Ciò richiede un ripensamento dello strumento che vada oltre l'idea di un adempimento formale di tipo burocratico, in direzione di una vera e propria risorsa per "partire con il piede giusto" e per attivare un'azione di riflessione costante³.

² https://ctl.byu.edu/sites/default/files/designing-a-course-syllabus_0.pdf.

³ Un primo importante contributo per valorizzare il ruolo del syllabus nella didattica è stato offerto dal progetto *MIRA - Miglioramento Risultati di Apprendimento: dalla formulazione di obiettivi formativi e risultati di apprendimento alla scelta delle metodologie didattiche e di verifica* realizzato dal Presidio Qualità di Ateneo dell'Università

Per fare ciò è necessario offrire ai docenti un supporto costante, che includa azioni formative e di *faculty development* sul tema della progettazione formativa attraverso la preparazione del syllabus, ma è altresì importante fornire strumenti di guida e di sostegno alla costruzione e all'autovalutazione del syllabus stesso in chiave *learner centred*.

Il presente lavoro trae ispirazione dallo studio proposto da Palmer, Bach e Streifer (2014) intitolato "*Measuring the promise: a learning-focused syllabus rubric*": gli Autori propongono la costruzione e validazione di una rubrica di valutazione del syllabus che ne misura l'orientamento *learner centred*, indipendentemente dalla tipologia di insegnamento e dalla disciplina. La portata di uno strumento di questo tipo è stata colta dalle ricercatrici che hanno pensato di agire, in linea con gli Autori, in direzione della costruzione di una rubrica di valutazione del syllabus calata però nelle peculiarità del contesto italiano. L'obiettivo della costruzione di tale strumento è quello da un lato di supportare azioni di valutazione dell'impatto delle azioni di *faculty development* e/o di *quality assurance* attraverso una misura completa e rigorosa che tracci una variazione dei syllabi nel tempo. Dall'altro lato, ancora più importante, lo scopo della proposta della rubrica è quello di accompagnare i docenti nella redazione e autovalutazione del proprio syllabus, in direzione di un'offerta di formazione e supporto alla preparazione e all'uso delle schede insegnamento per mettere studenti e studentesse al centro del loro percorso di apprendimento. Come dimostrato dagli Autori stessi in un successivo lavoro (Palmer, Wheeler & Aneece, 2016), le percezioni degli allievi ed allieve nel leggere un *learning-focused* syllabus sono significativamente migliori rispetto ad un syllabus centrato solo sul contenuto, sia per quanto concerne il documento stesso, l'insegnamento descritto e anche il docente. Secondo la loro ricerca, infatti, gli studenti hanno percepito il syllabus come strumento utile per organizzare il proprio studio, l'insegnamento come percorso interessante, rilevante e rigoroso di sostegno all'apprendimento e il docente come supportivo e autenticamente interessato al loro sviluppo.

Concordando con gli Autori che un syllabus centrato sullo studente possa sostenere la motivazione e il coinvolgimento di allieve ed allievi, il presente lavoro descrive la rubrica costruita e il processo di validazione realizzato.

di Trento nel 2016-2018 con la collaborazione e la guida di Anna Serbati:
<https://www.unitn.it/ateneo/58313/documentazione>.

2. Il Progetto MIRES promosso dall'Università degli Studi dell'Insubria: Azioni di Accompagnamento alla Stesura del Syllabus e Costruzione della Rubrica di Valutazione

Nel quadro delle azioni rivolte alla promozione dell'Assicurazione della Qualità, nel 2020, l'Università degli Studi dell'Insubria ha avviato un progetto, non ancora concluso, per il *Miglioramento della Redazione dei Syllabi degli insegnamenti* (Progetto MIRES), rivolto a tutti i docenti che svolgono attività didattica nei Corsi di Studio dell'Ateneo.

Il progetto, sviluppato dal Presidio della Qualità di Ateneo, intende proporre ai docenti una riflessione sul valore del syllabus come proiezione ragionata dell'intero percorso didattico e come strumento centrale sia per la progettazione e la descrizione di una didattica coerente con la prospettiva *student-centered*, sia per il coinvolgimento degli studenti in un patto dialettico sul loro percorso di apprendimento, responsabilizzazione e crescita personale.

Inoltre, in una seconda traiettoria di riflessione, il progetto vuole richiamare l'attenzione sull'utilizzo dei syllabi come parametri di analisi comparativa tra insegnamenti simili e come strumenti di valutazione condivisa del livello di coerenza e di raccordo fra la progettazione delle competenze e dei risultati di apprendimento attesi dell'intero Corso di Studi (a livello macro) e la definizione delle competenze e dei risultati di apprendimento attesi dei singoli insegnamenti che ne fanno parte (a livello micro), in una visione di insieme che evidenzia la presenza di eventuali lacune (competenze dichiarate dal Corso di Studio - CdS, ma non sviluppate all'interno di qualche insegnamento) oppure ridondanze (competenze sviluppate in un numero inutilmente elevato di insegnamenti) (Serbati & Zaggia, 2012).

L'articolazione metodologico-organizzativa del progetto ha previsto fasi successive.

Una prima fase ha riguardato la messa a punto di strumenti di lavoro:

- l'aggiornamento delle "*Linee guida e indicazioni operative per la redazione del syllabus*" predisposte dal Presidio della Qualità di Ateneo nel 2019;
- la definizione di una rubrica di valutazione (descritta nel prossimo paragrafo), che ancorasse strumenti sviluppati a livello internazionale alla struttura adottata dall'Ateneo per la redazione del syllabus.

Una seconda fase ha riguardato la valutazione, sulla base della rubrica precedentemente definita e validata, della qualità redazionale di un campione di tre syllabi per ciascun Corso di Studio dell'Ateneo, diversificati per anno di corso e per aree scientifico-disciplinari, per un totale di 120 syllabi.

Una terza fase ha riguardato l'attività di formazione dei docenti, attraverso la realizzazione di tre incontri (a febbraio 2020, aprile 2020 e aprile 2021, i due ultimi realizzati a distanza per emergenza COVID-19) rivolti specificamente ai

Presidenti e ai componenti delle Commissioni di Qualità di tutti i Corsi di Studio dell'Ateneo, ma aperti anche a tutti i docenti interessati e al personale tecnico amministrativo (Manager della Qualità) che svolge la propria attività lavorativa presso le segreterie didattiche. Sono state così coinvolte circa 200 persone, attraverso le quali è stato chiesto a tutti i docenti di strutturare nuovamente il proprio syllabus, ponendo attenzione alla coerenza e correlazione fra traguardi dell'apprendimento, metodologie formative e attività di valutazione, dettagliando, di queste ultime, la forma (verifica scritta, orale, preparazione di un lavoro, di un testo, attività di laboratorio, ecc.), la tipologia e, nel caso di prove multiple, il peso di ciascuna prova ai fini della valutazione finale.

In questa fase del progetto è stato anche attivato un Help Desk allo scopo di fornire supporto personalizzato a tutti i docenti dell'Ateneo nella redazione del proprio syllabus o per chiarire e discutere punti specifici⁴. L'Help Desk, inizialmente previsto da marzo 2020 a dicembre 2020, è stato rinnovato per il 2021. In questa fase, altro materiale è stato fornito ai docenti, fra cui cinque “*Syllabus essentials*” con esempi di *best practices* diversificati per le diverse aree didattiche presenti in Ateneo (Biologia; Economia; Fisica, Matematica, Ingegneria; Medicina e Chirurgia; Giurisprudenza).

In una fase ulteriore sono stati coinvolti gli studenti e le studentesse attraverso incontri con i loro rappresentanti nelle Commissioni di Assicurazione della Qualità del Corso di Studio e delle Commissioni Paritetiche Docenti-Studenti, allo scopo di accompagnarli alla familiarizzazione e all'efficace utilizzo dei syllabi in fase di preparazione da parte dei docenti.

Infine, una fase, tuttora in corso, è dedicata alla valutazione dei syllabi *ex post* (dopo la partecipazione dei docenti alla formazione) e alla restituzione di tale valutazione ai docenti in incontri di riflessione e discussione per singolo Corso di Studio, cui partecipano componenti del Presidio della Qualità

⁴ L'help desk è stato affidato alla dott.ssa Sabrina Maniero, che possiede una formazione di tipo psico-pedagogico, con competenze nella progettazione, conduzione e valutazione di interventi formativi. Le attività svolte nell'help desk hanno riguardato l'analisi dei syllabi in tutte le loro parti, facendo attenzione ad assumere un doppio punto di vista: quello di uno studente e quello di un collega docente. Si è utilizzata la rubrica come strumento fondamentale per la valutazione della completezza e correlazione tra tutte le parti, prendendo come riferimento l'inquadramento teorico condiviso nella formazione dei docenti (par. 3.1). Come esito si è restituito a ciascun docente il proprio syllabus integrato da una serie di feedback relativi sia ai punti di forza riscontrati, che alle aree di miglioramento; dove necessario si sono suggeriti degli esempi per facilitare la comprensione delle osservazioni oppure si sono posti dei quesiti di chiarificazione. Con l'invio del feedback è stata data disponibilità ai docenti di fare eventuali domande via mail. Alla fine è stato chiesto loro di integrare il syllabus e quindi di ripedirlo. In alcuni casi tale processo si è ripetuto più volte.

dell'Ateneo, del Nucleo di Valutazione, della Commissione di Assicurazione della Qualità del Corso di Studi. Ad oggi sono stati valutati e restituiti oltre 330 syllabi. Durante lo sviluppo delle attività, sono state realizzate più volte analisi di verifica dell'impatto del progetto e sono stati chiesti pareri e feedback ai docenti e ai presidenti di CdS per individuare e correggere in itinere eventuali criticità.

Se si volesse tentare un primo bilancio dell'esperienza progettuale, che tuttavia è ancora in corso, si può affermare fin d'ora che l'attività ha portato a un miglioramento sensibile della qualità dei syllabi di tutti i Corsi di Studio dell'Ateneo, ma, cosa più interessante, ha fatto emergere necessità di apportare modifiche all'ordinamento didattico di alcuni Corsi di Studio e ha innescato fra i docenti una maggiore circolazione di idee e riflessioni sui metodi di insegnamento, di apprendimento e di valutazione, che ha anche trovato sinergie con altre attività poste in essere dall'Ateneo per la qualità della Didattica.

3. Una Rubrica di Valutazione e Autovalutazione del Syllabus: dalla Costruzione alla Validazione

3.1. Inquadramento Teorico di Riferimento

Nell'ambito delle azioni progettuali sopra descritte, è stata predisposta una rubrica di valutazione dei syllabi, con l'obiettivo di aiutare i docenti a determinare quanto e come ciascuna scheda di insegnamento comunichi mete e processi di supporto all'apprendimento, in linea con una filosofia *learner centred* del syllabus.

Ispirate dal lavoro di Palmer *et al.* (2014), le ricercatrici hanno proceduto ad individuare le dimensioni oggetto di indagine, non seguendo un approccio presenza-assenza, bensì un approccio più olistico che consideri, per ciascuna componente, una gradualità di raggiungimento di ciascun descrittore in ottica di chiarezza e sostegno all'apprendimento. Non si è ritenuto possibile applicare tout-court la versione proposta e validata dagli Autori, data la differenza del nostro contesto e della nostra didattica rispetto a quello americano; pertanto si è proceduto a costruire dimensioni e indicatori che rispondessero alle esigenze del panorama italiano e del format di syllabi dell'Ateneo dell'Insubria, e di molte altre istituzioni accademiche italiane.

Le scelte metodologiche nella costruzione dello strumento si sostengono con la letteratura sul syllabus e sulla progettazione della didattica per assicurare la validità dello strumento. In particolare, gli approcci ispiratori della rubrica sono stati:

- L'uso della teoria del *constructive alignment* (Biggs, & Tang, 2007), un

approccio che supporta lo sviluppo della coerenza esterna degli insegnamenti, facilitando un loro allineamento con i risultati di apprendimento del CdS e, a partire da questi, favorisce l'esplicitazione di conoscenze e abilità che ogni insegnamento si attende che gli studenti acquisiscano. Tale approccio sostiene inoltre la coerenza interna tra risultati di apprendimento attesi e le scelte metodologiche e didattiche del docente, aiutando ad armonizzare i metodi di insegnamento e di valutazione adottati, garantendo un'esperienza equilibrata per lo studente (Galliani, Zaggia & Serbati, 2011).

- La definizione accurata di obiettivi formativi e risultati di apprendimento, che costituiscono il *driver* che guida l'intera costruzione di un *syllabus learner centred*. Formulare scopi dell'insegnamento offre al docente l'opportunità di definire la direzione e l'intenzionalità della didattica, il contributo olistico che essa offre alla crescita di allieve e allievi (Palmer *et al.*, 2014) e la connessione con la figura professionale preparata dal corso di studio e con le relative competenze. La definizione di precisi risultati di apprendimento⁵ complementa gli obiettivi didattici, indicando con puntualità mete misurabili che studenti e studentesse sono chiamati a raggiungere, ossia conoscenze e abilità attese al termine del percorso di formazione.
- Il riferimento alla tassonomia di Anderson e Krathwohl (2001). Gli Autori, revisionando la storica e nota tassonomia realizzata da Bloom nel 1956, pongono l'attenzione sui processi di pensiero, classificandoli in modo crescente:
 1. ricordare: memorizzazione di informazioni con azioni quali riconoscere, rievocare;
 2. comprendere: interpretazione e capacità di esprimere idee anche con rielaborazioni personali, con azioni quali interpretare, esemplificare, classificare, riassumere, inferire, comparare, spiegare;
 3. applicare: capacità di applicare concretamente contenuti e informazioni per risolvere situazioni problematiche, con azioni quali eseguire, implementare;
 4. analizzare: capacità di scomposizione delle situazioni in elementi minimi, nelle loro interrelazioni e nella loro struttura generale, con azioni quali differenziare, organizzare, attribuire;
 5. valutare: capacità di formulare giudizi critici autonomi e motivati, con azioni quali controllare, criticare;

⁵ Come ricorda Moon (2002, p. 62), il termine "obiettivo" può riferirsi sia ad uno scopo didattico (obiettivo di insegnamento) sia ad un apprendimento atteso (obiettivo di apprendimento). Nel presente lavoro, per distinguere questi due piani complementari sia usa il termine "obiettivo" riferito all'intenzionalità didattica e "risultato" riferito invece a ciò che gli studenti e le studentesse apprenderanno al termine di un corso.

6. creare: capacità di generare qualcosa di nuovo, con azioni quali generare, pianificare, produrre.

È stata scelta tale tassonomia in quanto ritenuta completa e con esplicito riferimento da parte degli autori al suo utilizzo come strumento per l'allineamento della progettazione del curriculum dell'insegnamento, della didattica e della valutazione.

3.2. Lo Strumento

Come indicato in letteratura (Castoldi, 2009; Comoglio, 2003; Ellerani, Gentile & Sacristani Mottinelli, 2007; McTighe & Wiggins, 2004), una rubrica è uno strumento generale di valutazione della qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito, “un documento che articola le aspettative per un compito, elencando i criteri o ciò che conta e descrivendo i livelli di qualità da eccellente a scadente” (Andrade & Du, 2005). I criteri sono disposti in modo che ci sia una riga per ogni criterio e ogni cella in quella riga descrive le caratteristiche di un particolare livello o standard per quel criterio.

Nel progetto descritto nel paragrafo precedente è stata costruita una rubrica poiché era emersa la necessità di avere uno strumento di valutazione (in appendice) che permettesse di raggiungere vari obiettivi: a) esplicitare le dimensioni di indagine attraverso cui analizzare i syllabi, b) rendere disponibile ai valutatori uno strumento che rendesse affidabili le loro rilevazioni, c) proporre e condividere con i docenti che avevano partecipato alla formazione uno strumento di auto-valutazione dei propri syllabi.

Un passaggio importante è stato l'identificazione delle dimensioni della rubrica e, successivamente, degli indicatori. A tal proposito nel panorama italiano due studi sono risultati particolarmente significativi a conferma degli approcci ispiratori scelti e sopradescritti. In primis, quello di Perla & Vinci (2021) presenta un'analisi comparativa fra syllabi di insegnamento di area pedagogica e disciplinare presso l'Università di Bari ed identifica, quali dimensioni di interesse, il grado di chiarezza e di eterogeneità nella strutturazione documentale di Ateneo, la coerenza interna fra obiettivi formativi e risultati di apprendimento dell'insegnamento con gli obiettivi del corso di studio, la coerenza fra obiettivi formativi e risultati di apprendimento dei diversi insegnamenti all'interno dello stesso corso di studio, l'allineamento fra risultati di apprendimento attesi, metodi di insegnamento, contenuti e modalità di verifica.

In secondo luogo, la ricerca di Biasin & Serbati (2020), seppure con focus più specifico sulla competenza relazionale e comunicativa nel corso di laurea L-19, sottolinea l'importanza della connessione tra le informazioni contenute nella Scheda Unica Annuale (SUA), con specifico riferimento a obiettivi del

corso di studio e competenze della professione, e i syllabi, in particolare con i risultati di apprendimento attesi di ciascun insegnamento.

Le dimensioni di indagine della rubrica del presente studio sono state pertanto individuate considerando vari elementi: i tre approcci ispiratori, i contenuti delle “*Linee guida e indicazioni operative per la redazione del syllabus*” aggiornate nella fase iniziale del progetto, la struttura stessa che l’Ateneo ha previsto per il syllabus. Le voci che lo compongono sono: obiettivi formativi e risultati di apprendimento attesi, prerequisiti, contenuti, metodi didattici, verifica dell’apprendimento, testi, altre informazioni. Tutti questi elementi hanno contribuito ad individuare nove dimensioni di analisi, riportate in Tabella 1.

Tabella 1 - Dimensioni di analisi della rubrica di valutazione

<i>Area trasversale</i>
Rispondenza alle Linee Guida
Tono
Chiarezza del linguaggio
Obiettivi formativi e risultati di apprendimento attesi
Prerequisiti
Contenuti
Metodi didattici
Modalità di verifica dell’apprendimento / attività di valutazione
Altre informazioni

Le prime dimensioni riguardano un’area definita ‘trasversale’ che concerne il tono ed il linguaggio utilizzato. Questi aspetti sono stati evidenziati dallo studio di riferimento (Palmer *et al.*, 2014) in cui si evince che i syllabi più efficaci sono quelli che vanno oltre una funzione ‘contrattuale’ (di patto formativo) tra docente e studente, per invitare gli studenti, attraverso uno stile motivante, a impegnarsi come soggetti attivi del processo di apprendimento.

In questa dimensione trasversale rientra anche il rispetto delle indicazioni presenti nelle Linee Guida, intesa in particolare come completezza delle informazioni richieste. Le dimensioni successive della rubrica prevedono l’analisi delle singole voci che compongono il syllabus e gli elementi di ciascuna voce.

Per dare un senso più concreto di come funziona la rubrica, poniamo l’attenzione sulla dimensione ‘obiettivi formativi e risultati di apprendimento attesi (RdA)’⁶. Cinque indicatori compongono questa dimensione, riportati in Tabella 2.

⁶ Cfr nota 5.

Tabella 2 - indicatori relativi alla dimensione di analisi "obiettivi formativi e risultati di apprendimento"

Gli obiettivi formativi sono chiaramente articolati, esprimendo la direzione dell'insegnamento
Gli obiettivi formativi sono coerenti con gli obiettivi formativi del CdS
I RdA sono chiaramente articolati e utilizzano specifici verbi di azione
I RdA descrivono con chiarezza le conoscenze e le abilità (Descrittori di Dublino 1 e 2) che gli studenti acquisiranno
I RdA descrivono le eventuali competenze trasversali (descrittori di Dublino 3-4-5) che gli studenti acquisiranno

Attraverso la rubrica si osserva quindi se gli obiettivi formativi sono chiaramente articolati, esprimendo la direzione dell'insegnamento. Un ulteriore aspetto considerato, in merito agli obiettivi, è verificare se e come tali obiettivi concorrono in modo coerente alla formazione delle competenze della figura professionale prevista in esito al percorso di studi, collegandosi in modo esplicito a quanto indicato nella Scheda SUA del Corso di Studio (CdS). Tale specifica valutazione non è stata svolta dai valutatori, in quanto è stata assegnata a chi ha la possibilità di conoscere nel dettaglio il corso, riservandola ai responsabili del CdS.

In merito ai RdA, tre indicatori esplicitano gli elementi per una loro elaborazione esaustiva e completa. Si richiede che siano descritti in modo chiaro e articolato, per permettere agli studenti di comprendere quali saranno le conoscenze, le abilità e competenze che ci si aspetta acquisiscano nel percorso, con riferimento sia agli aspetti disciplinari che trasversali. I RdA dovrebbero evitare termini vaghi a favore di specifici verbi d'azione (uso della tassonomia) che esprimono le conoscenze, abilità o le competenze precise da acquisire nel corso.

3.3. Scoring, Validità e Attendibilità della Rubrica

A differenza dello studio di Palmer *et al.* (2014) che ha classificato e pesato le differenti componenti della rubrica a seconda della loro importanza, nel presente lavoro non si è ritenuto opportuno ordinare le diverse dimensioni individuate, che si ritengono equamente rilevanti nel contesto istituzionale e nazionale. Si è pertanto attribuito progressivamente il punteggio 1 in corrispondenza del livello parziale, 2 per quello adeguato e 3 per il punteggio del livello pieno per ciascuno dei criteri individuati (per un tot di 96 punti max), con l'obiettivo di raggiungere una differenza massima di 10 punti (pari a circa il 10%) e non più di un punto di differenza per ciascun criterio tra valutatori indipendenti nell'uso della rubrica.

Si sono proposti tre step per verificare l'affidabilità tra giudici indipendenti.

Tabella 3 - fasi di validazione della rubrica

Utilizzo in modo indipendente della rubrica da parte delle autrici per valutare 3 syllabi
Utilizzo in modo indipendente della rubrica da parte di due membri del Presidio di Qualità, con competenze diverse sull'argomento e con nessuna conoscenza dello strumento, unitamente ad una delle due autrici dello strumento, su un campione di 50 syllabi scelti casualmente (prima della formazione)
Utilizzo in modo indipendente della rubrica da parte di due valutatori (la referente del Presidio e la referente dell'Help desk, coautrice dello strumento) su un campione di 120 syllabi (distinti in corsi singoli, corsi integrati e tirocini)

In tutte le fasi, sulla base dei risultati, lo strumento è stato corretto e affinato laddove sono emerse incongruenze e criticità. I giudici hanno confrontato i punteggi ottenuti dalla loro analisi e, ove si siano verificate discrepanze, la discussione ha permesso di evidenziare indicatori poco chiari o soggetti ad interpretazione, che sono stati affinati.

Per allineare anche la formulazione dei feedback da dare ai docenti, ogni valutatore, dopo aver fatto l'analisi sui syllabi, ne condivideva l'esito confrontandosi con l'altro valutatore per verificare eventuali disaccordi e discuterli, prima di inviare un riscontro ai docenti attraverso l'Help Desk. Uno degli scopi principali dell'intero progetto era proprio quello di offrire ai docenti un'esperienza formativa e di riflessione, per cui ogni restituzione dei syllabi non è avvenuta fornendo i punteggi della rubrica, bensì inviando un feedback il più possibile comprensibile, specifico e orientato a sostenere un processo di miglioramento (Nicol, 2011).

A seguito di queste fasi sono stati affinati i 16 indicatori e i relativi 48 descrittori dei livelli, intervenendo sull'uso del linguaggio per descrivere con precisione ciascun livello di prestazione e le sue caratteristiche più rilevanti e qualificanti. Era necessario che ogni descrittore fosse definito in maniera il più possibile univoca e non generica, così da ridurre al minimo le ambiguità interpretative; si è cercato di utilizzare espressioni descrittive e non valutative, oltre ad elaborare livelli che evidenziassero i progressi e i punti di avanzamento, non solo le carenze (Castoldi, 2009; Goggings Selke, 2013).

4. Utilizzi della Rubrica e Prospettive

Ai fini del progetto MIREs, il prossimo passaggio previsto è la condivisione della rubrica con i docenti, al termine delle azioni formative ancora in

corso, allo scopo di offrire loro uno strumento autovalutativo del proprio syllabus e di consolidare una cultura non solo della didattica centrata sull'apprendimento, ma anche della valutazione.

Ai fini dello strumento, si prevede di concludere la validazione ampliando il numero di valutatori, coinvolgendo esperti esterni al team e non coinvolti nel progetto, per verificare la tenuta e la chiarezza di dimensioni, indicatori e livelli e l'eventuale integrazione di aspetti non considerati nella forma attuale che potrebbero risultare rilevanti (ad es. l'aggiornamento nel tempo dei syllabi o la completezza di tutti i campi – temi chiave per gli organi deputati all'assicurazione della qualità).

Si auspica che la rubrica possa costituire uno strumento utile per istituzioni accademiche a livello nazionale in tre direzioni:

- come strumento autovalutativo e di guida per i docenti alla scrittura e alla riflessione sul proprio syllabus;
- come strumento valutativo a disposizione degli organi deputati alla valutazione e monitoraggio dei syllabi (Presidi di Qualità, Commissioni Paritetiche Docenti Studenti, Commissioni di Assicurazione della Qualità dei CdS);
- come strumento di verifica, affiancato ad altri, dell'impatto delle azioni di *faculty development* promosso dagli Atenei, promuovendo, ad esempio, analisi pre-post nell'ambito di percorsi di formazione dei docenti.

Da ultimo, l'auspicio delle autrici è quello che l'approccio *learner centred* rappresentato dalla rubrica possa contribuire ad una cultura della didattica centrata su studenti e studentesse, in cui il percorso di insegnamento e apprendimento avvenga davvero in una partnership autentica ed efficace tra docente e allievi.

Acknowledgements

Le Autrici desiderano ringraziare i componenti del Presidio di Qualità dell'Università dell'Insubria e i docenti partecipanti al progetto e alla formazione proposta, nonché gli studenti che hanno preso parte agli incontri organizzati. Le Autrici esprimono riconoscenza anche nei confronti dei revisori del *paper*, che hanno offerto importanti suggerimenti migliorativi.

Riferimenti bibliografici

Anderson, L. W. & Krathwohl, D.R., et al (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman

- Andrade, H., & Du, Y. (2005). Student Perspectives on Rubric-Referenced Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(3): 1-11
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Biasin, C. & Serbati, A. (2020). La formazione universitaria alla competenza relazionale e comunicativa dell'educatore socio-pedagogico. Evidenze e riflessioni da un'analisi documentale nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Padova. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 197-219.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning*. New York, McGraw-Hill.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Comoglio, M. (2003). *Insegnare e apprendere con il portfolio*. Milano: Fabbri.
- Ellerani, P., Gentile, M., & Sacristani Mottinelli, M. (2007). *Valutare a scuola, formare competenze*. Torino: SEI.
- Galliani, L., Zaggia, C., & Serbati, A. (2011). *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Goggings Selke, M.J. (2013). *Rubric assessment goes to college: objective, comprehensive evaluation of student work*. Lanham, MD: Rowan & Littlefield.
- Grion, V., & Serbati A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti ricerche e pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2004). *Understanding by design. Professional development workbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nicol, D. (2011). Good designs for written feedback for students. In Svinivki, M. & McKeachie, W. J. (eds). *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, Thirteenth Edition (pp. 108-124). US: Wadsworth, Cengage Learning.
- Moon, J. (2002). *The Module and Programme Development Handbook: Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment*. London: Kogan Page.
- Palmer, M.S., Bach, D. & Streifer, A.C. (2014). Measuring the promise: a learning-focused syllabus rubric. *To Improve the Academy*, 33(1), 14-36.
- Palmer, M.S., Wheeler, L.B., & Aneece, I. (2016). Does the Document Matter? The Evolving Role of Syllabi in Higher Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 48(4), 36-47, DOI: 10.1080/00091383.2016.1198186.
- Perla, L. & Vinci, V. (2021). Modellistiche co-epistemologiche per la formazione del docente universitario. Il progetto Prodid Uniba. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, Special Issue - Faculty Development e Digital Scholarship: questioni di ricerca nell'istruzione superiore, 11-30.
- Robasto, D. (2018). Processi di apprendimento e insegnamento nella didattica universitaria. Tra requisiti di sistema e l'innovazione didattica. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*. 5(I), 38-57.
- Serbati, A. (2019). Come definire i traguardi dell'apprendimento degli studenti: dagli obiettivi educativi alle competenze e Learning Outcomes. In Dipace, A. &

- Tamborra, V. (Eds.). *Insegnare in università. Metodi e strumenti per una didattica efficace* (pp. 38-57). Milano: FrancoAngeli.
- Serbati, A., & Zaggia, C. (2012). Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes: una proposta per i corsi di studio di istruzione superiore. *Italian Journal of Educational Research*, *V*, 11-26.

DIMENSIONI	INDICATORI	LIVELLI		
		Pieno (livello3)	Adeguito (livello2)	Parziale (livello1)
AREA TRASVERSALE Linee Guida	Le voci di cui si compone il syllabus sono compilate in modo coerente a quanto richiesto dalle linee guida per la compilazione	Rispetta tutte le indicazioni delle linee guida per la compilazione Sono state compilate tutte le voci in modo coerente	Rispetta alcune delle indicazioni delle linee guida per la compilazione. Alcune voci sono compilate in modo generico	Rispetta solo in minima parte le indicazioni delle linee guida. Le descrizioni inserite non sono coerenti con le voci richieste e/o sono spostate in altre meno pertinenti
TRASVERSALE/ Tono	Il tono del linguaggio utilizzato è positivo, coinvolgente, invitante	Il linguaggio è positivo, coinvolgente, invitante in tutto il testo del syllabus. Nel complesso ne emerge un documento che motiva e fornisce una struttura e una guida chiara per gli studenti	Il linguaggio è asettico, dà informazioni evitando messaggi motivanti e/o le voci del syllabus sono compilate in modo molto conciso	Il linguaggio è direttivo e puntualizza elementi secondari Il focus del documento è su aspetti 'punitivi', divieti
TRASVERSALE/ Chiarezza del linguaggio	Il linguaggio utilizzato è chiaro e specifico	Linguaggio chiaro e specifico del dominio scientifico, comprensibile a chi non è esperto della materia	Alcune parti del testo sono chiare, altre parti del documento presentano elementi non comprensibili ai non esperti	Linguaggio complesso, che inserisce tecnicismi ed espressioni non comprensibili ai non esperti oppure espressioni vaghe

<p>OBIETTIVI FORMATIVI E RISULTATI DI APPRENDIMENTO (RdA)</p>	<p>Gli obiettivi formativi sono chiaramente articolati, esprimendo la direzione dell'insegnamento</p>	<p>Gli obiettivi descrivono con chiarezza, univocità, specificità (e completezza) la tematica che il docente si propone di trattare durante il corso, spiegando la natura ed il significato del percorso formativo.</p>	<p>Gli obiettivi descrivono in maniera vaga la tematica che il docente si propone di trattare durante il corso</p>	<p>Non sono presenti obiettivi Oppure Sono descritti elementi specifici (argomenti del percorso) invece di obiettivi generali che il docente si propone di trattare. La descrizione può risultare ambigua</p>
<p>OBIETTIVI FORMATIVI <i>(da affidare ai responsabili del CdS)</i></p>	<p>Gli obiettivi formativi sono coerenti con gli obiettivi formativi del CdS</p>	<p>Gli obiettivi concorrono in modo coerente alla formazione delle competenze della/e figura/e professionale/i prevista/e in esito al percorso di studi, collegandosi in modo esplicito a quanto indicato nella Scheda SUA del CdS. Viene esplicitato il motivo per cui l'insegnamento è necessario nell'economia del percorso</p>	<p>Gli obiettivi concorrono in modo coerente alla formazione delle competenze della/e figura/e professionale/i prevista/e in esito al percorso di studi</p>	<p>Gli obiettivi esulano dalle competenze previste per la figura professionale in esito al percorso (Scheda SUA)</p>

	I RdA sono chiaramente articolati e utilizzano specifici verbi di azione	I RdA hanno un linguaggio semplice e chiaro, utilizzando verbi di azione specifici che descrivono in termini misurabili ciò che gli studenti saranno in grado di fare o conoscere alla fine del corso	Alcuni RdA sono espressi con verbi di azione specifici, altri con verbi generici e risultano pertanto piuttosto vaghi e difficili da misurare	i RdA non sono espressi con verbi di azione e/o si limitano ad elencare contenuti e/o conoscenze
	I RdA descrivono con chiarezza le conoscenze e le abilità (Descrittori di Dublino 1 e 2) che gli studenti acquisiranno	I RdA comprendono e descrivono con chiarezza sia le conoscenze sia le abilità che gli studenti acquisiranno nel percorso, facendo riferimento ai primi due Descrittori di Dublino: conoscenza e capacità di comprendere, capacità applicativa	I RdA comprendono e descrivono solo le conoscenze oppure solo le abilità che gli studenti acquisiranno nel percorso	Non sono presenti RdA che esplicitano conoscenze e abilità che gli studenti acquisiranno
	I RdA descrivono le <u>eventuali</u> competenze trasversali (descrittori di Dublino 3-4-5) che gli studenti acquisiranno	I RdA descrivono, con linguaggio chiaro, univoco e con verbi specifici, le competenze trasversali (abilità comunicative, autonomia di giudizio e capacità di apprendimento) se previste	I RdA descrivono alcune competenze trasversali (abilità comunicative, autonomia di giudizio e capacità di apprendimento) se previste	Non sono presenti RdA che esplicitano competenze trasversali che gli studenti acquisiranno, anche se previste

PREREQUISITI	Sono presenti eventuali conoscenze e abilità ritenute necessarie per un proficuo apprendimento	Descrizione chiara e specifica delle conoscenze e abilità ritenute necessarie per un proficuo apprendimento, con indicazioni di quali altri insegnamenti del CdS le promuovano. Descrizione dei vincoli di propedeuticità, se obbligatori Oppure è esplicitato che l'insegnamento non prevede pre-requisiti	Descrizione delle conoscenze e abilità ritenute necessarie per un proficuo apprendimento. Descrizione dei vincoli di propedeuticità, se obbligatori	Assenza di indicazioni sui prerequisiti, che invece emergono dalla lettura dei RdA Oppure non sono richiesti
CONTENUTI	I contenuti dell'insegnamento sono esplicitati in modo sintetico, ma chiaro, indicando i principali argomenti che verranno sviluppati	Il syllabus offre un programma del corso completamente articolato e logicamente sequenziato, chiaramente strutturato, per guidare gli studenti durante il corso, prevedendo una piena copertura dei RdA. Indica inoltre chiaramente quando ulteriori informazioni verranno fornite in un secondo momento	Descrizione chiara e sintetica dei principali argomenti trattati, finalizzati, anche se non esplicitamente, al raggiungimento dei RdA	La descrizione degli argomenti copre in parte i RdA previsti La descrizione è complicata, molto lunga oppure troppo sintetica

METODI DIDATTICI	Sono descritti i metodi didattici utilizzati nell'insegnamento per facilitare l'apprendimento	Descrizione dettagliata e ampia dell'organizzazione delle attività didattiche, sia in termini di metodi di insegnamento (es. lezioni frontali, laboratori, animazione di chat e forum on line...) sia attività di apprendimento degli studenti (es. ricerca, lavoro di gruppo, project work, simulazioni, attività sul campo, presentazioni....)	Descrizione dei metodi di insegnamento usati dal docente, senza descrizione delle attività di apprendimento	Descrizione generica, breve/sintetica dei metodi di insegnamento
MODALITÀ DI VERIFICA DELL'APPRENDIMENTO/ATTIVITÀ DI VALUTAZIONE	I RdA e le attività di valutazione sono allineati tra loro (cioè c'è coerenza con RdA, contenuti, attività didattiche e attività di valutazione)	Sono esplicite le connessioni tra i RdA, contenuti, attività didattiche e le principali attività di valutazione (vale a dire, ogni attività di valutazione è associata a uno o più RdA). Vi è coerenza interna tra le varie parti	Vi sono le connessioni tra i RdA, contenuti, attività didattiche e le principali attività di valutazione, anche se non esplicitate	Le attività di valutazione indicate sono sintetiche, non esplicitano come coprono tutti i risultati di apprendimento indicati oppure non sono coerenti con contenuti-attività didattiche

	Le attività di valutazione sommativa sono chiaramente definite	Sono descritte con specificità le diverse attività di valutazione da fare al termine del percorso formativo e l'oggetto di valutazione (tipologie e strutturazione delle prove) È riportato il numero e/o frequenza delle prove di valutazione finali Se presenti più attività di valutazione, viene indicato il peso assegnato a ciascuna prova per la valutazione finale. Indicazione dei parametri con cui viene attribuito il voto finale Eventuali informazioni anche per i non frequentanti	Sono descritte con specificità le attività di valutazione da fare al termine del percorso formativo (tipologie e strutturazione delle prove) Se presenti più attività di valutazione, viene indicato il peso assegnato a ciascuna prova per la valutazione finale Rispetto al singolo metodo di valutazione (prova orale, prova scritta, ecc.) si fa riferimento all'oggetto di valutazione	Le attività di valutazione indicate fanno riferimento solo all'esame finale. È presente un breve elenco di modalità di valutazione senza ulteriori specificazioni Se sono indicate più prove, potrebbe mancare l'indicazione del peso/punteggio assegnato
	Le attività di valutazione formativa, da svolgere durante l'insegnamento, sono chiaramente definite	Sono indicati vari metodi per monitorare l'apprendimento degli studenti durante il percorso formativo, specificando eventuali tempistiche e l'oggetto di valutazione	È presente una modalità di monitoraggio e valutazione degli apprendimenti durante il percorso formativo (es. discussioni, dibattiti, fasi di project work, ecc.)	Sono indicati esclusivamente metodi di valutazione sommativa

	Sono descritti i criteri di valutazione che il docente adotterà per valutare le prove	Sono esplicitati in modo chiaro e specifico i criteri di valutazione che il docente adotterà per valutare le prove che esplicitano cosa il docente 'apprezza', cosa 'valuta come prestazione di qualità'	Sono indicati alcuni criteri di valutazione che il docente adotterà per valutare le prove; oppure criteri generici	I criteri di valutazione non vengono indicati
ALTRE INFORMAZIONI	Sono indicate tutte le informazioni per poter contattare il docente (dati per ricevimento)	Sono indicati: e-mail del docente, disponibilità a fissare i colloqui, sede dove svolgerli. Sono riportati eventuali giorni e orari di ricevimento. Vi sono rimandi a possibilità di colloqui con il docente in caso di esigenze specifiche. Sono presenti eventuali indicazioni relative alla possibilità di svolgere tesi su determinati argomenti e relative modalità.	Sono indicati: e-mail del docente e/o numero di telefono	Mancano informazioni relative al ricevimento del docente Oppure si fa riferimento ad altre pagine del sito internet

Videovalutare l'agire competente dello studente

Videoassessing competence action's student

Loredana Perla* e Viviana Vinci**^

Riassunto

La videoanalisi è un oggetto di studio che vanta una consolidata tradizione. Pratica multimetodologica e area di studio interdisciplinare, essa risponde a numerosi problemi conoscitivi posti dalla complessità dei fenomeni didattici da indagare e propone strumenti e tecnologie che hanno un potenziale di descrizione, riproduzione e comprensione dei fenomeni molto alto. L'analisi video di un compito autentico costituisce un dispositivo di "supporto" per realizzare la valutazione dell'agire competente dello studente: un prototipo in grado di supportare la focalizzazione delle azioni che strutturano la competenza da valutare, per identificarne dimensioni, indicatori e livelli. Si descrive un percorso di ricerca-formazione che ha coinvolto 30 insegnanti di 11 Istituti scolastici della regione Puglia. Esito del progetto la descrizione del prototipo di videovalutazione che supporta gli insegnanti nella costruzione della rubrica valutativa e l'espressione del giudizio finale per livelli. L'attività riflessiva sollecitata attraverso l'uso del dispositivo proposto, ha avuto l'obiettivo di accompagnare gli insegnanti a riconsiderare criticamente il proprio l'agire, sollecitando lo sviluppo e il consolidamento della propria professionalità. La ricerca ha consentito di promuovere negli insegnanti un habitus di riflessione sul proprio "fare scuola" e sulle proprie strategie valutative, sul modo in cui si gestisce la mediazione tra soggetti in apprendimento, contenuti disciplinari, metodologie, strategie e dispositivi adottati.

Parole chiave: videoanalisi, valutazione, compito autentico, documentazione, sviluppo professionale

* Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

** Università Mediterranea di Reggio Calabria.

^ Il contributo è frutto di un lavoro condiviso. Loredana Perla è autrice dei paragrafi 1, 3, Viviana Vinci è autrice dei paragrafi 2, 4. Tutti gli autori hanno contribuito alla revisione del manoscritto nella sua versione finale.

Abstract

Video analysis is a field of study with a long well-established tradition. As a multi-methodological practice and an area of interdisciplinary study, it responds to several cognitive problems posed by the complexity of educational phenomena to be investigated and offers tools and technologies that have a very high potential to describe, reproduce and understand phenomena. The video analysis of an authentic task constitutes a “support” device to carry out the assessment of the student's competent action: a prototype able to detect the focus on actions that structure the competence to be assessed, in order to identify its dimensions, indicators and levels. A research-training itinerary is described, which involved 30 teachers from 11 schools in the region of Apulia. The outcome of the project is the description of the video assessment prototype, which supports the teachers in the construction of the assessment rubric and the final judgement. The reflective activity stimulated in the teachers, through the use of the proposed device, had the aim of accompanying them to critically reconsider their actions, encouraging the development and consolidation of their professionalism. The research has therefore made it possible to promote in teachers – through the systematic use of a video-evaluation device – a habitus of reflection on their own “doing school” and, more specifically, on their assessment strategies, on the way in which they manage the mediation between learners, disciplinary contents, methodologies, strategies and devices adopted.

Key Words: video analysis, assessment, authentic task, documentation, professional development

1. La videoanalisi: framework teorico

La videoanalisi è un oggetto di studio che vanta una consolidata tradizione. Quest'ultima, iniziata con le prime esperienze di *microteaching* all'Università di Stanford (Allen, 1966), ha avuto un seguito con gli studi sull'uso dei video per la *teacher effectiveness* (Orme, 1966) e, più recentemente, per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti (Santagata, Guarino, 2011; Rossi, 2017).

Definito anche un amplificatore pedagogico (Cescato, Bove, Braga, 2015) in grado di facilitare l'osservazione delle attività e di ridurre il divario tra teoria e pratica, il video è un mediatore didattico versatile: un testo mediale, caratterizzato dalle variabili – forma, significato, funzione – che si pone rispetto al gruppo come medium comunicativo-dialogico-relazionale nella costruzione condivisa dei significati. Diversi sono gli obiettivi per i quali esso può essere utilizzato in percorsi di formazione e ricerca: l'apprendimento dalla pratica; il miglioramento delle conoscenze disciplinari degli insegnanti, il miglioramento

dell'osservazione, la riflessione sulla propria visione professionale, il confronto fra pari, la documentazione di prodotti e processi didattici.

L'utilizzo del video si colloca nel framework delle tecniche di "clinica" dell'attività professionale messe a punto in ambiente francofono all'interno di percorsi di ricerca-formazione di tipo collaborativo. In tali modelli – il cui frame è l'analisi di pratiche (Altet, 2002, 2003) – l'uso del video promuove una postura interrogante e un pensiero critico rispetto all'agito didattico, quindi contribuisce a promuovere lo sviluppo professionale del docente.

Come ben enfatizzano Mangione e Rosa (2017), il video può essere un valido supporto nella competenza di *professional vision* del docente, ossia la capacità del docente di cogliere le dinamiche che possono instaurarsi all'interno del contesto educativo e di individuare le scelte strategiche in grado di massimizzare le opportunità di apprendimento per gli studenti attraverso la rimodulazione dell'azione didattica: il dispositivo del video, infatti, mette il docente nella condizione di predire gli impatti di una strategia didattica rispetto agli obiettivi; consente di catturare la complessa realtà scolastica in modo autentico, mettendo in evidenza le azioni che si succedono nello stesso luogo contemporaneamente; consente, per un verso, l'immersione e il coinvolgimento dell'osservatore (Goldman, 2007) e, per altro verso, un distanziamento riflessivo, dato dal fatto di fornire una registrazione permanente, che può essere visualizzata, messa in pausa o riguardata più volte, per riflettere su situazioni anche da prospettive diverse e "in differita". La post-riproduzione e il rallentamento delle immagini consente di analizzare, descrivere e comprendere meglio gli eventi. La videoregistrazione "lascia una traccia" dell'esperienza, della dimensione verbale dei discorsi e di quella visiva dei comportamenti.

Il video può essere utilizzato come strumento epistemologico utile all'analisi e alla riflessione su contesti e azioni: il materiale audiovisivo se analizzato in partnership col ricercatore può divenire un ottimo punto di partenza per favorire processi non solo di carattere esplicitativo ma anche auto-valutativo (Perla, Schiavone, 2014, 2017). In questa direzione occorre evidenziare che la video-analisi, pratica multimetodologica e area di studio interdisciplinare, risponde a numerosi problemi conoscitivi posti dalla complessità dei fenomeni didattici da indagare e propone strumenti e tecnologie che hanno un potenziale di descrizione, riproduzione e comprensione dei fenomeni molto alto, non solo per i ricercatori ma anche per chi quei fenomeni li vive da protagonista: gli insegnanti.

Come già sottolineato altrove (Perla, Schiavone, 2017), l'uso dei video sollecita la dimensione metacognitiva e riflessiva sulla pratica didattica. In questa direzione diverse sono le variabili sulle quali far concentrare l'osservazione nelle fasi di accompagnamento formativo all'analisi-video:

- le variabili di finalizzazione, inerenti agli scopi dell'insegnamento (di socializzazione e metacognizione);
- le variabili tecniche, coincidenti con i "gesti professionali" del mestiere e le componenti di progettazione, valutazione, organizzazione;
- le variabili comunicative mediate dal linguaggio verbale e non;
- le variabili di "contestualizzazione" relative alla cultura di scuola;
- le variabili relazionali, che includono tutte le pratiche di magistralità educativa: accompagnamento, cura, personalizzazione, ascolto, clinicità.

A queste si aggiungono le variabili dell'apprendimento dell'allievo, analizzabili attraverso domande focalizzate sui modi dell'apprendere degli studenti e su interrogativi posti riguardo i progressi o i regressi che è possibile evidenziare dall'analisi dei video. Ciascuna di queste variabili si presta ad essere analizzata attraverso protocolli di osservazione che agevolino la riflessione dell'insegnante sui modi in cui il suo agire didattico potrebbe essere migliorato.

La nostra ricerca si è concentrata sulle variabili inerenti l'agire valutativo del docente (Galliani, 2015). Più specificamente, la consegna data agli insegnanti è stata quella di realizzare e analizzare un video su un compito autentico e di co-costruire, a partire dall'analisi delle esperienze di videoanalisi, un dispositivo di "supporto" per realizzare la valutazione dell'agire competente dello studente: un prototipo in grado di supportare la focalizzazione delle azioni che strutturano la competenza da valutare.

La letteratura che interconnette videoanalisi e valutazione è esigua.

Su tale ambito specifico si richiamano:

- le riflessioni di Ackermans, Rusman, Brand-Gruwel e Specht (2017) sull'efficacia delle Video Enhanced Rubrics (VER) nella valutazione autentica, ossia l'uso combinato di video e di rubriche testuali statiche, in grado di favorire lo sviluppo di modelli mentali da parte degli studenti, la qualità del feedback e la padronanza di abilità complesse;
- lo studio di Henderson e Phillips (2015) sul video-based feedback, ossia sul feedback di valutazione basato su video, considerato da insegnanti e studenti uno strumento efficace in quanto maggiormente personalizzato, motivante, chiaro, dettagliato e non ambiguo;
- il progetto LLP Comenius *FAMT&L, Formative Assessment in Mathematics for Teaching and Learning*, che ha avuto come principale finalità la realizzazione di un corso di formazione per i docenti sulla valutazione formativa

focalizzata sull'analisi di filmati di momenti di valutazione formativa realizzati in aula (Franchini, Salvisberg, Sbaragli, 2016).

2. Disegno della ricerca

L'itinerario progettuale dal titolo “*L'innovazione didattica per/con lo studente*”, nato per supportare le scuole nel settore della ricerca educativa e della valutazione degli apprendimenti e di sistema, è stato promosso dal Dipartimento For.Psi.Com. dell'Università di Bari e dal gruppo di ricerca DidaSco – Didattiche Scolastiche (coordinamento: L. Perla) in collaborazione con l'USR-Puglia.

Il progetto ha coinvolto 30 insegnanti di 11 Istituti scolastici della regione Puglia¹ in un itinerario progettuale di ricerca-formazione centrato sulla co-costruzione e sperimentazione di dispositivi documentali innovativi ed efficaci nel supportare gli insegnanti nella valutazione degli apprendimenti degli studenti, in particolare nell'analisi e valutazione dell'agire competente: un agire che necessita di un'attività di riflessione, osservazione e analisi del processo e delle “tracce” di questo agire *in situazione*. Più specificatamente l'itinerario progettuale ha inteso focalizzare l'attenzione sul ruolo della videoanalisi nella valutazione.

Gli obiettivi della ricerca-formazione sono stati molteplici:

- strutturare un dispositivo di video-analisi dell'azione che sia di supporto, per gli insegnanti, nella valutazione delle competenze degli allievi nei compiti autentici;
- creare uno spazio virtuale di riflessione sulle pratiche documentali valutative all'interno della rete, a partire dalla condivisione e dall'analisi dei documenti (format, schede, procedure) utilizzati per valutare gli apprendimenti degli studenti;
- promuovere una postura riflessiva che supporti docenti e dirigenti nell'analisi della propria pratica educativa per lo sviluppo professionale;
- consapevolizzare i docenti sul nesso fra valutazione autentica e documentazione;
- affinare le competenze valutative e documentali dei docenti attraverso un percorso di professionalizzazione in servizio – formalizzato e replicabile – per le scuole del primo ciclo.

L'itinerario di ricerca – progettato già nel 2016/2017 sulla base degli esiti del progetto “*La storia e la scuola. Senso e metodi di un insegnamento*”, in cui

¹ Gli insegnanti coinvolti nella ricerca sono di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado. La scuola capofila è l'Istituto “Vico-De Carolis” di Taranto (Dirigente: E. Scalera).

è stata sperimentata un'attività di videoricerca di case-lectio di storia (Perla, Schiavone 2017) – è stato articolato in 4 fasi, svoltesi in 20 ore complessive di formazione in presenza suddivise in 5 incontri, alternati da attività di formazione a distanza su piattaforma e-learning. L'attivazione della community on-line è stata preziosa in quanto ha permesso ai docenti di condividere articoli ed esperienze, oltre che di inserire contenuti didattici destrutturati (testi, pdf, foto, video, verifiche).

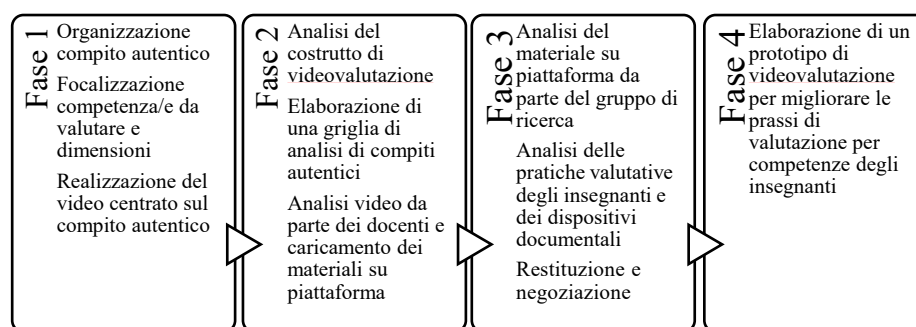


Fig. 1 - Articolazione delle fasi del progetto

La prima fase ha previsto l'organizzazione, da parte dei docenti, di un compito autentico con la focalizzazione della/e competenza/e e delle relative dimensioni da valutare. Per *compito autentico* intendiamo una situazione-problema simile a quelle vissute nella vita reale, che permette allo studente di sviluppare e acquisire competenze, che lo ponga in relazione con l'oggetto culturale da apprendere²: si tratta di “*compiti significativi*, che consentano allo studente di sperimentare e fare la scoperta personale del sapere, di rapportarsi ad esso con uno spirito curioso, condividendo con gli altri questa esperienza; di acquisire, in tal modo, un sapere significativo, ossia riconosciuto come ‘importante’ o necessario dal soggetto, per destreggiarsi all’interno di una determinata situazione problematica” (Grion, Aquario, Restiglian, 2019, p. 94).

² Il “compito autentico” è stato ampiamente discusso in letteratura, sia a livello nazionale che internazionale (si richiamano, fra tanti riferimenti: Herrington, Reeves, Oliver, 2014; Grion, Aquario, Restiglian, 2019). Fra le caratteristiche distintive dei contesti in cui si realizza il compito autentico richiamiamo, oltre all’essere strettamente connessi a situazioni di vita reale, anche: la complessità della situazione, che non è predefinita e che richiede un certo periodo di tempo per essere affrontata; l’accesso a forme di ‘modeling’, ossia di contatto con esperti in grado di offrire esempi di buone pratiche per risolvere la situazione problema, ma anche di coaching e scaffolding; la possibilità di favorire processi di conoscenza collaborativa, valorizzante molteplici prospettive interpretative e processi riflessivi.

Gli insegnanti della rete di progetto sono stati sollecitati a progettare compiti autentici, situazioni-problema capaci di attivare la capacità degli studenti di utilizzare le conoscenze in modo efficace e adeguato alla realtà.

La durata del compito, comprensivo delle fasi preparatorie, è stata molto variabile anche in virtù della specificità dei target (si tratta di insegnanti sia di scuola dell'infanzia, che di scuola primaria e secondaria di I grado): al di là della diversa tempistica di realizzazione del compito, i docenti sono stati sollecitati a videoregistrare una fase di esecuzione dello stesso della durata massima di 20 minuti. La fase del compito autentico da videoregistrare è stata scelta autonomamente dai docenti, che hanno privilegiato i momenti centrali (soprattutto di interazione fra pari degli studenti) e/o finali, di presentazione/discussione del prodotto o della risoluzione della situazione problema. Gli studenti sono stati ripresi con videocamera fissa in dotazione nelle scuole partner; i video sono stati poi scaricati dalle/dai docenti referenti del progetto e caricati su piattaforma e-learning, previa autorizzazione dei genitori³.

Nella seconda fase, dopo un approfondimento del costruito teorico della videoanalisi, i docenti sono stati sollecitati ad elaborare – sulla base di alcune schede stimolo di partenza (cfr. tab. 1) – una griglia di analisi dei compiti autentici realizzati e videoregistrati. Le schede di analisi co-elaborate da insegnanti e ricercatori sono costituite da una sezione più descrittiva dell'azione (tipologia del compito autentico, azioni dell'alunno e dell'insegnante, modi di rappresentazione del contenuto, mediatori ed organizzazione del setting) e da una sezione più analitica, strutturata a mo' di rubrica⁴, con identificazione, per ogni dimensione, degli indicatori e dei livelli di padronanza attesi.

Utilizzando la scheda di analisi, i docenti hanno analizzato i video e caricato su piattaforma e-learning sia i file video che le schede adattate al compito.

Nella terza fase, il gruppo di ricerca ha analizzato i materiali caricati dai docenti su piattaforma e verificato il grado di coerenza fra il video registrato e l'ipotesi di scheda di analisi, al fine di congedare un "prototipo" di scheda di videovalutazione. Gli esiti dell'analisi delle pratiche valutative degli insegnanti in classe e dei dispositivi documentali sono stati restituiti ai docenti, attivando una negoziazione triangolata fra ricercatori e insegnanti, con l'attivazione di un setting riflessivo. L'obiettivo di questa fase è stato quello di consentire agli insegnanti di descrivere e analizzare la multidimensionalità della pratica didattica agita in classe in partnership con i ricercatori.

³ Si precisa che, prima dell'avvio delle attività, le/i docenti hanno richiesto a tutti i genitori degli studenti coinvolti nel progetto di firmare una liberatoria per la tutela della privacy dei minori nelle fotografie e riprese video.

⁴ Nella costruzione della scheda si è fatto riferimento alle componenti che Castoldi (2016) individua nella costruzione della rubrica valutativa: *dimensioni, criteri, indicatori, livelli, àncore*.

SEZIONE A DESCRIT- TIVA ANALISI VIDEO	SEZIONE B - ANALITICA E VALUTATIVA					
	Compito autentico da osservare e valutare	Dimensioni di realizzazione del compito autentico	Indicatore	Livelli attesi di padronanza		
				1. Novizio	2. Apprendista	3. Esperto
Descrizione complessiva dell'azione (10-15 minuti) <ul style="list-style-type: none"> • Tipologia di compito autentico • Cosa fa l'alunno? • Cosa fa l'insegnante? • Quali sono i modi di rappresentazione del contenuto? • Quali mediatori sono usati? • Come è organizzato il setting? 	Padronanza del contenuto e recupero delle conoscenze	Saper recuperare informazioni e conoscenze pregresse	Lo studente ha difficoltà nel recuperare autonomamente le conoscenze ecc... <input checked="" type="checkbox"/>	Lo studente recupera le informazioni pregresse ecc.	Lo studente utilizza con piena padronanza tutte le informazioni acquisite ecc.	
	Adeguatezza del registro al livello comunicativo	Saper modulare il linguaggio	Lo studente utilizza un vocabolario ristretto ecc. <input checked="" type="checkbox"/>	Lo studente riconosce ed utilizza diversi registri comunicativi ecc.	Lo studente sa modulare in maniera pienamente efficace il linguaggio tenendo conto del contesto e dei destinatari ecc.	
	Dimensione della competenza...	Indicatore (che mi permette di osservare e valutare)	Descrizione delle ancore... <input checked="" type="checkbox"/>	Descrizione delle ancore... <input checked="" type="checkbox"/>	Descrizione delle ancore...	

Tab. 1 - Scheda "stimolo" per l'analisi del compito autentico

Nella quarta e ultima fase, è stato elaborato un prototipo di videovalutazione per migliorare le prassi di valutazione per competenze degli insegnanti.

3. Il prototipo di videovalutazione

Il dispositivo ha consentito di attivare, con i 30 insegnanti coinvolti delle 11 scuole, un'analisi sistematica del processo di insegnamento/apprendimento al fine di agevolare l'identificazione dei processi mediatori (Damiano, 2013) finalizzati a suscitare la competenza. Analizzare i processi mediatori finalizzati allo sviluppo delle competenze dello studente significa esplicitare il "come si insegna e apprende per competenze a scuola" illuminando le variabili implicite ed esplicite sottese al processo: quali i tempi e gli spazi dedicati, quali sono i contenuti scelti dagli insegnanti, quali i mediatori privilegiati, quali le azioni degli studenti.

Più specificatamente gli insegnanti sono stati guidati – attraverso tale dispositivo – a un'analisi integrata dei tre vertici del triangolo pedagogico (Damiano, 2013):

- l'insegnante. L'"agire docente" è estremamente complesso: dietro a un obiettivo che può sembrare semplice – far sì che gli studenti imparino – si nascondono molteplici conoscenze, abilità e competenze che gli insegnanti dovrebbero possedere per svolgere il loro lavoro in modo efficace. Per esempio, essi devono conoscere la materia che insegnano, le strategie pedagogiche che facilitano l'apprendimento in generale e l'apprendimento specifico di quella materia, le rappresentazioni utili a illustrare concetti particolarmente difficili, il livello di sviluppo cognitivo ed emotivo degli alunni, il curriculum relativo al livello scolare della materia che insegnano, il libro di testo adottato e software didattici particolarmente utili;
- gli studenti. A partire da un'attenta analisi del processo di apprendimento dei loro alunni, gli insegnanti possono approfondire le conoscenze delle rappresentazioni che più facilitano l'apprendimento, dei modi in cui gli alunni tendono a capire certi concetti matematici, delle difficoltà ed errori più comuni e delle strategie pedagogiche che appaiono particolarmente efficaci per certi livelli scolari.
- la/le disciplina/e analizzata/e nelle loro interconnessioni e nei metodi specifici.

La scheda di analisi video è composta da tre assi (cfr. tab. 2) e a ciascuna di questi tre assi è stata associata una matrice di analisi al cui interno sono state individuate degli indicatori di analisi specifici, un'area commento (indicata per ciascun indicatore, in cui inserire le osservazioni rilevate nel corso della visione del video) e un'appendice contenente i descrittori associati a ciascun indicatore:

Asse 1 Agire insegnante	Asse 2 Agire studente	Asse 3 La mediazione
<p>Area 1a - Organizzazione spazio-tempo classe</p> <p>Indicatori</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestione "spazio" docente - Gestione tempo docente <p>Area 1b - Architettura d'aula</p> <p>Indicatori</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposizione dei banchi - Collocazione materiali/strumenti 	<p>Area 5 - Il "fare" degli studenti</p> <p>Indicatori</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestione "spazio" alunni - Gestione tempo alunni - Relazioni in aula - Partecipazione degli studenti - Risposte degli studenti 	<p>Area 6 - Analisi dei contenuti e dei metodi</p> <p>Indicatori</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qualità dei contenuti proposti - Originalità dei contenuti - Adeguatezza dei richiami alle fonti - Sviluppo argomentativo del discorso - Capacità del racconto - Apertura all'interdisciplinarietà - Aggancci all'attualità

Area 2 - Relazione didattica Indicatori <ul style="list-style-type: none"> - <i>Clima d'aula</i> - <i>Regole di comportamento</i> - <i>Comunicazione in aula</i> - <i>Corpo e corporeità</i> 		- <i>Riferimenti alle Indicazioni Nazionali</i>
Area 3 - Processi mediatori Indicatori <ul style="list-style-type: none"> - <i>Area "gestione" del campo di esperienza/ disciplina</i> - <i>Area interventi mediatori per l'apprendimento</i> - <i>Area mediatori didattici</i> - <i>Area relazione pedagogica insegnante-allievo</i> 		
Area 4 – Inclusione didattica Indicatori <ul style="list-style-type: none"> - <i>Co-conduzione attività d'aula</i> - <i>Metodologie inclusive</i> - <i>Valori inclusivi</i> - <i>"Tempi" inclusivi</i> - <i>"Spazi" inclusivi</i> 		

Tab. 2 - *Indice check list - Scheda di analisi video*

A titolo esemplificativo si riporta la scheda di analisi relativa all'asse 2 – "Agire studente":

Asse 2 – Agire studente	
Area 5 – Il "fare" degli studenti	
Indicatori	Area commento
T. Gestione "spazio" alunni	
U. Gestione "tempo" alunni	
V. Relazioni in aula	
W. Partecipazione degli studenti	
Y. Risposte degli studenti	

Tab. 3 - *Scheda di analisi relativa all'asse 2 – "Agire studente"*

Appendici: descrittori per area commento Area 5 – Il “fare” degli studenti	
Indicatori	Descrittori
T. Gestione “spazio” alunni	T. 1 Gli studenti si muovono nello spazio aula T. 2 Gli studenti sono seduti
U. Gestione “tempo” alunni	U. 1 Gli studenti chiedono aiuto all’insegnante U. 2 Gli studenti alzano la mano per intervenire U. 3 Gli studenti richiedono chiarimenti sugli argomenti esposti dal docente U. 4 Gli studenti esprimono un contributo personale U. 5 Gli studenti esprimono dissenso U. 6 Gli studenti si confrontano con i compagni U. 7 Gli studenti intervengono senza rispettare i turni di parola U. 8 Gli studenti svolgono un’esercitazione richiesta U. 9 Gli studenti interrompono l’attività, chiedendo di uscire U. 10 Gli studenti prendono appunti U. 11 Gli studenti leggono il libro di testo U. 11 Gli studenti usano altri supporti offerti dall’insegnante U. 12 Gli studenti usano supporti tecnologici (pc; i-phone; i-pad, altro)
V. Relazioni in aula	V. 1 Si osservano gesti amichevoli degli studenti verso l’insegnante V. 2 Tra gli studenti c’è collaborazione e supporto vicendevole V. 3 Gli studenti si rivolgono all’insegnante anche quando non sono direttamente interpellati o interrogati V. 4 Non si osservano comportamenti oppositivi da parte degli studenti (rispondere in modo brusco, non seguire le consegne dell’insegnante) V. 5 Non si osservano gesti amichevoli degli studenti verso l’insegnante V. 6 Tra gli studenti non c’è collaborazione e supporto V. 7 Gli studenti dimostrano di non saper rispettare le regole
W. Partecipazione degli studenti	W. 1 Gli studenti seguono la lezione con molta attenzione W. 2 Gli studenti partecipano attivamente alla lezione con domande di approfondimento W. 3 Gli studenti mostrano di impegnarsi nelle attività proposte W. 4 Gli studenti seguono la lezione passivamente W. 5 Gli studenti non partecipano alla lezione W. 6 Gli studenti durante le attività non sono concentrati sul compito
Y. Risposte degli studenti	Y. 1 Gli studenti rispondono alle domande del docente in modo mnemonico Y. 2 Gli allievi rispondono alle domande del docente riportando le informazioni richieste Y. 3 Gli allievi rispondono alle domande del docente mostrando di aver compreso i concetti proposti nel corso della lezione Y. 4 Gli allievi rispondono alle domande del docente operando collegamenti e ampliamenti Y. 5 Gli allievi rispondono alle domande del docente con appunti critici sugli argomenti proposti

Tab. 4 - Appendice: descrittori per area commento (Area 5 – Il “fare” degli studenti)

4. Risultanze: la videovalutazione come dispositivo documentale per la valutazione autentica

Attraverso la sperimentazione, le scuole hanno potuto analizzare i compiti autentici con il supporto delle schede precedentemente descritte del dispositivo di videovalutazione e strutturare schede di analisi del compito più efficaci, attraverso una scelta personalizzata e adattata degli indicatori di osservazione, come nell'esempio di seguito riportato (redatto dall'I.C. "Renato Moro" di Taranto):

TIPOLOGIA DI COMPITO AUTENTICO DA OSSERVARE E VALUTARE	DIMENSIONI DI REALIZZAZIONE DEL COMPITO AUTENTICO DA OSSERVARE E VALUTARE	COMPETENZE PROFILO DELLO STUDENTE (Modello MIUR per la Certificazione delle competenze, CM 3)	LIVELLI ATTESI DI PADRONANZA	VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE RILEVATE ATTRAVERSO OSSERVAZIONI SISTEMATICHE	
Presentazione complessiva dell'azione attraverso videoriprese (da 10 a 20 minuti) COMPITO UNITARIO con connotazioni ascrivibili al tipo "PERSONALE", vista la spiccata evidenziazione/valutazione di competenze esistenziali e trasversali	<ul style="list-style-type: none"> - Padronanza del contenuto - Gestione di competenze linguistico-comunicative - Problematizzazione - Contestualizzazione ed ottica situazionista - Problem posing/solving - Contestualizzazione delle metodologie didattico-educative tipiche del Modello SZ 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione. - Competenze digitali. - Imparare ad imparare. - Consapevolezza ed espressione culturale. - Spirito di iniziativa e imprenditorialità. - Competenze sociali e civiche. 	1) AVANZATO 2) INTERMEDIO 3) BASE 4) INIZIALE	1. INTERAZIONE/PARTECIPAZIONE 2. DIMENSIONE COOPERATIVA 3. AUTONOMIA E FLESSIBILITA' 4. PROGETTAZIONE E PIANIFICAZIONE 5. VALUTAZIONE CRITICA 6. APPORTO CREATIVO (originalità della proposta progettuale)	
	INDICATORI DI ANALISI DELLA COMPETENZA				
	1) Recuperare ed utilizzare conoscenze e competenze pluridisciplinari 2) Gestire la comunicazione linguistica e l'elaborazione contenutistica, attraverso esercizio e consolidamento di competenze esistenziali e trasversali. 3) Avviare la produzione conoscitiva e l'attivazione di competenze problematicamente 4) Contestualizzare aspetti conoscitivi e competenze 5) Produrre conoscenze ed esercitare competenze in situazione 6) Esercitare concretamente il criterio della Responsabilità, per un'educazione alla partecipazione democratica 7) Attivare capacità decisionale ed abilità organizzative 8) Indicare soluzioni gestionali 9) Utilizzare sistematicamente procedure e strategie innovative	1) Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni 2) Usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo 3) Possiede un patrimonio organico di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo 4) Utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società 5) Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti 6) Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità	1) Livello soddisfacente 2) Livello adeguato 3) Livello accettabile 4) Livello non iniziale	Individuare, verificare e valutare 1. Capacità relazionale e di integrazione di gruppo 2. Livello di partecipazione e di intervento 3. Disponibilità alla collaborazione e condivisione 4. Riflessione e gestione autonoma di saperi, strumenti, esperienze 5. Apertura alla flessibilità delle posizioni 6. Capacità di organizzazione/gestione e coordinamento 7. Capacità di valutazione critica 8. Propensione all'originalità/creatività della proposta e delle iniziative correlate	

Tab. 5 – Esempio di scheda di analisi del compito autentico

Si riporta di seguito un estratto di scrittura post-analisi video che un docente ha postato nell'ambiente condiviso e-learning, in cui è esplicitata la funzione della videoanalisi nella compilazione della rubrica e nei processi valutativi e autovalutativi, pensati in ottica formativa e autentica (Wiggins, 1993):

“Rivedere il filmato consente, al docente, una più puntuale compilazione della rubrica valutativa elaborata per il compito perché costituisce una “memoria” costantemente fruibile per la valutazione autentica. L’osservazione delle prestazioni degli alunni aiuta a stabilire il livello raggiunto nei singoli descrittori di competenza che riguardano la parte esecutiva del compito ovvero quella filmata. Usare questo strumento significa essere certi di non tralasciare o dimenticare i passaggi salienti della prestazione autentica. Gli alunni hanno, da parte loro, molto gradito la novità di essere filmati ed hanno profuso un maggiore impegno nel compito perché hanno percepito l’utilizzo della videoripresa come un passaggio importante e accurato della loro valutazione e, rivedendo il filmato, sono stati molto critici nel giudicare la loro performance e si sono quindi autovalutati”.

La sperimentazione ha mostrato come la videoanalisi delle pratiche educative costituisca un dispositivo documentale efficace che sfrutta le potenzialità delle ICT (Galliani, 2014) nella descrizione, archiviazione, rappresentazione, produzione e interpretazione degli eventi educativi di natura sociale, in quanto capaci di modificare i ruoli dei soggetti implicati nel processo conoscitivo, le dinamiche di interazione-comunicazione, le possibilità di accesso al sapere, la flessibilità nella costruzione di ambienti di apprendimento.

L’efficacia di un dispositivo documentale videovalutativo è centrale in quanto, come sostiene Vinci (2021), consente di raccogliere e documentare evidenze e di ottenere dati ‘affidabili’, basati su indicatori, ossia su elementi osservabili, rilevabili, che consentono di operativizzare concetti teorici e di rinviare a qualcosa che rivela la presenza di un determinato fenomeno, ma rimandano ad un significato che va letto attraverso un processo interpretativo personale: gli indicatori vengono definiti come ‘concetti “specifici” traducibili in termini osservativi che sono legati ai concetti “generali” da quello che viene definito un rapporto di indicazione o rappresentazione semantica’. Affinché l’insegnante possa ‘leggere’ gli indicatori e attribuirvi un senso attraverso un processo interpretativo – dando senso all’azione – è opportuno scegliere e costruire strumenti adeguati con cui misurare l’apprendimento, stabilire criteri intersoggettivi di qualità per formulare ed esprimere un giudizio valutativo intorno a

ciò che è stato misurato, costruire un sistema documentale affidabile di gestione del dato (Perla, 2019), in grado di supportare nella raccolta delle informazioni e dei dati utili per valutare un certo oggetto.

«Documentare con competenza permette all'insegnante di raccogliere evidenze a supporto del proprio operato, di saper interpretare i dati per individuare priorità di azioni migliorative; di riuscire a monitorare l'andamento dei processi mobilitati rendendone conto alla comunità degli *stakeholders* con la trasparenza necessaria a esternalizzare il *valore* di una Scuola e delle azioni dei suoi operatori: dirigenti, personale docente e amministrativo. Solo una *valutazione nella sua funzione valorizzante* (...) può assolvere alla delicata funzione di visibilizzare il livello di professionalità espresso in una Scuola: professionalità che, in assenza di strumenti valutativi/valorizzanti, continuerà a restare oscura e mai veramente riconosciuta» (Perla, 2019, p. 31).

La videovalutazione consente all'insegnante di raccogliere informazioni a partire dalle quali condurre processi valutativi e autovalutativi in ottica formativa, rendendo visibile l'apprendimento e consentendo di mantenere una memoria di quanto detto e fatto, di riguardarsi e di avere informazioni sul proprio modo di imparare. La videovalutazione rafforza la dimensione formativa della valutazione, che dovrebbe essere parte integrante del processo di insegnamento-apprendimento e generare feedback che possono essere utilizzati dagli studenti, per migliorare l'apprendimento, e dagli insegnanti, per la regolazione delle loro pratiche in accordo con le esigenze dei loro studenti (Nicol, Macfarlane-Dick, 2004).

Sebbene consapevoli che la sperimentazione costituisca solo un *case study* e che non è possibile effettuare delle generalizzazioni in assenza di ulteriori evidenze, l'esperienza condivisa con i docenti suggerisce come la videovalutazione possa supportare, nella valutazione dell'agire competente dello studente, l'individuazione dei livelli in cui si esprime la competenza (Castoldi, 2016): essa può supportare, quindi, la costruzione della rubrica valutativa e l'espressione, da parte del docente, del giudizio finale per livelli.

Quando coinvolge anche gli studenti, la videovalutazione può supportare lo sviluppo di processi autovalutativi e di competenze metacognitive, l'autoregolazione dell'apprendimento, la consapevolezza delle proprie strategie cognitive. Ma non solo: rappresenta indubbiamente anche un valido supporto nella 'restituzione' agli alunni e ai genitori della valutazione in itinere.

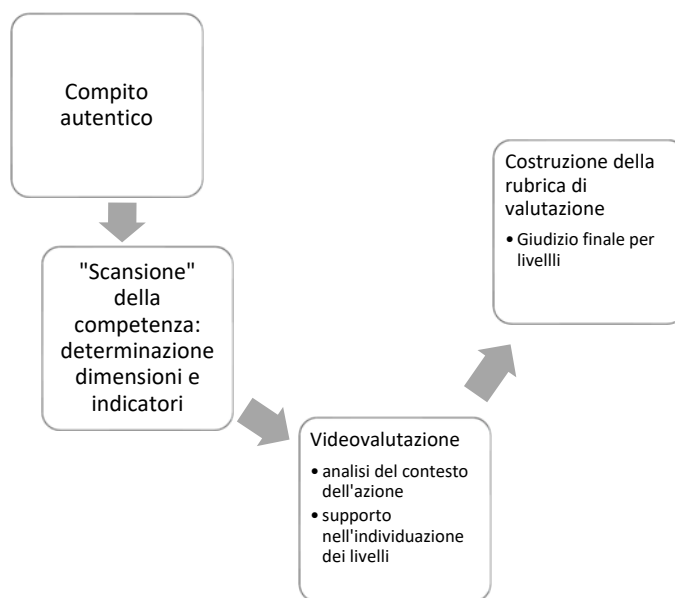


Fig. 2 – Sequenze della valutazione delle competenze supportata dalla videovalutazione

Da ultimo: i dati della ricerca, restituiti agli insegnanti entro un setting riflessivo e autovalutativo, hanno consentito di assumere una postura di analisi delle proprie pratiche didattiche *in situazione*.

Più specificatamente il dispositivo di videovalutazione sperimentato nel corso di questa ricerca ha consentito alle/ai docenti di *oggettivare* la propria azione didattica, requisito per impostare un'attività sistematica di riflessione. In questa direzione l'attività riflessiva sollecitata nelle/nei docenti, attraverso l'uso del dispositivo proposto, ha avuto l'obiettivo di *accompagnare* le/gli insegnanti a riconsiderare criticamente il proprio l'agire, sollecitando lo sviluppo e il consolidamento della propria professionalità.

La ricerca ha consentito dunque di promuovere negli insegnanti – attraverso l'uso sistematico di un dispositivo di videovalutazione – un *habitus* di riflessione sul proprio “fare scuola” e, più specificamente, sulle proprie strategie valutative, sul modo in cui si gestisce la mediazione tra soggetti in apprendimento, contenuti disciplinari, metodologie, strategie e dispositivi adottati al fine di contribuire in maniera consapevole alla stesura di *piani di miglioramento*.

E non solo. Il percorso intrapreso ha schiuso prospettive interessanti per implementare nelle scuole una “cultura” della documentazione non “schiacciata” sul versante burocratico-amministrativo ma finalizzata a supportare processi autovalutativi. A questo proposito occorre evidenziare che promuovere percorsi

di autoanalisi e autovalutazione implica il rinnovamento delle competenze professionali dei docenti e in particolar modo della competenza documentativa (Perla, 2019). Da ciò la necessità di progettare dispositivi metodologici specifici che possano sostenere i docenti nelle azioni di valutazione e auto-valutazione, oltre che di far avanzare la ricerca sui modelli per lo sviluppo professionale dei docenti.

Riferimenti bibliografici

- Ackermans, K., Rusman, E., Brand-Gruwel, S., Specht, M. (2017). A First Step Towards Synthesising Rubrics and Video for the Formative Assessment of Complex Skills. *Technology Enhanced Assessment: 19th International Conference* (Vol. 653, pp. 1-10). Springer, CCIS, vol. 653.
- Allen, D.W. (1966). Micro-teaching is a scaled down teaching encounter in class size and class time. *The High School Journal*, 49(8), 355-362.
- Altet, M. (2002). L'analyse plurielle de la pratique enseignante, une démarche de Recherche. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cescato S., Bove C., Braga P. (2015). Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici. *Form@re*, 15(2), 61-74.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Franchini, E., Salvisberg, M., Sbaragli, S. (2016). *Riflessioni sulla valutazione formativa tramite l'uso di video. Linee guida per formatori*. Locarno: SUPSI - Dipartimento formazione e apprendimento.
- Galliani, L. (2014). Per una ontologia della valutazione educativa. In L. Galliani, A. Notti (Eds.), *Valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Grion, V., Aquario, D., Restiglian, E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: CLEUP.
- Henderson, M., Phillips, M. (2015). Video-based feedback on student assessment: scarcely personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1), 51-66.
- Herrington, J., Reeves, T.C., Oliver, R. (2014). Authentic Learning Environments. In J.M. Spector, M.D. Merrill, J. Elen, M.J. Bishop (Eds.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. New York: Springer-Verlag.
- Mangione, G.R., Rosa, A. (2017). Professional vision e il peer to peer nel percorso Neoassunti. L'uso del video per l'analisi della pratica del docente in classe. *Form@re*, 17(1), 120-143.
- Nicol, D., Macfarlane-Dick, D. (2004). Rethinking formative assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. In: C. Juwah, et al.

- (Eds.) (2004). *Enhancing student learning through effective formative feedback*. York: The Higher Education Academy.
- Orme, M. (1966). *The effects of modeling and feedback variables on the acquisition of a complex teaching strategy*. (Unpublished doctoral dissertation). Stanford, California: Stanford University.
- Perla, L. (Eds.) (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Brescia: Morcelliana.
- Perla, L., Schiavone, N. (2014). Quels dispositifs de documentation de l'implicite dans la formation des enseignants? In M. Frisch (ed.), *Le réseau IDEKI. Objets de recherche d'éducation et de formation émergents, problématisés, mis en tension, réélaborés* (pp. 23-42). Paris: L'Harmattan.
- Perla, L., Schiavone, N. (2017). Video-Analysis and Self-Assessment in Teaching Work. In P.G., Rossi, L., Fedeli (Eds.). *Integrating Video into Pre-Service and In-Service Teacher Training* (pp. 191-209). Hersey, PA: IGI Global.
- Rossi, P.G., Fedeli, L. (Eds.). *Integrating Video into Pre-Service and In-Service Teacher Training*. Hersey, PA: IGI Global.
- Santagata, R., Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *Zdm*, 43(1), 133-145.
- Vinci, V. (2021). La documentazione per la valutazione. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9 – Dossier, pp. 445-457.
- Wiggins, G. (1993), *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

L'impatto del Service-Learning universitario: il progetto Hope

The impact of university Service-Learning: The Hope project

Irene Culcasi* e Maria Cinque**^

Riassunto

Nel dibattito contemporaneo sul ruolo dell'*Higher Education*, il servizio alla comunità assume un ruolo centrale tanto nel modo di intendere la relazione tra università e società quanto nel processo di innovazione della didattica universitaria. In questo scenario il Service-Learning si presenta come una proposta pedagogica innovativa capace di collocare l'università al centro del processo di sviluppo sociale, coinvolgendo docenti, ricercatori e studenti in un processo di insegnamento-apprendimento che interroga i saperi accademici e li rende vivi ed efficaci per trovare risposte a bisogni rilevanti, co-costruendo insieme ai membri della comunità progetti di miglioramento sociale. Il presente contributo – contestualizzando la proposta pedagogica alla luce delle sfide di progettazione e valutazione – descrive l'impatto di un progetto di Service-Learning universitario partendo da un approccio *stakeholder-driven* che ha impiegato strumenti di indagine di tipo quali-quantitativo raccogliendo i dati secondo la logica del cambiamento generato in virtù delle attività realizzate. L'analisi dei dati ha reso evidenti alcune risultanze capaci di orientare future prospettive di sviluppo sia rispetto alla relazione tra università e società sia al rinnovamento della didattica universitaria, affinché la crescita e lo sviluppo non sia solo dell'individuo ma dell'intera comunità.

Parole chiave: Service-Learning; strumenti di valutazione; impatto sociale; apprendimento attivo; università.

* Università LUMSA e Pontificia Universidad Católica de Chile.

** Università LUMSA.

^ Il contributo è frutto di un lavoro condiviso. Irene Culcasi è autrice dei paragrafi 1, 2 e 3. Maria Cinque è autrice dei paragrafi 4 e 5. Tutti gli autori hanno contribuito alla revisione del manoscritto nella sua versione finale.

Abstract

The contemporary debate on the role of Higher Education places service to the community at the centre of both the relationship between university and society and the innovation process in university teaching. In this scenario, Service-Learning emerges as an innovative pedagogical approach capable of placing the university at the centre of the social development process, involving teachers, researchers and students in a teaching-learning pathway that challenges academic knowledge and makes it alive and effective to find answers to relevant needs, by co-building social improvement projects together with community members. This contribution – by contextualizing this pedagogical proposal in relation to design and evaluation challenges – describes the impact of a university Service-Learning project, starting from a stakeholder-driven approach. The data collection was carried out by using qualitative and quantitative assessment tools based on the logic of the change generated by the activities carried out. The analysis of the data has highlighted a series of findings capable of guiding future development perspectives regarding both the relationship between the university and the society and the renewal of university teaching so that the growth and development will not only benefit the individual but the whole community.

Key Words: Service-Learning; assessment tools; social impact; Active Learning; Higher Education.

1. Università e società: la proposta pedagogica del Service-Learning

La relazione tra università e società è considerata da tempo centrale nel dibattito contemporaneo sul ruolo dell'*Higher Education* (Millican et al., 2019). Responsabilità sociale e impegno esterno hanno cominciato ad essere descritti come elementi chiave per la stabilità e la sostenibilità delle università, facendo leva sulla conoscenza per affrontare questioni sociali centrali, tanto a livello locale quanto globale (Bourner, 2008). Una visione innovativa del modo di intendere questa relazione è offerta da Boothroyd e Fryer (2004), che collocano l'università al centro del processo di sviluppo sociale, in cui docenti, ricercatori e studenti, collaborando con altre figure per rispondere a bisogni sociali emergenti, e in questo modo arricchendo il proprio apprendimento e quello dei soggetti con cui lavorano, sono gli attori di questo sviluppo. In altre parole, il servizio alla comunità assume un ruolo centrale tanto nel modo di intendere la relazione tra università e società quanto nel processo di innovazione della didattica universitaria.

In tal senso, la missione tripartita dell'università – formazione, ricerca e terza missione – in questa visione di servizio alla comunità, trova un interessante spazio di realizzazione nella proposta pedagogica del Service-Learning (SL). Tale proposta – ormai di lunga tradizione in America del Nord e in America Latina, in cui si è diffusa a partire dagli anni '60 (Furco & Billing, 2001), e più di recente in Europa – vede docenti, ricercatori e studenti applicare competenze accademiche, trasversali e di ricerca a questioni poste dalla società civile per un mutuo beneficio in cui apprendimento e servizio si fondano intenzionalmente e interagiscono attraverso una circolarità virtuosa (Ubbiali, in Mortari, 2017). L'elemento della reciprocità è ciò che distingue il Service-Learning da altri programmi di educazione esperienziale o di servizio (volontariato, lavoro sul campo, tirocinio): se da un lato l'obiettivo è quello di migliorare la qualità dell'apprendimento degli studenti, consentendo loro di apprendere i contenuti curricolari mentre svolgono un servizio alla comunità, dall'altro lato è anche sociale perché volto al miglioramento della qualità di vita della comunità stessa (Rossa, in CIOF Scuola FMA, 2019).

In altre parole, il Service-Learning è *“una pedagogia in grado di tenere insieme in una singola mission dimensioni tradizionalmente separate come la ricerca, l'insegnamento e il servizio”* (Cushman, 1999, p. 331). La dimensione della ricerca è alla base della soluzione dei problemi identificati nella comunità verso i quali il SL si rivolge; l'insegnamento si rinnova nelle modalità di coinvolgimento degli studenti, di collegamento tra teoria e prassi, di utilizzo della conoscenza come mezzo per migliorare la realtà individuale e collettiva, nonché di promozione di un'educazione incentrata non solo sulle competenze tecniche e accademiche ma anche sulle competenze personali, sociali e civiche, ovvero sulle *soft skills* (EC, 2013); infine, la dimensione del servizio spinge l'università a incontrare il territorio, a interrogare i saperi accademici e a renderli vivi ed efficaci per trovare risposte a bisogni rilevanti, co-costruendo insieme ai membri della comunità progetti di miglioramento sociale.

Fondata sulla preoccupazione civica di John Dewey e sul concetto di Paulo Freire di trasformare il mondo attraverso l'azione e la riflessione (Deans, 1999), la proposta del Service-Learning si presenta oggi come un movimento pedagogico a livello mondiale che, in ragione della sua ampia diffusione, è descritta da una pluralità di definizioni che coprono ampie aree di formazione e azione. Secondo Puig Rovira e Rodríguez (2006) si tratta di:

Un'attività complessa che integra il servizio alla comunità con l'apprendimento. È una proposta innovatrice, ma allo stesso tempo parte da elementi molto conosciuti e di lunga tradizione come il servizio volontario alla comunità e l'apprendimento delle co-

noscenze, abilità e valori (...). L'innovazione o novità non risiede nelle parti che compongono l'apprendimento e il servizio ma nello stretto collegamento tra il servizio e l'apprendimento in un'unica attività articolata e coerente (p.62).

L'elemento che connette la dimensione del servizio con quella dell'apprendimento è la riflessione (Jacoby, 2015), definita da Bringle e Hatcher (1999) come un processo cognitivo intenzionale di considerazione di un'esperienza, alla luce di specifici obiettivi di apprendimento. Con le parole di Furco (2009) la riflessione è il fattore che trasforma un'esperienza interessante e impegnata in qualcosa che incide profondamente sullo sviluppo degli studenti e della comunità. Secondo Eyler e Giles (1999) la riflessione nel SL è efficace se risponde a cinque caratteristiche fondamentali:

- *Connection* (connessione): lega le intenzionalità pedagogiche con quelle di servizio;
- *Continuity* (continuità): è continua lungo tutto l'arco dell'esperienza e coinvolge studenti, docenti e membri della comunità;
- *Context* (contesto): riguarda il contesto in cui si agisce ed è condivisa con la comunità di riferimento;
- *Challenge* (sfida): si attiva per rispondere alle complessità del mondo reale per trovare le strategie più efficaci rispetto agli obiettivi di servizio e di apprendimento;
- *Coaching*: svolge un ruolo di accompagnamento, attraverso adeguati feedback, per tutti gli attori coinvolti, supportandoli sia da un punto di vista cognitivo che emotivo.

Rispetto alle attività di servizio alla comunità, la letteratura nel campo del Service-Learning ne evidenzia diverse tipologie (Berger, 2003):

- *Direct Service-Learning* (servizio diretto): coinvolge gli studenti e la comunità in attività sul campo con un'interazione diretta, faccia a faccia. Alcuni esempi potrebbero riguardare attività di servizio in un carcere minorile o in centri che lavorano con persone con disabilità, attività di tutoring con anziani o corsi di lingua per stranieri;
- *Indirect Service-Learning* (servizio indiretto): coinvolge gli studenti in un servizio alla comunità senza un rapporto diretto con gli attori della comunità stessa, che viene considerata nel suo insieme. Alcuni esempi potrebbero riguardare la cura di un parco, il restauro di centri di aggregazione o la allocazione di QR su monumenti del territorio per valorizzare il patrimonio locale;
- *Advocacy Service-Learning* (sensibilizzazione, promozione, supporto):

coinvolge gli studenti in attività volte alla sensibilizzazione, alla promozione di azioni e consapevolezza circa temi di interesse pubblico. Alcuni esempi potrebbero riguardare campagne di sensibilizzazione sul bullismo, progetti di crowdfunding per associazioni del terzo settore o la scrittura di un manifesto sui buoni comportamenti legati alla sostenibilità ambientale;

- *Research-based Service-Learning* (ricerca): coinvolge gli studenti in attività di ricerca per raccogliere ed elaborare informazioni di interesse pubblico che possono avere una ricaduta sulla realtà. Alcuni esempi potrebbero riguardare la partecipazione a studi sperimentali legati, ad esempio, alla gestione dell'ansia nei giovani per poi elaborare delle linee guida per gli enti competenti o attività di ricerca legate all'analisi di politiche pubbliche con la conseguente restituzione alle autorità di riferimento.

A prescindere dal tipo di Service-Learning che si mette in campo, le attività di servizio dovrebbero nascere da una problematizzazione della realtà che porta non solo ad agire sui problemi individuati, insieme alla comunità, ma anche a ricercarne le ragioni retrostanti, sviluppando atteggiamenti critici e democratici verso lo status quo delle dinamiche sociali. In questo contesto la comunità, quale co-protagonista delle attività di SL, può essere “*definita sia geograficamente sia socialmente, fino alle web community, a seconda del tipo di SL che si va attuando*” (Ubbiali in Mortari, 2017, p. 104).

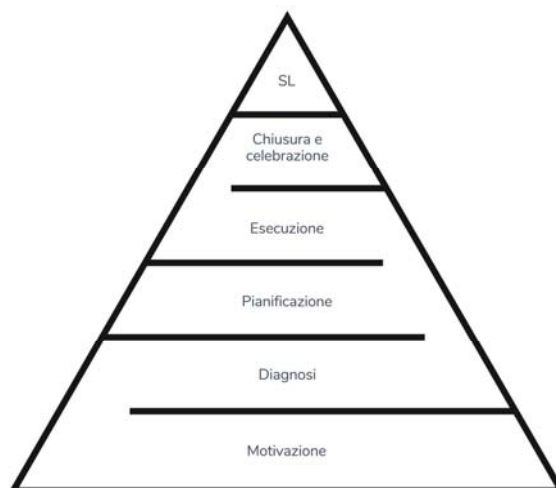
2. Progettare e valutare il Service-Learning

Come dimostrano diversi studi, l'integrazione del Service-Learning nell'istruzione superiore offre il potenziale per migliorare la crescita e l'apprendimento degli studenti (es. Kiely, 2005), per connettere le università con il territorio generando benefici a livello collettivo (es. Bryer, 2014), nonché per rinnovare il ruolo che le agenzie educative sono chiamate ad assumere nella società del XXI secolo (es. Hernández-Barco, Sánchez-Martín, Blanco-Salas & Ruiz-Téllez, 2020). Tuttavia, l'inclusione di tali pratiche nell'università di per sé non garantisce i benefici citati. Parlare di strategie di progettazione diviene dunque fondamentale per sostenere docenti, istituzioni e partner della comunità al momento di pianificare i progetti, facilitando il successo delle esperienze e il raggiungimento dei benefici desiderati (McNatt, 2019).

Un modello di progettazione particolarmente diffuso in Europa, e più specificamente in Italia, è quello proposto dal Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario [CLAYSS] (Apprendimento e Servizio Solidale), (Fiorin, 2016). Si tratta di un itinerario di progettazione in cinque fasi (Figura 1), motivazione, diagnosi, pianificazione, esecuzione e chiusura e celebrazione:

1. *Motivazione*: in questa fase gli studenti vengono introdotti al SL come proposta in grado di promuovere la dimensione dell'impegno civico. Non si tratta ancora di un approfondimento su come svolgere una specifica attività di servizio ma di una riflessione sulla natura del SL quale percorso da costruire insieme, nell'ottica di una partecipazione attiva degli studenti e della comunità. Infatti, la motivazione è anche istituzionale e riguarda non solo il coinvolgimento delle figure di riferimento dell'istituzione formativa ma anche possibili stakeholder territoriali che aderiscono alla possibilità di avviare un lavoro in rete, creando reciproco beneficio.
2. *Diagnosi*: questa fase ha come obiettivo l'individuazione delle sfide/problemi/bisogni da affrontare insieme alla comunità. Pertanto, inizialmente gli studenti vengono accompagnati verso una comprensione dell'idea di comunità e, successivamente, nell'analisi dei bisogni/questioni sociali di loro interesse. Si possono individuare mancanze specifiche del contesto (educative, sanitarie, ambientali etc.), problemi sociali (inclusione, diritti umani, inquinamento etc.) o, ancora, si possono raccogliere sfide legate alla crescita della comunità nel suo insieme o al miglioramento del benessere di particolari gruppi di cittadini. Una volta individuata l'area su cui intervenire i soggetti coinvolti possono riflettere sui singoli aspetti delle questioni emerse, ragionando su cause ed effetti ad esse relazionati, così come sui miglioramenti che vorrebbero apportare. L'interazione con la comunità di riferimento è fondamentale per un più efficace processo di lettura della realtà.
3. *Pianificazione*: questa fase è dedicata alla formulazione del progetto, in accordo con la comunità di riferimento, individuando obiettivi di servizio e di apprendimento da raggiungere attraverso le azioni solidali. In alcuni casi, le proposte progettuali possono arrivare da realtà esterne (come associazioni del terzo settore o aziende) e richiedere un coinvolgimento attivo nella ripianificazione del progetto secondo reciproci interessi e disponibilità.
4. *Esecuzione*: è la fase operativa in cui si mette in pratica quanto pianificato nella formulazione del progetto, sviluppando le collaborazioni attivate con i partner locali e svolgendo le attività di servizio secondo gli obiettivi prestabiliti. Di particolare importanza è la riflessione sull'andamento dell'esperienza in corso, attraverso momenti di condivisione con la comunità rispetto a quanto si sta realizzando e alle ricadute delle attività tanto a livello personale quanto sociale.
5. *Chiusura e celebrazione*: questa fase prevede un momento conclusivo dell'esperienza – che si può realizzare attraverso un incontro di celebrazione con i soggetti che hanno partecipato al progetto – per condividere con la comunità le riflessioni legate alle attività solidali e al loro impatto sociale. È quindi anche un momento dedicato alla valutazione del progetto in merito al raggiungimento dei traguardi prefissati.

Figura 1 - Itinerario di progettazione del Service-Learning (elaborazione propria)



In merito alla valutazione del Service-Learning la letteratura del settore propone diversi metodi e focus di analisi. Un progetto di SL può essere valutato rispetto agli apprendimenti degli studenti, allo sviluppo di responsabilità sociale, così come ai miglioramenti nella comunità (Holland, 1999), tra gli altri. La questione dei molteplici obiettivi e delle molteplici componenti di un progetto è una grande sfida per la valutazione del SL. Tuttavia essa è essenziale per sostenere l'impegno istituzionale, espandere il coinvolgimento della facoltà (Holland, 2001); permette a docenti e università che propongono il SL di sviluppare processi di realizzazione sempre più efficaci (Sabat, Morgan, Perry & Wang, 2015) e aiuta ad arricchire e sostenere le partnership con la comunità (Holland, 2001).

Alcuni autori (Caspersz & Olaru, 2017) evidenziano la complessità della valutazione nell'ambito del Service-Learning in quanto le caratteristiche progettuali specifiche, gli attori coinvolti e le questioni sociali affrontate, così come le modalità solidali scelte, sono variabili interdipendenti (ad esempio gli elementi di qualità incidono sugli elementi di processo), pertanto una valutazione su aspetti isolati del SL non è consigliata. Secondo Caspersz e Olaru (2017), anche quando si intende valutare un singolo aspetto del progetto come, ad esempio, le percezioni degli studenti in merito al valore dell'esperienza, è fondamentale raccogliere altri dati di contesto quali, ad esempio, le percezioni della comunità circa il valore che gli studenti traggono dall'esperienza stessa. In qualche modo è come se la reciprocità che si realizza a livello pedagogico-sociale dovesse trovare il suo spazio anche nel processo di valutazione. Dunque, cercare il più possibile di raccogliere dati che allarghino la prospettiva

dalla quale analizzare anche un singolo aspetto dalla proposta pedagogica è centrale per ampliarne la comprensione e valutarne l'impatto. Sulla stessa linea Dymond, Renzaglia e Chun (2008) e McNatt (2019), che evidenziano l'importanza di studiare criticamente l'impatto del Service-Learning da una prospettiva ampia, riportando l'attenzione sugli sforzi che la ricerca dovrebbe fare nella direzione empirica. Infatti, un altro aspetto fondamentale della valutazione nell'ambito del SL riguarda metodi e tecniche impiegati. Secondo McNatt (2019) un giusto approccio è quello che integra strumenti di valutazione afferenti all'ambito quali-quantitativo, nonostante la maggior parte degli studi focalizzati sull'impatto del SL sia di tipo qualitativo. Integrare invece le due prospettive in un approccio *mixed method*, secondo McNatt (2019), permette un bilanciamento nei risultati e una base sostenibile per le scelte educative istituzionali che includono la comunità nelle sfide curriculari.

Holland (2001) propone un approccio globale alla valutazione del SL che inizia con l'esplorazione degli scopi e degli obiettivi. La domanda da porsi è: "Cosa voglio sapere?". Il passo successivo è suddividere il macro-obiettivo in specifiche aree di interesse, chiedendosi: "Cosa cercherò per trovare le prove dell'impatto del SL?". Il compito è quello di identificare le questioni chiave che possono essere caratterizzate come variabili principali della valutazione. Per ciascuna delle variabili la domanda da porre per generare indicatori misurabili come prova della presenza o dell'assenza di progressi verso la variabile e il suo macro-obiettivo è: "Cosa sarà misurato?". La domanda finale, "Come sarà misurato?" guida la selezione e la progettazione dei metodi per la raccolta dei dati. Secondo Holland (2001) la forza di questo approccio alla valutazione sta nell'impiego di più metodi per indicatore, al fine di effettuare controlli incrociati e sviluppare una profonda comprensione dell'impatto di un progetto. Ogni metodo aiuta a chiarire, spiegare e verificare i dati generati da un metodo diverso. Ogni strumento è progettato per raccogliere dati su una varietà di indicatori, contribuendo così a una maggiore efficacia nella valutazione.

Tra le tecniche e gli strumenti comunemente adottati nella valutazione del SL troviamo Focus Group, Reflective Journal cartacei o digitali (come l'e-Portfolio), analisi dei sillabi dei corsi di Service-Learning, interviste, questionari e osservazioni partecipanti, che possono essere impiegati durante il processo, al termine del progetto (Chou, 2018) o per il *follow-up* (Willis, Wick, Han, Rivera & Doran, 2019). Al momento di progettare la valutazione è utile confrontare gli sforzi richiesti per la raccolta e l'analisi dei dati attraverso un determinato strumento con la capacità dello strumento stesso di offrire una certa ricchezza nei dati raccolti, di promuovere la riflessione e di essere per sua natura più o meno flessibile. Rispetto a questi indicatori, la Tabella 1 mostra i punti di forza degli strumenti generalmente impiegati nella valutazione di impatto di un progetto di SL.

Tabella 1 - Punti di forza degli strumenti di valutazione (adattato da Holland, 2001)

<i>Strumenti</i>	Facilità di raccolta dei dati	Facilità di analisi dei dati	Ricchezza di dati (descrittiva)	Flessibilità (a dati imprevisti)	Promuove la riflessione
<i>Focus Group</i>			X	X	X
<i>Reflective Journal</i>			X	X	X
<i>Analisi del syllabus</i>	X	X			
<i>Interviste</i>			X	X	X
<i>Questionari</i>	X	X			
<i>Osservazioni</i>			X	X	

3. Il Service-Learning alla LUMSA: il caso del progetto Hope

Presso l'Università LUMSA, nell'anno 2014, è stata istituita la Scuola di Alta Formazione "Educare all'Incontro e alla Solidarietà" (EIS) – diretta dalla prof.ssa Maria Cinque e presieduta dal prof. Italo Fiorin – un centro dedicato alla ricerca, diffusione e istituzionalizzazione del Service-Learning a livello nazionale e internazionale. L'equipe della Scuola EIS offre agli studenti LUMSA la possibilità di partecipare a progetti di Service-Learning secondo due modalità o modelli: Bottom-up e Top-down. Nel primo caso, gli studenti di diversi dipartimenti possono scegliere come esame opzionale del loro piano di studi un Laboratorio interdisciplinare sul SL che prevede la certificazione di tre crediti formativi. Questo modello implica che siano gli studenti ad inquadrare un problema sociale su cui focalizzare le attività di SL, ad esplicitare le connessioni con i contenuti accademici del loro corso di studi e ad attivare collaborazioni con partner della comunità per realizzare le azioni di servizio. Nel secondo modello è l'università a proporre un progetto di Service-Learning già strutturato in collaborazione con un partner della comunità, a cui gli studenti, tramite candidatura, possono partecipare ed essere indirizzati nelle attività di servizio che hanno già delle connessioni curricolari con i corsi di studio per i quali la candidatura è aperta (Culcasi, 2020).

Nell'anno accademico 2018-2019 l'università LUMSA ha messo a bando per la comunità studentesca un progetto di Service-Learning sul modello Top-down, promosso dall'Associazione ELIS e finanziato dal Fondo intesa San

Paolo. Il progetto – dal titolo *Hope-Costruisci il tuo futuro: sviluppo personale e professionale per Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) dai 14 ai 18 anni* – si è svolto dal primo luglio 2018 al trentuno luglio 2019 ed è stato finalizzato a favorire l’inserimento sociale e culturale dei MSNA (35 nella regione Lazio) e a fornire loro strumenti personali e professionali adeguati a un inserimento nel mondo lavorativo più efficace, rapido e duraturo.

All’interno del progetto Hope le principali attività formative realizzate dall’Associazione ELIS per i MSNA hanno riguardato: piani di sviluppo individuali al fine di accrescere il self-empowerment; corsi di formazione sull’autoimprenditorialità; percorsi formativi sulle soft skills per l’acquisizione di competenze spendibili sul mercato del lavoro; attività laboratoriali per l’apprendimento di un mestiere (idraulica; manutenzione e meccanica industriale); attività ricreative e di socializzazione positiva (sport, team cooking, ecc.); laboratori di italiano-situazionale, con il fine di sostenerli nel passaggio alla maggiore età e sviluppare le conoscenze utili a favorire l’ingresso nel mondo del lavoro.

Durante l’intero percorso i minori sono stati affiancati da un Tutor Universitario in una logica di *peer to peer education* e di *mentoring*. I tutor LUMSA coinvolti sono stati 35 studenti di diversi corsi di laurea del Dipartimento di Scienze Umane: Scienze dell’Educazione (L19), Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi (LM50), Scienze e Tecniche Psicologiche (L24) e Psicologia (LM51). Gli studenti-tutor, prima di iniziare le attività di SL di tipo diretto con i MSNA (*Direct Service-Learning*), hanno partecipato a incontri di formazione per acquisire metodologie e *know-how* idonei a potersi relazionare con i minori-beneficiari del progetto.

A ogni studente-tutor è stato assegnato un minore che partecipava alle attività del progetto Hope, con il compito di incontrarsi con il giovane, instaurare una relazione positiva e una comunicazione efficace, sostenerlo nel percorso professionale, ascoltarlo e accoglierlo, mostrare un modello positivo di comportamento, recepire eventuali problematiche riportate dal ragazzo ed aiutarlo nelle strategie di risoluzione. In sintesi, di generare un cambiamento positivo rispetto alla situazione iniziale.

Il programma di Tutoraggio “*uno a uno*” è stato avviato a partire dal 3 dicembre 2018 e gli studenti hanno incontrato i propri *tutee* una volta alla settimana, per circa due ore, nell’arco della durata del progetto per un totale di 72 ore ciascuno. Contestualmente, è stato avviato anche il “*supporto psicologico*”, con una Psicologa professionista, il cui obiettivo era condividere l’andamento del tutoraggio, sia in modalità plenaria che in modalità sportello (prevedendo incontri *one to one* tra la Psicologa e il singolo tutor), riflettere sull’esperienza e monitorare l’impatto generale dell’iniziativa.

4. Strumenti nella pratica: valutazione di impatto del progetto

La valutazione del Service-Learning Hope ha seguito un approccio *stakeholder-driven* basato sul coinvolgimento degli interlocutori del progetto: quelli primari, i MSNA, e quelli secondari, i tutor. La valutazione è stata realizzata da un'università esterna al fine di garantire l'autonomia di giudizio e, considerando le caratteristiche del progetto, le tecniche di indagine impiegate e gli indicatori attestanti l'impatto sono stati di tipo quali-quantitativo. Nello specifico, la raccolta dei dati ha seguito la logica del cambiamento generato in virtù delle attività realizzate e gli strumenti per la valutazione sono stati: focus group, questionari semistrutturati e interviste individuali.

I MSNA e i tutor sono stati coinvolti in due differenti focus group (della durata di 2 ore circa ciascuno) che sono serviti a raccogliere: conoscenze maturate durante il progetto, attitudini e comportamenti. Il questionario, composto di 16 domande (4 aperte e 12 chiuse), è stato somministrato solo ai MSNA al termine del percorso formativo. Le interviste, somministrate sia ai MSNA che ai tutor, hanno dato spazio a testimonianze dirette e ai vissuti dei soggetti coinvolti nel progetto in modo che potessero raccontare la loro esperienza ed evidenziare i cambiamenti generati sulle diverse individualità.

4.1 Valutazione di impatto: MSNA

In base alla valutazione d'impatto, il progetto ha raggiunto risultati che sono in linea con quanto rilevato dal Report di monitoraggio relativo ai minori stranieri non accompagnati presenti sul territorio nazionale del 2019, realizzato in ottemperanza a quanto previsto dall'art. 33 del d.lgs. n. 286/1998 (Testo Unico Immigrazione). Si segnala infatti che, in base ai risultati delle ricerche quali-quantitative condotte, il progetto: ha consentito un miglioramento delle condizioni di vita dei MSNA, soprattutto in termini di capitale relazionale; ha permesso di rafforzare le competenze linguistiche e quelle tecnico-professionali, talvolta anche valorizzando esperienze formative pregresse (formali e non); ha orientato la percezione della propria occupabilità e incrementato l'autonomia nella ricerca di opportunità successive alla conclusione del percorso educativo.

Il tutoraggio "*uno a uno*" ha rappresentato un'occasione di discussione e confronto per i MSNA: ha facilitato il passaggio di conoscenze e vissuti in modo orizzontale e ha promosso la cooperazione e la solidarietà. I MSNA si sono sentiti considerati in modo completamente nuovo: non più utenti da istruire perché carenti in qualche cosa, bensì soggetti portatori di risorse, conoscenze, capacità e potere di cambiamento. Dai i dati raccolti attraverso il questionario, interviste e focus group è emerso che: il 70% dei MSNA ha portato a

termine con successo il percorso di formazione; il 50% ha dichiarato che il progetto ha incrementato molto o moltissimo l'opportunità di trovare lavoro; l'81% ha affermato che l'attività di tutoraggio svolta dagli studenti è stata molto utile o utile e il 75% ha affermato che desidererebbe proseguirla anche in futuro.

Relativamente al rapporto sviluppato con i tutor LUMSA, durante il focus group e le interviste, i MSNA hanno dichiarato, di aver appreso dal proprio tutor come comportarsi meglio con gli altri e di aver imparato come vivere in Italia. Tra le ricadute in termini di attitudini e consapevolezza, il tutoraggio "uno a uno" ha fatto emergere tutte le caratteristiche di una relazione tra pari in cui il partecipante al progetto è riuscito ad esprimersi liberamente, fidandosi dell'interlocutore e parlando di svariati argomenti. I punti di forza che i partecipanti hanno rilevato nell'attività di tutoraggio è la fiducia che si è creata e la capacità del tutor di aiutare i ragazzi a far emergere le proprie idee e i propri pensieri. Tra le criticità rilevate c'è quella di non avere il numero di cellulare del tutor e la rigidità degli orari degli incontri, potendo partecipare al tutoraggio solo in orari prestabiliti. Qualche partecipante avrebbe voluto avere più ore di disponibilità da condividere con il proprio tutor. Dal punto di vista dei comportamenti, il tutor è stato percepito come un compagno (nella logica della *peer education*), con cui, dopo l'iniziale difficoltà per via della timidezza, si è arrivati a poter parlare più apertamente. Inoltre, il tutoraggio ha apportato miglioramenti alle capacità relazionali dei partecipanti che hanno avuto modo di aprirsi e di sperimentare accoglienza nelle relazioni. Qualche partecipante ha definito il proprio tutor come un "genitore che ti può dare un buon consiglio e di cui poterti fidare".

4.2 Valutazione di impatto: tutor LUMSA

Per il monitoraggio e la valutazione delle attività dei tutor sono stati realizzati 18 incontri (per una media di 3 incontri al mese, ad eccezione di dicembre 2018 in cui è stato realizzato 1 incontro e di gennaio 2019 in cui sono tenuti 2 incontri). Tra aprile e giugno 2019 si è reso necessario un incremento degli interventi della psicologa a supporto dei tutor universitari, nella modalità dello sportello individuale (+13 incontri a sportello), alla luce delle difficoltà relazionali che si sono presentate tra i tutor e i beneficiari di progetto che richiedevano un confronto non in plenaria ma un confronto diretto, *one to one*, tra la psicologa e i tutor. Tali incontri hanno favorito la positiva conclusione del progetto.

Un importante indicatore per la valutazione del progetto è il contenuto delle interviste che sono state somministrate sia ai MSNA e ai tutor, realizzate sotto

forma di video (nel rispetto privacy), costituendo una testimonianza narrativa – *storytelling* – del cambiamento avvenuto¹.

Tutti i tutor universitari hanno acquisito un'informazione corretta sul tema dell'immigrazione dei MSNA e hanno potuto contribuire all'integrazione sociale dei beneficiari. I tutor si sono sentiti beneficiari di questa attività che ha permesso loro di acquisire un'informazione corretta sul tema dell'immigrazione dei MSNA e del loro status giuridico, delle difficoltà che i MSNA incontrano nel loro percorso e delle potenzialità di questi giovani, superando pericolosi stereotipi. In aggiunta a tale risultato, un effetto considerevole generato dal progetto è stato quello di trasformare i giovani universitari coinvolti in agenti di cambiamento effettivi e messaggeri di integrazione e accoglienza, in piena linea con lo spirito di quanto progettato.

5. Conclusioni e prospettive future

L'impatto generato dal progetto di Service-Learning universitario Hope è andato ben oltre gli obiettivi e i risultati dichiarati, che inizialmente prevedevano effetti migliorativi principalmente sul gruppo dei MSNA, mediante l'adozione e la promozione di comportamenti accoglienti e ispirati all'integrazione e alla convivenza pacifica in tutti gli ambienti in cui il progetto ha avuto luogo. Il progetto ha generato valore anche per la collettività, permettendo di potenziare e qualificare la rete fra diversi attori istituzionali e i principali stakeholder per la messa a sistema e il trasferimento di un modello di intervento per la presa in carico integrata e l'inserimento socio-lavorativo dei minori stranieri non accompagnati, sostenibile e replicabile a livello nazionale e saldamente incardinato sul sistema dei servizi territoriali per il lavoro, la formazione e l'integrazione. Il valore sociale dell'iniziativa è stato riconosciuto anche da soggetti esterni ed è testimoniato dal Premio "*Nella Memoria di Giovanni Paolo II*" che il 20 novembre 2019 è stato assegnato al progetto.

Molte insidie associate alla valutazione – la maggior parte delle quali può essere attribuita alla mancanza di articolazione anticipata dello scopo e delle risorse disponibili – sono state superate grazie alla collaborazione dei diversi *stakeholder* territoriali.

L'esperienza descritta in questo contributo invita i referenti di progetti sociali, come il SL, a prestare attenzione alla pianificazione della valutazione come mezzo per evitare la maggior parte dei problemi comuni legati all'implementazione degli strumenti di raccolta dati e all'analisi delle valutazioni.

¹ Il video di tale documentazione è consultabile ai seguenti link:
<https://youtu.be/XkzTYS7N6mk>; <https://vimeo.com/351647366/b9caf519d2>.

Senza dubbio, una strategia di valutazione completa e continua richiede un investimento e un impegno sostanziali. I vantaggi conferiti da un tale piano (risultati a breve e lungo termine, maggiore fiducia tra i partner, informazioni per il miglioramento continuo) dovrebbero essere bilanciati con una visione realistica del tempo, delle spese e dello sforzo umano coinvolti nella valutazione (Holland, 2001). Coloro che partecipano alla pianificazione dei programmi di valutazione del SL dovranno considerare questioni operative e pratiche per creare un piano che abbia il potenziale per essere completamente implementato e sostenuto. Un piano di valutazione dovrebbe prevedere le risorse disponibili (umane, tecniche e finanziarie), considerare la disponibilità di competenze, delineare le responsabilità, i tempi e, una strategia per l'analisi, la scrittura e la diffusione dei risultati.

Ringraziamenti

Si ringrazia l'Associazione ELIS per aver promosso e curato il progetto Hope.

Riferimenti bibliografici

- Berger, K.C. (2003). *The complete guide to Service Learning. Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum, & social action*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Boothroyd, P., & Fryerm, M. (2004, December). Mainstreaming social engagement in higher education: Benefits, challenges, and successes. In *UNESCO Forum Colloquium on Research and Higher Education Policy*, Paris.
- Bourner, T. (2008). The fully functioning university. *Higher Education Review*, 40(2), 26-45.
- Bringle, R., & Hatcher, J. (1999). Reflection in service learning: Making meaning of experience. *Educational Horizons*, 77(4), 179-185.
- Bryer, T.A. (2014). Beyond Job Creation and Service Learning: Putting the Public Back in Public Affairs Education. *Journal of Public Affairs Education*, 20(2), 233-252.
- Caspersz, D. & Olaru, D. (2017). The value of service-learning: the student perspective. *Studies in Higher Education*, 42(4), 685-700.
- Chou, R.J. (2018). Going out into the field: an experience of the landscape architecture studio incorporating service-learning and participatory design in Taiwan. *Landscape Research*, 43(6), 784-797.
- Culcasi, I. (2020). Esplorare il ruolo del Service-Learning nello sviluppo personale: competenze trasversali nella formazione universitaria. *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*, 4, 242-257.
- Cushman, E. (1999). The public intellectual, service learning, and activist research. *College English*, 61(3), 328-336.

- Deans, T. (1999). Service Learning in two keys: Paulo Freire's Critical Pedagogy in Relation to John Dewey's Pragmatism. *Michigan Journal of Community Service Learning* 6, 15-29. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0006.102>.
- Dymond, S.K., Renzaglia, A. & Chun, E.J. (2008). Elements of high school service learning programs. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(1), 37-47.
- European Commission (2013). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eyler, J., & Giles, D. E. Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: JosseyBass.
- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori Università.
- Furco, A. & Billing, S.H. (2001). *Service-Learning: the Essence of the Pedagogy*. Connecticut: Information Age Publishing.
- Furco, A. (2009). La reflexión sobre la práctica, una componente vital de las experiencias de aprendizaje-servicio. In *Actas del XII Seminario Internacional de Aprendizaje-Servicio Solidario*, pp. 27-36.
- Hernández-Barco, M., Sánchez-Martín, J., Blanco-Salas, J., & Ruiz-Téllez, T. (2020). Teaching Down to earth-service-learning methodology for science education and sustainability at the university level: A practical approach. *Sustainability*, 12(2), 542.
- Holland, B.A. (1999). Factors and Strategies That Influence Faculty Involvement in Public Service. *Journal of Public Service and Outreach*, 4, 37-43.
- Holland, B.A. (2001). A comprehensive assessment model for assessing Service-Learning and community university partnership. *New Directions for Higher Education*, 114, 51-60.
- Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12, 5-22.
- McNatt, D.B. (2019). Service-learning: An experiment to increase interpersonal communication confidence and competence. *Education and Training*, 62(2), 129-144.
- Millican, J., Pollack, S., Zani, B., Stark, W., Mikelić Preradović, N., & Aramburuzabala, P. (2019). The changing face of higher education: economic and democratic imperatives. In Aramburuzabala, P., McIlarth, L. & Opazio, H. (Eds.), *Embedding Service-Learning in European Higher Education: Developing a Culture of Civic Engagement*. New York: Routledge.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Direzione generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione (2019). *Report di monitoraggio*. Disponibile a: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-di-monitoraggio-MSNA-31-dicembre-2019.pdf>.
- Puig Rovira, J.M. & Rodríguez, J.P. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

- Rossa, C. (2019). Il Service Learning. In: CIOF Scuola FMA (Ed.), *Didattica della solidarietà: Service Learning e pedagogia salesiana* (pp. 118-148). Milano: FrancoAngeli.
- Sabat, I.E., Morgan, W.B., Perry, S.J. & Wang, Y.C. (2015). Developing Students' Twenty-First Century Skills through a Service Learning Project. *Journal of Learning in Higher Education*, 11(2), 23-32.
- Ubbiali, M. (2017). Il service learning: un'analisi sistematica della letteratura. In: Mortari, L. (Ed.), *Service Learning per un apprendimento responsabile* (pp. 71-197). Milano: FrancoAngeli.
- Willis, T.Y., Wick, D., Han, T.M., Rivera, J. & Doran, J.K. (2019). "If I Did It over There, I Can Do It Here": U.S. Latinx Social Work Students in Costa Rican Service Placements: Deepening Their Professional Identity and Skills. *Journal of Social Work Education*, 55(4), 710-723.

