UNIVERSITÀ DEGLI STUDI FIRENZE

FLORE
Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

L’alfabetizzazione mediale nella scuola multiculturale. Dalla teoria alla pratica attraverso una didattica inclusiva

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

L’alfabetizzazione mediale nella scuola multiculturale. Dalla teoria alla pratica attraverso una didattica inclusiva / Maria Ranieri, F.F.. - ELETTRONICO. - (2018), pp. 58-58. (Convegno nazionale SIRD Roma 13-14 Giugno 2018).

Availability:

The webpage https://hdl.handle.net/2158/1138492 of the repository was last updated on 2018-10-30T00:29:18Z

Publisher:

Pensa Multimedia

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf)

Publisher copyright claim:

La data sopra indicata si riferisce all'ultimo aggiornamento della scheda del Repository FloRe - The above-mentioned date refers to the last update of the record in the Institutional Repository FloRe

(Article begins on next page)

10 November 2026

SIRD

Società Italiana di Ricerca Didattica

ConvegnoNazionaleSird

ALLA RICERCA DI UNA SCUOLA PER TUTTI E PER CIASCUNO
Impianto istituzionale e modelli educativi

Roma 13-14 giugno 2018

Dipartimento di Scienze della Formazione
Università degli Studi Roma Tre
Ex Caserma Sani • Via Principe Amedeo, 184 • Roma

ISBN 978-88-6760-465-4

2018 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

MERCOLEDÌ 13 GIUGNO 2018

SESSIONE 1 – SCUOLA 0-6

Coordinano:
- **Maria Luisa Iavarone** (Università di Napoli Parthenope)
- **Roberto Trinchero** (Università di Torino)
- **Giuseppe Desideri** (AIMC)
- **Diana Penso** (MCE)

F. BATINI
17 ***Leggere dal nido per prevenire***
Università di Perugia

G. TORREGIANI, L. BONFIGLIO, F. PELUSO CASSESE
18 ***Analisi comparativa dell'impatto della didattica destrutturata sulle abilità socio-comunicative in età prescolare***
Università Niccolò Cusano

C. LA ROCCA, V. BIASI, N. PATRIZI, G. TASSONE
20 ***Autovalutazione dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia del Comune di Roma***
Università di Roma Tre

P. DAMIANI, F. GOMEZ PALOMA
21 ***Teoria e pratica dell'Educational Embodied Cognitive Science (ECS). Elaborazione del modello e sperimentazione della Scuola ECS based***
Università di Torino - Università di Salerno

M. BASILE, R. DI PRETE
22 ***Dall'interno all'esterno e ritorno: l'ambiente educativo pensato***
IC "G. Mariti" – Fauglia (PI) - IC "G. B. Niccolini" – San Giuliano Terme (PI)

L. ZECCA
23 **Il sistema integrato dei servizi 0-6: verso la costruzione di un nuovo progetto culturale unitario**
Università di Milano Bicocca

C. BERTOLINI, A. PAGANO
24 **Il digital storytelling nella scuola dell'infanzia: una ricerca sull'analisi delle pratiche verso la costruzione di linee guida**
Università di Modena e Reggio Emilia - Coopselios

M. ANTONIETTI, A. VENEZIANI
25 **Scuola dell'infanzia e pratiche inclusive: cosa funziona secondo gli insegnanti?**
Università di Modena e Reggio Emilia - IC di Rivergaro, Piacenza

M. ANTONIETTI, A. FERRARI, G. CIBELLI, M. TERZI
27 **Natura a scuola: una ricerca esplorativa**
Università di Modena e Reggio Emilia - Azienda Servizi Bassa Reggiana

V. DI MARTINO, E. GÜLBAY
29 **La consapevolezza metacognitiva degli insegnanti di scuola dell'infanzia nell'uso delle TIC**
Università di Palermo

A. INFANTINO, F. ZUCCOLI
30 **Quale cultura educativa nei servizi per i bambini da zero a sei anni? Riflettere, a partire dalle ricerche, sulle proposte legislative attuali**
Università di Milano Bicocca

SESSIONE 2A – SCUOLA COMPRENSIVA E OBBLIGO SCOLASTICO

Coordinano:
• **Alessandra La Marca** (Università di Palermo)
• **Elena Fazi** (UCIIM)

R. VEGLIANTE, S. MIRANDA, A. MARZANO
33 ***Video-formarsi alla pratica insegnante***
Università di Salerno

R. SILVA
34 **Rileggere il Digital Storytelling alla luce dei Cognitive Cultural Studies: uno strumento per il consolidamento delle soft-skills**
Università di Verona

M. CIARCIAGLINI, A. DI CREDICO
36 ***Bia Bosio: una scuola laboratorio***
IC 4 di Chieti

V. FRISO
37 ***"La scuola è aperta a tutti". La sfida di disabilità e migrazione.***
Università di Bologna

T. BATTAGGIA
38 ***Autoapprendimento in età evolutiva***
IC Leonardo Da Vinci di Venezia – Mestre

D. BAGATTINI, S. CALZONE, V. PEDANI
39 ***Educazione al genere e PON: un'opportunità formativa per la valorizzazione e la motivazione di studentesse e studenti***
INDIRE

A. CIANI
40 ***Progetti di Rete e* teacher change*: una combinazione possibile?***
Università di Bologna

R. CARDARELLO, A. PINTUS
42 ***Didattica della comprensione del testo in ambiente collaborativo. Una ricerca esplorativa***
Università di Modena e Reggio Emilia

SESSIONE 2B – SCUOLA COMPRENSIVA E OBBLIGO SCOLASTICO

Coordinano:
• **Ira Vannini** (Università di Bologna)
• **Renata Viganò** (Università Cattolica del Sacro Cuore)

F. CAPASSO
45 ***Un Laboratorio sperimentale di intercultura***
Centro Accoglienza Richiedenti Asilo di Castelnuovo di Porto (RM)

D. CAPPERUCCI
47 ***Certificazione delle competenze e rubriche valutative: affidabilità e triangolazione dei risultati attraverso processi di "peer review"***
Università di Firenze

I. STANZIONE
49 ***L'ansia da valutazione: riflessioni sull'apprendimento e sulla formazione insegnante***
Sapienza Università di Roma

A. MONACO
50 ***Pratica didattica dei problemi matematici e testo delle Indicazioni Nazionali nelle rappresentazioni degli insegnanti di scuola primaria***
Sapienza Università di Roma

R. TORE
51 ***Implementare capacità metacognitive attraverso la Zona di Sviluppo Prossimale e condividere il processo di valutazione formativa con i discenti***
Università di Cagliari

E. NIGRIS
52 ***Costruire alleanze fra scuola e territorio per la cittadinanza attiva. Progetto Europeo STEP nella scuola dell'obbligo***
Università di Milano Bicocca

B. BALCONI
53 ***Quale didattica per l'educazione alla cittadinanza? I risultati di una cross-case analysis***
Università di Milano Bicocca

SESSIONE 3 – SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Coordinano:
- **Loredana Perla** (Università di Bari)
- **Antonio Marzano** (Università di Salerno)
- **Giuseppe Bagni** (CIDI)

S. ZANAZZI
57 ***Il docente inclusivo tra teoria e pratica***
Sapienza Università di Roma

M. RANIERI, F. FABBRO, A. NARDI
58 **L'alfabetizzazione mediale nella scuola multiculturale. Dalla teoria alla pratica attraverso una didattica inclusiva**
Università di Firenze

A. DI VITA
59 ***Orientare dal liceo all'università: il progetto di ricerca-formazione "FOrP"***
Università di Palermo

A. POCE
60 ***Sviluppare il pensiero critico attraverso la scrittura. Il progetto Verba sequentur nella scuola secondaria superiore***
Università di Roma Tre

M. SERPENTE
61 ***I titoli dei temi: come le tracce stimolano le pratiche di scrittura a scuola.***
Istituto Massimiliano Massimo - Roma

S. MIRANDA, R. VEGLIANTE, A. MARZANO
62 ***L'implementazione di percorsi blended per lo sviluppo professionale.***
Università di Salerno

E. DE NARDIS
63 ***L'identità professionale degli insegnanti e il ruolo delle discipline***
Liceo Artistico "Martini", Schio (VI)

C. PETRUCCO
64 ***Per uno sviluppo delle Competenze di Critical Thinking ed Information Literacy come competenze trasversali nella scuola secondaria***
Università di Padova

K. MONTALBETTI
65 ***La valutazione come esercizio di cittadinanza. Una risorsa per gli studenti della secondaria***
Università Cattolica del Sacro Cuore

E. LASTRUCCI
66 ***Un modello di analisi del testo per la costruzione di prove di comprensione.***
Università della Basilicata

A. BORGOGNI
67 **La corporeità come sfondo integratore: il caso dell'indirizzo sportivo del Liceo Scientifico "Roiti" di Ferrara**
Università di Cassino

L. PERLA, L.S. AGRATI, E. SCALERA
68 ***Modello integrato di scuola-territorio. Lo sportello di orientamento del progetto 'LabInclusion'***
Università di Bari - IC 'Vico - de Carolis' Taranto

SESSIONE 4 – LA FORMAZIONE PROFESSIONALE E I PERCORSI POST OBBLIGO DI ISTRUZIONE

Coordinano:
• **Pietro Lucisano** (Università di Roma La Sapienza)
• **Suor Lauretta Valente** (CIOFS)

P. SPOSETTI, A. TESELLI
71 ***Dalla formazione professionale al lavoro. Politiche pubbliche per transizioni efficaci***
Sapienza Università di Roma / CGIL nazionale/Fondazione Di Vittorio

M. DE SANTIS, A. CASTELO SCELZA, T. NASTASI, L. L. BIANCHI.
72 ***Un progetto di Visiting Researcher in Ludopedagogia per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti***
Università di Perugia

G. CONTE
74 ***Dalle lingue madri alla lingua della scuola. Strategie didattiche per una Lingua inclusiva***
CPIA1 Roma

P. SPOSETTI, G. SZPUNAR
75 ***Svantaggio linguistico e didattica inclusiva. Una necessità nei contesti di formazione professionale***
Sapienza Università di Roma

G. ALESSANDRINI, V. M. MARCONE
76 ***Analisi critica della letteratura europea sulla VET research con particolare riferimento all'OECD Skills Strategy (2017)***
Università di Roma Tre

L. REFRIGERI
77 ***Per una cultura economica delle giovani generazioni italiane***
Università del Molise

F. BOCCI, M. DE CASTRO, D. OLMETTI PEJA, U. ZONA

78 ***L'approccio flipped: un'opportunità di innovazione didattica per l'apprendimento inclusivo. Una ricognizione delle aspettative e delle esperienze degli insegnanti impegnati nei corsi di formazione professionale.***
Università di Roma Tre

D. AQUARIO, E. GHEDIN

79 ***Metafore valutative: Implicazioni per la formazione degli insegnanti***
Università di Padova

F. PASSALACQUA

80 ***Significato e utilizzo del modello di certificazione delle competenze: concezioni degli insegnanti e impatto formativo di un percorso di formazione.***
Università di Milano Bicocca

GIOVEDÌ 14 GIUGNO 2018

SESSIONE 2A – SCUOLA COMPRENSIVA E OBBLIGO SCOLASTICO

Coordinano:
- **Alessandra La Marca** (Università di Palermo)
- **Elena Fazi** (UCIIM)

G. CAVINATO
83 ***Una scuola per unità di lavoro***
MCE

M. PENTUCCI
84 ***Un curricolo per la scuola dell'obbligo a partire dal pensiero degli insegnanti***
Università di Macerata

A. CECILIANI
85 ***La didattica qualità, quantitativa e multilateralità per una didattica inclusiva in educazione motoria nella scuola primaria***
Università di Bologna

N. BALZARETTI, A. CIANI, I. VANNINI
86 ***Competenze progettuali e valutative nella scuola. Promuovere qualità ed equità a livello gestionale e didattico***
Università di Bologna

M. CINQUE, L.SARTORI, F.BIANCHI DI CASTELBIANCO
87 ***GIFTED - Alto potenziale cognitivo e valorizzazione dei talenti a scuola***
Università di Roma LUMSA

G. RUZZANTE
88 ***Dirigenti inclusivi=scuole inclusive?***
Università di Padova

L. MENICHETTI
89 ***La robotica educativa nella scuola. Systematic review e analisi critica delle evidenze di efficacia***
Università di Firenze

SESSIONE 2B – SCUOLA COMPRENSIVA E OBBLIGO SCOLASTICO

Coordina:
• **Ira Vannini** (Università di Bologna)

A. L. RIZZO
93 ***La potenzialità della musica per promuovere l'inclusione nel curricolo delle scuole del I ciclo: dati da una ricerca nazionale***
Università di Roma Tre

M. TRAVERSETTI
95 ***Strategie di insegnamento-apprendimento per la costruzione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva. Dati di ricerca***
Università di Roma Tre

C. BERTOLINI
96 ***Promuovere la comprensione del testo: una ricerca a sostegno dell'innovazione a scuola***
Università di Modena e Reggio Emilia

F. DE GIOSA
97 ***Interconnettere saperi, metodologie e modalità di valutazione per promuovere la formazione critica dello studente in una scuola orientata alla sostenibilità***
Università di Bari

C. LIGAS
98 ***La Biblioteca scolastica come spazio di ricerca e attivazione di processi identitari***
MCE

D. TAMAGNINI
99 ***Valutazione autentica***
IC Varallo P. (NO)

F. C. UGOLINI, G. SELLARI
100 **Musica d'insieme come attività di educazione alle emozioni nella scuola secondaria di primo grado: la figura del direttore-educatore**
Università Guglielmo Marconi - Università di Roma Tor Vergata

SESSIONE 3 – SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Coordinano:
- **Loredana Perla** (Università di Bari)
- **Antonio Marzano** (Università di Salerno)
- **Giuseppe Bagni** (CIDI)

L. SILVA
103 ***L'autovalutazione delle competenze scientifiche per favorire l'autonomia degli studenti: un'indagine nella scuola secondaria di secondo grado***
Università di Bologna

E. BOTTA
104 ***Quale matematica per quale scuola***
Sapienza Università di Roma

F. BOCCI, I. GUERINI, V. LEOPARDI, M. MARSANO, A. TRAVAGLINI
105 ***Risorsa o ancora problema? I Disturbi Specifici di Apprendimento nella percezione di insegnanti e studenti della Scuola Secondaria di II grado. Una indagine esplorativa nell'ottica dei Disability Studies***
Università Roma Tre

V. VINCI
106 ***Insegnare musica nei Licei musicali: dall'analisi della pratica alla progettazione del curricolo***
Università di Bari

R. TAMMARO, A. PETOLICCHIO
108 ***La valutazione formativa nella pratica scolastica: una ricerca-azione***
Università di Salerno - Liceo Scientifico "Antonio Gallotta" – Eboli (Sa)

M.G. CARNAZZOLA
109 ***La Scuola, la conoscenza, il cambiamento della pratica d'aula***
Università di Bergamo

G. ASQUINI
110 ***Risolvere problemi e collaborare: spartiacque di genere***
Università di Roma La Sapienza

E. TRUFFELLI, A. ROSA
111 ***Promuovere lo sviluppo di competenze trasversali a scuola e all'università: riflessioni a partire da un'indagine empirica sulle competenze in ingresso degli studenti universitari nell'ambito logico-comunicativo e delle strategie di studio***
Università di Bologna

SESSIONE 5 – SCUOLA E LAVORO

Coordinano:
- **Loretta Fabbri** (Università di Siena)
- **Ettore Felisatti** (Università di Padova)
- **Domenico Milito** (FNISM)

C. TINO, V. GRION
115 ***Sviluppo e valutazione delle soft skills in Alternanza Scuola-Lavoro: il punto di vista degli insegnanti***
Università di Padova

E. RUBAT DU MÉRAC
116 ***L'alternanza lavoro scuola e l'alternanza scuola lavoro in Italia – Indagine Teens' voice 2017***
Sapienza Università di Roma

P. MULÈ, D. GULISANO
117 ***Alternanza formativa e identità professionale dei disabili di Scuola secondaria di II grado. Una indagine esplorativa***
Università di Catania

M. MARGOTTINI, F. ROSSI
118 ***Un modello di orientamento formativo per giovani immigrati nei CPIA***
Università di Roma Tre

E. LUPPI
120 ***Valutare le competenze trasversali per l'imprenditorialità: esiti del progetto europeo SOCCES***
Università di Bologna

O. DE PIETRO
122 ***Può il Service Learning aiutare gli studenti a maturare le Soft skills da far valere in ambito lavorativo? Uno studio esplorativo***
Università della Calabria

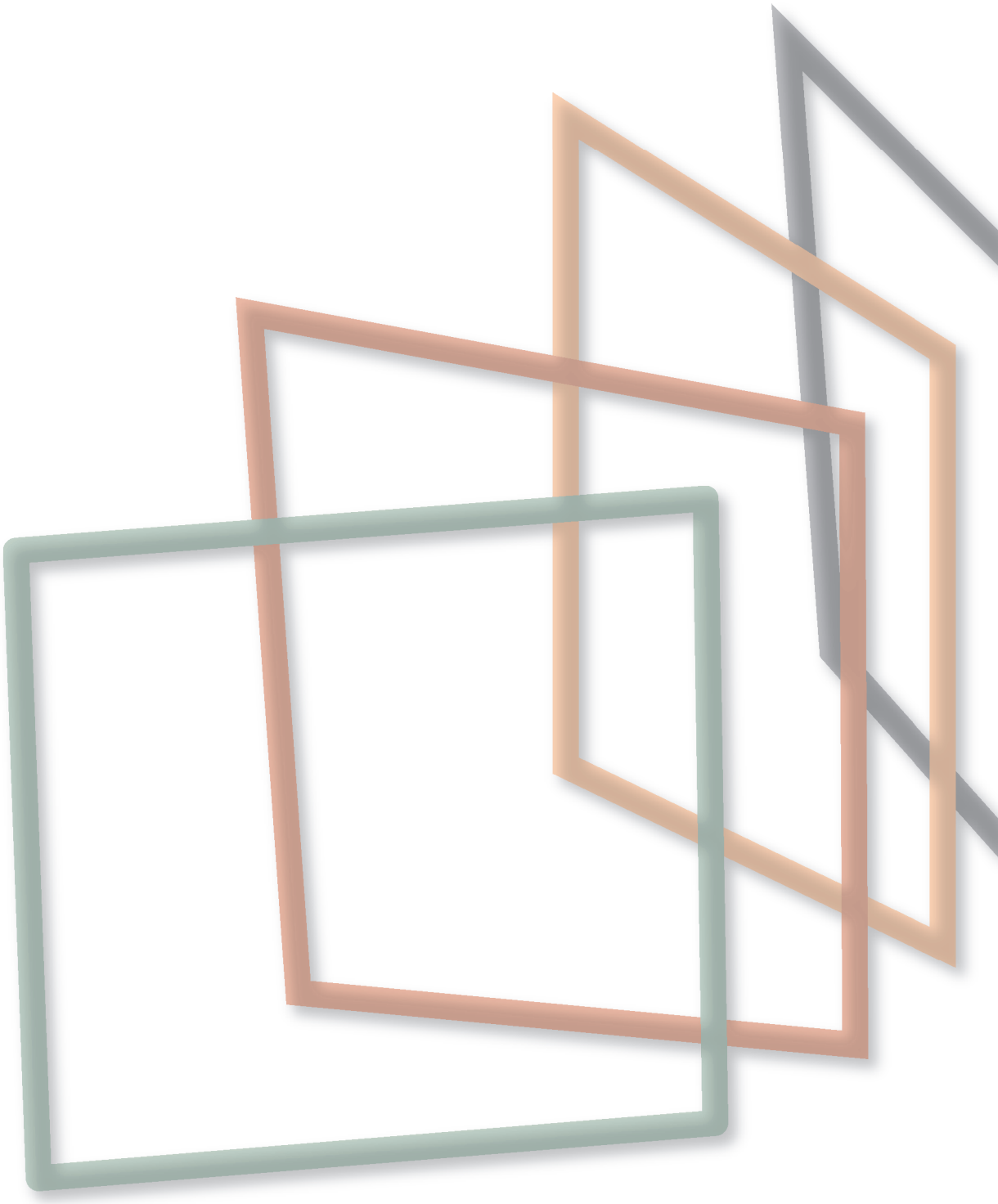
L. LA VECCHIA
123 ***Legge 107: il volto feroce della società della conoscenza?***
Università di Ferrara

SIRD

Società Italiana di Ricerca Didattica

ALLA RICERCA DI UNA SCUOLA PER TUTTI E PER CIASCUNO

Impianto istituzionale e modelli educativi



SIRD

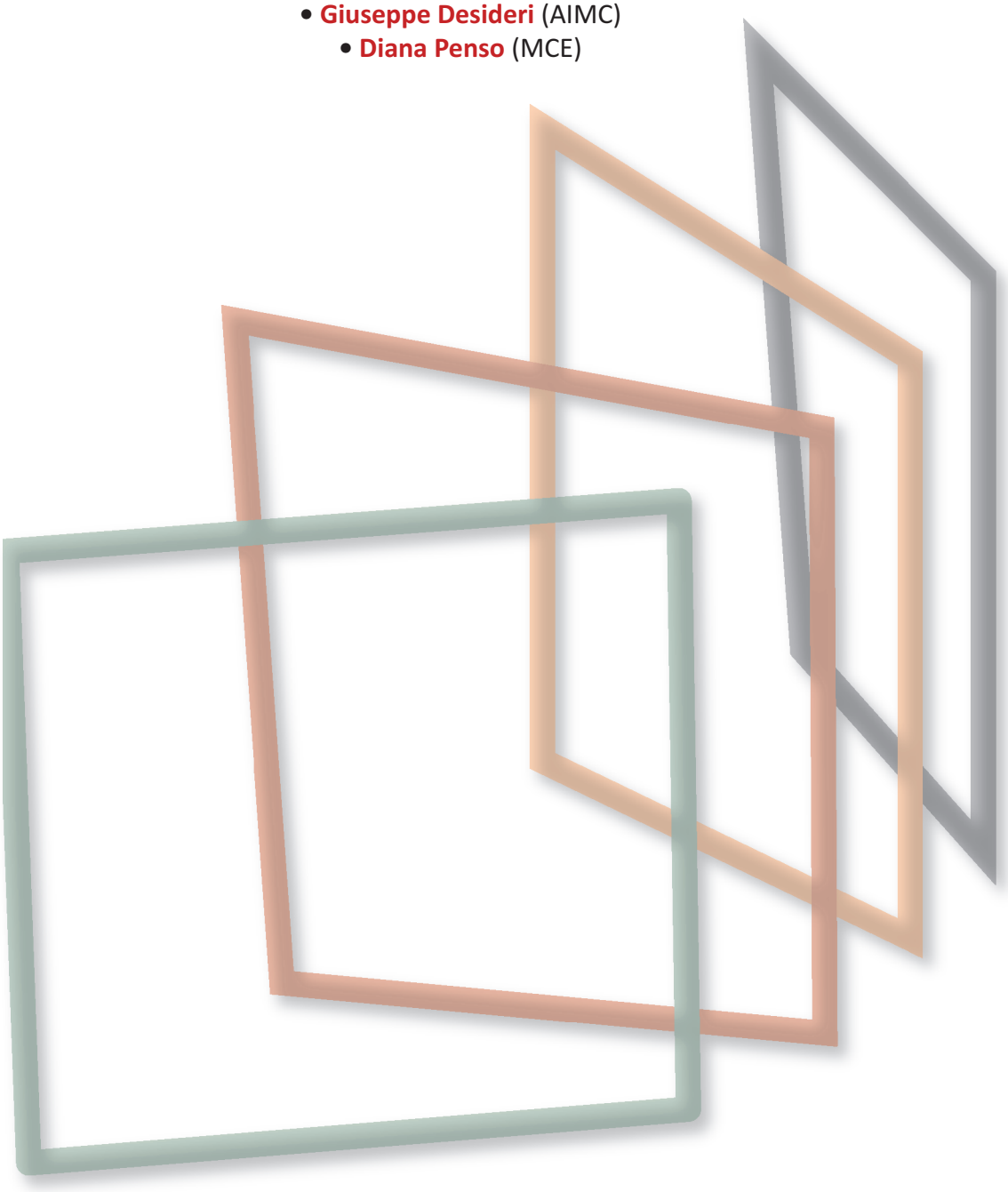
Società Italiana di Ricerca Didattica

MERCOLEDÌ 13 GIUGNO 2018

SESSIONE 1 – SCUOLA 0-6

Coordinano:

- **Maria Luisa Iavarone** (Università di Napoli Parthenope)
- **Roberto Trinchero** (Università di Torino)
- **Giuseppe Desideri** (AIMC)
- **Diana Penso** (MCE)



1.
Leggere dal nido per prevenire

Federico Batini (con Marco Bartolucci)
Università degli Studi di Perugia
Dipartimento FISSUF – Università degli Studi di Perugia
federico.batini@unipg.it

Abstract
Molti studi in letteratura hanno messo in evidenza l'utilità di pratiche di lettura ad alta voce per lo sviluppo di diversi domini cognitivi e di competenze di area emotiva nei bambini, dal nido e dalla scuola dell'infanzia sino alla secondaria di secondo grado. Queste pratiche hanno dimostrato di poter agire come "rinforzo" sullo sviluppo cognitivo e di poter contribuire alla regolazione emotiva e al riconoscimento/interiorizzazione delle emozioni, nonché alle capacità di riconoscerle negli altri.

L'"allenamento" prodotto da questi potenziamenti potrebbe essere legato ai processi di mentalizzazione, impersonificazione e di immaginazione che risultano fondamentali per la decodifica del materiale narrativo. Nel contributo passeremo in rassegna una serie di studi sperimentali che abbiamo realizzato attraverso l'applicazione di training di lettura ad alta voce su gruppi di bambini di età differenti verificandone i risultati con diversi strumenti (orientati a rilevare diverse abilità/competenze). I risultati hanno mostrato come, in seguito a tali training, i gruppi sperimentali rispetto a quelli di controllo abbiano incrementato notevolmente le prestazioni. L'ipotesi che gli studi, letti con sguardo sinottico, consentono di formulare è quella di una finestra temporale dove i benefici di training di questo tipo sono maggiori. La recente attenzione allo 0-6 costituisce dunque un'occasione unica per sperimentare, in modo continuativo, percorsi che siano in grado di garantire ai bambini che provengono da situazioni di svantaggio socio-culturali ed economiche di "recuperare" e di inserirsi alla scuola primaria con probabilità di successo formativo molto maggiori.

Parole chiave
Lettura ad alta voce, Democrazia cognitiva, Effetti cognitivi ed emotivi di training di lettura, Training lettura alta voce

Bibliografia essenziale

Johnson, D. R., Cushman, G. K., Borden, L. A., & McCune, M. S. (2013). Potentiating empathic growth: Generating imagery while reading fiction increases empathy and prosocial behavior. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(3), 306.

Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377-380.

Korat, O., Shamir, A., & Heibal, S. (2013). Expanding the boundaries of shared book reading: E-books and printed books in parent-child reading as support for children's language. *First language*, 33(5), 504-523.

Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on psychological science*, *3*(3), 173-192.

Pons, F., & Harris, P. (2000). *Test of emotion comprehension: TEC*. University of Oxford.

Scierri, I., Bartolucci M., & SalvatoR. (2018), *Lettura e dispersione*. Milano: Franco Angeli.

Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child language*, *24*(01), 123-138.

Sharif, I., Rieber, S., Ozuah, P. O., & Reiber, S. (2002). Exposure to Reach Out and Read and vocabulary outcomes in inner city preschoolers. *Journal of the National Medical Association*, *94*(3), 171.

Speer, N. K., Reynolds, J. R., Swallow, K. M., & Zacks, J. M. (2009). Reading stories activates neural representations of visual and motor experiences. *Psychological science*, *20*(8), 989-999.

Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & West, R. F. (1998). Literacy experiences and the shaping of cognition. *Global prospects for education: Development, culture, and schooling*, 253-288.

Swain, J., Cara, O., & Mallows, D. (2016). 'We occasionally miss a bath but we never miss stories': Fathers reading to their young children in the home setting. *Journal of Early Childhood Literacy*.

2.
Analisi comparativa dell'impatto della didattica destrutturata sulle abilità socio-comunicative in età prescolare

Giulia Torregiani, Luisa Bonfiglio, Francesco Peluso Cassese
Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma
Laboratorio di Ricerca Scientifica H.E.R.A.C.L.E.
giulia.torregiani@unicusano.it - luisa.bonfiglio@unicusano.it - francesco.peluso@unicusano.it

Abstract
L'ipotesi alla base di questo progetto di ricerca è che piani educativi basati su una didattica destrutturata-esperienziale possano favorire lo sviluppo di abilità cognitive in età prescolare. L'obiettivo della ricerca è volto a valorizzare le potenzialità logiche, deduttive, intuitive, sociali del bambino, destinate ad una possibilità di accesso funzionale alla scuola primaria. Si intende mettere in rilievo, attraverso la didattica museale comportamenti, verbali e non verbali, appartenenti alla macro categoria della *Social Communication* come: reciprocità sociale, interazione sociale, abilità sociali, capacità di comunicazione ed abilità linguistiche.

Difatti, negli ultimi anni, il mondo della ricerca scientifica si è aperto a nuovi scenari di intervento didattico, nella considerazione di sviluppare, fin dal periodo prescolare, capacità socio-comunicative. Guardare al bambino come essere capace di attuare, già dai primi giorni di vita, forme relazionali di comunicazione sociale, ha portato a concepire l'infanzia come condizione generatrice di una specifica *"precocità sociale"* (Camaioni, 1980a).

Camaioni et al. (2004) identificano le fasi dello sviluppo comunicativo e linguistico, in un continuum che va dal gesto come "*comunicazione preintenzionale*" prima (0-9 mesi) ed "*intenzionale"* poi (9-12 mesi) fino ad entrare nella fase del "*primo linguaggio*", a partire dai 12 mesi, dove il bambino incomincia a produrre le prime parole, procedendo verso uno sviluppo lessicale. Secondo gli autori la fase dello "*sviluppo morfosintattico*", caratterizzata dalle prime combinazioni di parole, apparirebbe tra i 20 e i 36 mesi di vita del bambino (Camaioni, Aureli, Perucchini,2004). Capone e McGregor (2004), hanno evidenziato come i gesti facilitano lo sviluppo linguistico, incluso l'apprendimento di parole. Quando il gesto accompagna la parola nella comunicazione del bambino, tale gesto può contribuire a rendere esplicita una rappresentazione visiva o a dirigere l'attenzione su aspetti salienti, liberando anche risorse neurali (Goldin-Meadow et al., 2001).

È di interesse crescente considerare la sinergia tra il progresso cognitivo e l'interazione sociale, specie in età prescolare, sostenendo che gli scambi sociali ai quali i bambini partecipano svolgono un ruolo significativo nella crescita della loro capacità di comprensione.

In relazione a ciò, le evidenze dimostrano che appare funzionale l'impiego di attività coinvolgenti, interattive, cooperative ed esperienziali, che stimolano il naturale desiderio di apprendimento (Bonfiglio, Torregiani, Melchiori, 2018). Si riconosce in esse un potenziale sul piano cognitivo, relazionale, sociale ed espressivo, in quanto attraverso tale canale il bambino utilizza e perfeziona i suoi linguaggi verbali e non verbali, creando le condizioni per una migliore fruizione e produzione della comunicazione.

L'approccio delle Neuroscienze Educative (EN) mostra un quadro chiaro dei legami tra competenze relazionali e sociali da una parte, ed ambito cognitivo dall'altra, in una visione di esperienza didattica che plasma i processi sottostanti le abilità cognitive (Meares, 2012). Tale prospettiva designa la mente come *embodied* ed *embedded*, incarnata in un contesto corporeo, interno, e al tempo stesso costitutivamente inserita in un contesto relazionale esterno (Morabito, 2016). Ciò rappresenta l'essenza della Teoria dell'*Embodied Cognition* (EC), la quale incorpora il concetto che la mente non è più indipendente dal corpo bensì inscritta in esso (Peluso Cassese, Torregiani, 2017). Il corpo, pertanto, assume sia una funzione cognitiva che sociale, realizzando una stretta relazione con i meccanismi del pensiero e della conoscenza resi espliciti dal comportamento, dalla comunicazione, partecipazione, condivisione e collaborazione (Peluso Cassese, Torregiani, Bonfiglio, 2017).

Le Neuroscienze Educative rappresentano un tentativo di costruire ponti metodologici e teorici tra Neuroscienze Cognitive, Psicologia Cognitiva e Pratica Educativa, proponendo una comprensione più scientifica dei processi coinvolti nell'acquisizione di competenze educative (Howard-Jones et al., 2016). Questo campo interdisciplinare considera come i sistemi neurali cambiano nel corso dell'apprendimento e dello sviluppo offrendo l'opportunità di riformulare ed adattare approcci educativi alle specifiche esigenze dei bambini. In-

fatti, la ricerca cognitiva neuroscientifica sull'apprendimento può dare benefici potenziali all'educazione, in particolare per gli alunni con bisogni educativi speciali, indagando quali siano i meccanismi neurali alla base di uno sviluppo atipico delle competenze (National Science Foundation, USA, 2007).

In questi termini tale lavoro si pone come proposta nel raggiungimento di strategie didattiche più opportune, ideando programmi educativi all'avanguardia in grado di fornire lo sviluppo dei processi cognitivi e delle relative funzioni esecutive in complicità con le abilità socio-comunicative.

La nostra ricerca sperimentale ha coinvolto due gruppi di partecipanti, un gruppo composto da 37 bambini di età compresa tra i 3 ed i 6 anni, di cui 19 femmine e 18 maschi, ed un gruppo composto da 17 bambini di età compresa tra i 2 ed i 3 anni, di cui 8 femmine e 9 maschi, tutti frequentanti una scuola dell'infanzia della provincia di Roma. I soggetti hanno partecipato ad attività didattiche, strutturate e destrutturate (didattica museale), in condizioni diversificate per evidenziare l'effetto di questo fattore nell'apprendimento di abilità sociali e per analizzarne le differenze. Il disegno della ricerca è stato strutturato con misure ripetute in due tempi con un intervallo temporale di venti giorni. In un primo momento, gli osservatori hanno compiuto un training per escludere le componenti soggettive nella rilevazione dei dati accordandosi su un linguaggio osservativo comune (Bakeman, Gottman, 1997). Da un'analisi delle registrazioni si è verificato un livello di accordo tra i valutatori sufficiente a sostenere l'attendibilità della misurazione (*percent summary agreement* maggiore del 70% su tutte le variabili). Nella fase iniziale è stata condotta un'osservazione diretta, attraverso griglie di osservazione, della condizione strutturata nel complesso didattico di appartenenza con particolare riferimento alla comunicazione sociale, verbale e non verbale. Di seguito è stata predisposta uguale rilevazione sugli stessi soggetti, in condizione di didattica destrutturata che si è svolta all'interno di Explora il Museo dei Bambini di Roma. In questo studio è stata utilizzata la Social-Communication Observation Form (Strand B e Strand D), protocollo 0-3 anni, rintracciatasi nella quinta area di sviluppo dell'AEPS (Assessment, Evaluation and Programming System for Infants and Children), (Bricker, 2002). La scelta metodologica del protocollo 0-3 anni, per tutto il campione, è stata dettata dall'esigenza di rintracciare aspetti facilmente osservabili di comunicazione sociale, avendo constatato che il protocollo per età superiore mirava ad individuare aspetti più prettamente legati alla facoltà linguistica. Di fatto, il nostro interesse non è quello di redigere un'analisi complessiva delle abilità sintattiche-comunicative, o di dedurne forme deficitarie, ma effettuare un'osservazione esclusiva e focalizzata sulle competenze di comunicazione socio-relazionale nel contesto classe (strutturato) e nel contesto museale (destrutturato).

Parole chiave

Didattica Destrutturata, Apprendimento Esperienziale, Social Communication, Infanzia, Neuroscienze Educative.

Bibliografia essenziale

Bakeman, R., Gottman, J.M. (1997). *Observing interaction: an introduction to sequential analysis* (2nd ed). New York: Cambridge University Press.

Bricker, D. (2002). Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children (AEPS) (2nd ed., 4 vols.). Baltimore: University Park Press.

Bonfiglio, L., Torregiani, G., Melchiori F.M. (2018). Analisi dell'impatto di didattica destrutturata sulla comunicazione sociale nell'infanzia. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching.*

Camaioni, L. (1980a). *La prima infanzia.* Bologna: il Mulino.

Camaioni, L., Aureli, T., Perucchini, P. (2004). *Osservare e valutare il comportamento infantile.* Bologna: Il Mulino.

Capone, N.C., McGregor, K.K. (2004). Gesture Development: A Review for Clinical and Research. P*ractices Journal of Speech, Language, and Hearing Research,* Vol. 47.

Goldin-Meadow, S., et al. (2001). Explaining math: gesturing lightens the load. *Psychological Science,* 12(6).

Howard-Jones, et al. (2016). The Principles and Practices of Educational Neuroscience: Commentary on Bowers. *Psychological Review,* vol. 123.

Meares, R. (2012). *A dissociation Model of Borderline personality desorder.* N.Y: Norton.

Morabito, C. (2016). Neuroscienze Cognitive: plasticità, variabilità, dimensione storica. In P. Greco, *Scienza e Società. Mentecorpo: il cervello non è una macchina* (pp. 13-16). Milano: Egea.

Peluso Cassese, F., Torregiani, G. (2017). *Corpo e neurodidattica. From Body Language to Embodied Cognition.* Roma: Edizioni Universitarie Romane.

Peluso Cassese, F., Torregiani, G., Bonfiglio, L. (2017). The role of body in didactics: Scientific reflections and areas of application. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching,* XV, 2.

3.
Autovalutazione dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia del Comune di Roma

Concetta La Rocca, Valeria Biasi, Nazarena Patrizi, Gabriella Tassone
Università Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione
concetta.larocca@uniroma3.it

Abstract
Negli ultimi anni si è assistito allo sviluppo della valutazione delle strutture educative/scolastiche di fascia 0-6; parallelamente si è cercato di incrementare una cultura legata agli aspetti formativi e valoriali della valutazione, piuttosto che avvertirla come esterna e calata dall'alto (Truffelli, 2011; Mantovani, 2002; Barzanò, Mosca, Scheerens, 2000; Domenici, 1993). Le attività di autovalutazione possono essere organizzate dall'alto verso il basso, secondo criteri e procedure decise a livello centrale, oppure dal basso verso l'alto, adattando i criteri generali alle realtà locali. Nei due terzi delle scuole europee valutazione interna ed esterna coesistono, allo scopo di un rapporto interattivo tra struttura centrale e realtà locali (Eurydice, 2016). Come previsto dall'attuale legislazione, dal 2017/18, tutte le scuole dell'infanzia italiane sono tenute alla pubblicazione del RAV (Rapporto di Auto Valutazione) sul portale del Ministero: l'ottica è di proporre uno strumento condiviso dalle scuole del territorio nazionale attraverso il quale monitorare annualmente gli istituti scolastici per ricavare informazioni pubbliche spendibili per azioni di miglioramento. Nel 2017, su richiesta dei responsabili della formazione del personale, è stata effettuata un'esperienza di formazione e di ricerca sul tema dell'autovalutazione dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia del Comune di Roma, che ha coinvolto 38 Funzionari Educativi (Responsabili di servizi territoriali e dipartimentali), e circa 100 strutture educative tra scuole dell'infanzia e nidi. Questo lavoro riguarda la descrizione dell'esperienza (blended), dal suo impianto progettuale agli esiti delle attività svolte dai partecipanti. Lo scopo che ha guidato l'intervento è stato la costruzione di un modello per il monitoraggio e la valutazione dei servizi capitolini utilizzando gli indicatori del RAV, con l'intento di promuovere una visione delle attività autovalutative come interazione tra le indicazioni del legislatore (top-down) e le esigenze territoriali (bottom-up) (Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. D.Lgs n° 65/2017).

Parole chiave
Autovalutazione, Monitoraggio, Sistema integrato 0-6, Sistema centrale, Realtà locali

Bibliografia essenziale

Truffelli E. (2011). La valutazione al nido non esiste…Un'indagine empirica tra le educatrici di Bologna. *Infanzia*, 4/2011, 300-304

Mantovani S. (2002). In Barberi P., Bondioli A., Galardini A.L., Mantovani S., & Perini F., *Linee guida per la qualità del servizio asilo nido*. Provincia Autonoma di Trento.

EURYDICE (2016). *La Valutazione delle scuole in Europa: politiche e approcci in alcuni paesi europei* (si veda sito Eurydice).

Barzanò G., Mosca S., & Scheerens J. (2000) (eds.). *L'autoanalisi nelle scuole*. Milano: Mondadori.

Domenici G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.

Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. D.Lgs n° 65/2017.

4.
Teoria e pratica dell'Educational Embodied Cognitive Science (ECS). Elaborazione del modello e sperimentazione della Scuola ECS based

Paola Damiani
Università di Torino
paola.damiani@unito.it
Filippo Gomez Paloma
Università di Salerno
fgomezpaloma@gmail.com

Abstract
Nello scenario complesso dell'Educational *long-life* e *long-wide* (Margiotta, 2018), la scuola è chiamata a garantire il suo ruolo di promotore di processi culturali e formativi virtuosi e realizzare il binomio *Good Pedagogy-Inclusive Pedagogy* (UNESCO, 2000) in virtù del quale i diritti umani, le differenze individuali e la differenziazione didattica sono alla base di politiche e pratiche. Il paradigma dell'Embodied Cognitive Science (ECS) (Clark, 1999; Caruana e Borghi, 2013; Gomez Paloma, 2017) offre quadri teorici e modelli applicativi in linea con i contributi delle neuroscienze e, pur se in fase embrionale, della ricerca educativa e didattica. In relazione alle priorità educative ed evolutive emergenti, all'esigenza di migliorare la qualità delle stimolazioni ambientali per lo sviluppo del potenziale di ciascun bambino, anche in ottica di prevenzione dei disturbi del neurosviluppo, è stata avviata una ricerca per l'elaborazione di un modello *Educational ECS* e per la sperimentazione di *Scuole ECS Based,* secondo un doppio binario (0-6; 6-14). La scuola ECS intende sviluppare i potenziali della *scuola istituzionale*, offrendo "percorsi arricchiti", attraverso la valorizzazione sinergica del curriculo per competenze (I.N., 2012) e di aspetti-chiave dell'ECS: la visione *extended mind*; il paradigma dell'intersoggettività e la focalizzazione sulla dimensione relazionale emotivo-corporea nei processi di insegnamento-apprendimento (Gallese, 2008; 2013); l'approccio socio-cognitivo (Atkinson, 2011), i processi linguistici *embodied* (Iverson e Thelen, 1999) e, ove possibile, il bilinguismo sin dalla fascia 0-6. La validità Evidence Based dei principi della cognizione incarnata e della didattica enattiva (Fiorella, Mayer, 2015) supporta l'idea che il modello Scuole ECS risulti coerente con gli obiettivi di equità e di capacitazione (Sen, 1984; 1999; Nussbaum, 2011) richiesti dai framework istituzionali, in quanto orientato secondo un doppio sguardo: inclusivo e di efficacia.

Parole chiave
Cognizione incarnata, Curriculo, Competenze, Inclusione, Efficacia

Bibliografia essenziale

Atkinson, D. (2011). A Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition: How mind, body, and world work together in learning additional languages. In *Dwight Atkinson (ed) Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (Routledge) [Paperback, Kindle Edition] (pp. 142-166).

Caruana, F. & Borghi, A.M. (2013). Embodied Cognition: una nuova psicologia. *Giornale Italiano di Psicologia.*

Clark, A. (1999). An embodied cognitive science? T*rends in Cognitive Science*, 3, 9, 345-351.

Fiorella, L., & Mayer, R.E. (2015). *Learning as a Generative Activity: Eight Learning Strategies that Promote Understanding.* Cambridge University Press.

Gallese, V. (2008). Empathy, embodied simulation and the brain. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 56, 769-781.

Gallese, V. (2013). Corpo non mente. Le neuroscienze cognitive e la genesi di soggettività ed intersoggettività. *Educazione Sentimentale*, 20, 8-24.

Gomez Paloma, F., (ed.) (2017). *Embodied Cognition. Theories and Applications in Education Science*. New York: Nova Publisher.

Iverson, J.M., & Thelen, E. (1999). Hand, mouth, and brain: The dynamic emergence of speech and gesture. *Journal of Consciousness Studies*, 6, 19-40. [Reprinted in R. Nunez, W. Freeman, et al. (Eds.) (2000). *Reclaiming cognition: The primacy of action, intention and emotion* (pp. 19-40). Thorverton, UK: Imprint Academic.

Margiotta, U. (2018). *Innovazione digitale e formazione dei talenti: una frontiera per la scuola, oltre la scuola*, Intervento presso il Convegno "Digital Education. un nuovo paradigma per le sfide di domani", 12-14 Aprile, Aula Magna Cavallerizza Reale, Torino.

Nussbaum, M (2011), *Creating Capabilities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sen, A. K. 1984, Rights and Capabilities. In *Resources, Values and Development* (pp. 307–324). Cambridge, MA: Harvard University Press

Sen, A. K. (1999a). *Commodities and Capabilities*. New Delhi, India: Oxford University Press.

5.
Dall'interno all'esterno e ritorno: l'ambiente educativo pensato

Mariagiuseppina Basile
I.C. "G. Mariti" – Fauglia (Pi)
pia.basile30@gmail.com
Rebecca Di Prete
I.C. "G. B. Niccolini" – San Giuliano Terme (Pi)
rebeccadiprete@gmail.com

Abstract
Il decreto attuativo n.65 del 2017 approva definitivamente il sistema integrato di educazione e formazione per la fascia di età 0-6.

Per contribuire alla costruzione di un curricolo integrato per la scuola dei bambini e delle bambine nella fascia d'età 0-6, è nato un gruppo nazionale di ricerca all'interno del MCE, il quale ha ereditato l'esperienza del gruppo nazionale "Infanzia" e che si pone, tra gli altri, l'obiettivo di indagare il tema della continuità intesa come opportunità di ampliare le conoscenze attraverso un percorso armonico e "pensato".

Nell'ambito delle riflessioni interne fra educatrici, formatrici e insegnanti del gruppo nazionale di ricerca, si è sviluppato un interesse intorno alle "invarianti" che dovrebbero essere alla base di un percorso educativo strutturato per la fascia d'età 0-6, ma che potremmo definire trasversali a tutte le diverse realtà scolastiche.

In particolare, abbiamo indagato la centralità del corpo nei processi di apprendimento: anche quando comincia ad utilizzare il linguaggio verbale, il bambino predilige ancora il corpo come principale strumento di comunicazione; è nella fisicità che trova lo strumento espressivo più efficace.

Poiché la sperimentazione attraverso il corpo avvenga e porti ad un reale apprendimento, si dovrebbe prestare attenzione alla strutturazione flessibile e dinamica dello spazio educativo (esterno e interno), conseguenza di un ascolto puntuale dei bisogni e delle realtà di ciascuno e del gruppo.

Riteniamo fondamentale proprio questo elemento: lo *spazio*. In particolare nelle strutture educative per la prima infanzia esso è lo strumento attraverso cui strutturare esperienze capaci di generare apprendimento, riflessioni, narrazioni; intessere relazioni; sperimentare giochi; costruire competenze.

Attraverso un intreccio fra esperienze e letteratura intendiamo, dunque, indagare il tema dello spazio come "terzo educatore", come strumento importante per educare alla bellezza.

Parole chiave
Corpo, Ascolto, Spazio, Bellezza

Bibliografia essenziale
Penso D. (2016). *Quando l'ascolto diventa progetto*. Zeroseiup.
Penso D. (2017). Le ragioni del percorso zero-sei. *Cooperazione Educativa*, 3, 21-25.
Guerra L. (2017). Una dimensione complessa. *Cooperazione Educativa*, 3, 13-16.
Zavalloni G. (2012). *La pedagogia della lumaca*. EMI.

6.
Il sistema integrato dei servizi 0-6: verso la costruzione di un nuovo progetto culturale unitario

Luisa Zecca
Università di Milano Bicocca
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"
luisa.zecca@unimib.it

Abstract
Il sistema integrato dei servizi 0-6 anche se di recente istituzione (D.lgs. 65/2017) ha al proprio attivo sperimentazioni locali consolidate e decenni di dibattito scientifico e politico. Di fatto ad oggi in molti territori i servizi 0-3 non hanno connessioni con le scuole dell'infanzia e non esiste su larga scala una rete sostanziale tra i due segmenti. L'attuale riforma del sistema richiede quindi l'attivazione di processi di ripensamento e ri-significazione delle professionalità in rapporto alla nuova prospettiva culturale. Infatti le idee sull'infanzia, quelle sulla qualità dei luoghi di vita per i bambini e la percezione del ruolo professionale sono variabili fondanti le pratiche educative e didattiche e contribuiscono a definire l'identità culturale di una scuola. Il contributo propone i risultati di una ricerca qualitativa di tipo esplorativo condotta allo scopo di rilevare le reciproche rappresentazioni, tra professionisti del settore, sui servizi per bambini da 0 a 6 anni. Sono state realizzate quindi 35 interviste semi-strutturate a testimoni privilegiati e ad operatori senior che operano in territori in cui il progetto 0-6 va costruito. Tra i risultati emergono scopi comuni e, contemporaneamente, la necessità di ridefinire in maniera differenziata i costrutti di autonomia, identità e competenze dei bambini, sottolineando il valore delle discontinuità nella dinamica evolutiva sia dei soggetti che delle organizzazioni. Si conferma la scarsa conoscenza reciproca tra servizi e i concetti di cura, apprendimento, relazione e didattica vengono, in molti casi, percepiti come antinomici. I dati fanno riflettere sulla possibilità di percorsi di ricerca-formazione che, tramite riflessione critica, possano ri-problematizzare i temi chiave alla luce dell'analisi delle pratiche con lo scopo di costruire un progetto culturale unitario.

Parole chiave
Pedagogia dell'infanzia, Continuità educativa, Ricerca qualitativa, Sviluppo professionale

Bibliografia essenziale

Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Psychology Press.
Lazzari, A., Picchio, M., & Balduzzi, L. (2015). Professionalisation policies in the ECEC field: trends and tensions in the Italian context. *International Journal of Early Years Education*, *23*(3), 274-287.
Lazzari, A. (ed.) (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup.
Moser, T., Leseman, P. P. M., Broekhuizen, M. L., & Slot, P. L. (2017). European Framework of Quality and Wellbeing Indicators CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact. *Review of European Early Childhood Education and Care*.
Pirard, F., Camus, P., & Barbier, J. M. (2018). Professional development in a competent system: an emergent culture of professionalization. In *International Handbook of Early Childhood Education* (pp. 409-426). Dordrecht: Springer.
Zaninelli, F. (2018). *Continuità educativa e complessità zero-sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*. Parma: Junior.

7.
Il digital storytelling nella scuola dell'infanzia: una ricerca sull'analisi delle pratiche verso la costruzione di linee guida

Chiara Bertolini, Andrea Pagano
Università di Modena e Reggio Emilia
Coopselios
chiara.bertolini@unimore.it

Abstract
Il contributo pone al centro il tema del digital storytelling, inteso come una possibile strada in risposta all'invito che viene da documenti nazionali e internazionali (Legge n. 107/2015; OECD, 2014) di innovare la scuola anche attraverso le tecnologie allo scopo di promuovere la media literacy degli studenti. Esso si colloca all'interno di un progetto di ricerca europeo finalizzato a una molteplicità di scopi, tra cui anche la redazione di linee guida per l'impiego del digital storytelling nella scuola dell'infanzia. Tale progetto ha previsto una fase di formazione degli insegnanti sui temi della media education, della media literacy, delle tecnologie per l'istruzione e delle principali strategie didattiche che la letteratura riconosce come utili nella conduzione di attività di digital storytelling (Boase, 2013; Dezuanni, 2015; Palsa & Ruokamo, 2015; Petrucco & De Rossi, 2009; Yuksel, 2011). Successivamente, le scuole dell'infanzia coinvolte hanno progettato, realizzato e documentato esperienze di digital storytelling (ciascuna della durata complessiva di 10 mesi). Il contributo presenta alcuni dei primi risultati della sperimentazione italiana che nel complesso ha coinvolto 8 sezioni di scuola dell'infanzia, producendo 60 esperienze di digital storytelling. In particolare, analizzerà le pratiche documentate dalle scuole facendo uso di criteri già precedentemente impiegati per tale scopo (Bertolini, 2017). Infine porrà in relazione le pratiche raccolte con la qualità delle storie digitali prodotte allo scopo di formulare prime ipotesi rispetto agli elementi di natura didattica che emergono come suggeribili nella progettazione di attività di digital storytelling nella scuola dell'infanzia.

Parole chiave
Digital storytelling, Scuola dell'infanzia, Analisi delle pratiche, Media literacy

Bibliografia essenziale

Bertolini, C. (2017). Il digital storytelling nella scuola dell'infanzia: tra teoria e pratica. *Form@re*, 17, 1, 144-157.

Boase, C. (2013). *Digital Storytelling for reflection and engagement: a study of the uses and potential of digital storytelling*, in https://gjamissen.files.wordpress.com.

Dezuanni, M. (2015). The building blocks of digital media literacy: socio-material participation and production of media knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 416-439.

Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2014), Recommendation of the Council on Digital Government Strategies. http://www.oecd.org/gov/digital-government/Recommendation-digital- government-strategies.pdf (ver. 15.04.2017).

Palsa, L. & Ruokamo, H. (2015). Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. *Seminar.net – International journal of media, technology and lifelong learning* 11(2), 101-119.

Petrucco, C. & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.

Yuksel, P. (2011). *Using Digital Storytelling In Early Childhood Education: A Phenomenological Study Of Teachers' Experiences*. Ph.D. thesis, Middle East Technical University Institute of Education Sciences, Ankara. Retrieved October 13, 2017 from http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12613502/index.pdf.

8.
Scuola dell'infanzia e pratiche inclusive: cosa funziona secondo gli insegnanti?

Maja Antonietti, Alice Veneziani
Università di Modena e Reggio Emilia
Dipartimento di Educazione e Scienze Umane - Istituto Comprensivo di Rivergaro, Piacenza
maja.antonietti@unimore.it, veneziani.alice@alice.it

Abstract
La ricerca analizza le opinioni di insegnanti di scuola dell'infanzia sulle proprie pratiche inclusive: in linea con documenti europei che indicano la necessità di una educazione inclusiva precoce e la formazione di insegnanti esperti (European Quality Framework, 2014; European Agency for Development in Special Need Education, 2014); in continuità con le raccomandazioni di miglioramento della ricerca empirica sulle pratiche di inclusione in Italia (Begeny & Martens, 2007) ed in riferimento a studi italiani sia relativi alle opinioni dei docenti rispetto alla inclusione (FGA, 2009; Ianes, 2011) sia rivolti all'infanzia (Bortolotti & Bembich, 2016; Bocci & Travaglini, 2016; Malaguti, 2018).

Si intende verificare le strategie che gli insegnanti adottano e riconoscono come cruciali per promuovere l'inclusione a scuola e quale sia l'idea di inclusione sottesa adottando come riferimento per la definizione del costrutto il modello dell'Index for Inclusion (2014) e la prospettiva evidence-based di Mitchell (2014).

A tal fine è stato costruito un questionario (67 domande chiuse e 4 aperte) presentato in situazione controllata a 68 insegnanti di 10 diverse scuole dell'infanzia del nord Italia (campione di convenienza). Le domande chiuse riguardavano 4 temi (Pei e altre pratiche di documentazione; collegialità; collaborazione con le famiglie; classe come comunità) definite a partire dalla letteratura (Ervis, 2009; Quadis, 2000; Index, 2014). Le domande aperte erano riferite a strategie ed esempi di pratiche inclusive, collaborazione tra docenti e attività a sostegno della continuità verticale.

L'analisi delle domande chiuse evidenziava alcuni punti di criticità nella pratica di documentazione, collaborazione con le famiglie e scarsa varietà di formati didattici adottati (Antonietti et al. 2017). Partendo da tali risultati ed in riferimento alla letteratura indicata, si discuteranno i risultati emersi attraverso un'analisi del contenuto dalle domande aperte (Losito, 2002).

Parole chiave
Scuola dell'infanzia, Inclusione, Insegnanti, Pratiche, Opinioni

Bibliografia essenziale

A.A.V.V. (2014). *Proposals for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. http://ec.europa.eu/education/quality-framework_en

Antonietti, M., Bertolini, C., & Veneziani, A. (2017). Inclusione e scuola dell'infanzia tra teoria e opinioni di insegnanti. *Giornale italiano della ricerca educativa,* X, 153-173.

Baschiera, B. (2014). Valorizzare il passato: la figura dell'insegnante di sostegno. In D. Mantovani, L. Balduzzi, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto, & I. Vannini (Eds.), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 315-320). Roma: Aracne.

Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2007). Inclusionary Education in Italy – A literature Review and A Call For More Empirical Research. *Remedial and Special Education*, 28 (2), 80-94.

Bocci, F., & Travaglini, A. (2016). Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo di inclusione nelle scuole. Atti del Convegno *Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva,* pp. 66-70.

Bortolotti, E. & Bembich, C. (2016). L'inclusione nei servizi educativi per la prima infanzia: un'esperienza di formazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 153-164.

Booth T. & Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (Fabio Dovigo, Trans.). Roma: Carocci.

Bondioli, A. (Ed.) (2009). *ERVIS - Elementi per rilevare e valutare l'integrazione scolastica.* Bergamo: Junior.

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica.* Roma: Carocci.

Fondazione Agnelli (ed.) (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia 2009.* Roma: Laterza.

European Agency for Special Needs and inclusive education (2014), *Cinque messaggi per l'educazione inclusiva, Dalla teoria alla prassi.* Inclusive Education in Europe <https://www.european-agency.org/>

Ianes D., Demo H., & Zambotti F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione.* Trento: Erickson.

Ianes, D. & Canevaro, A. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 53-66.
Losito, G. (2002). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
Malaguti, E. (2018). *Contesti educativi inclusivi*. Roma: Carocci.
Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
Quadis, Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Ufficio XI e XVII.

9.
Natura a scuola: una ricerca esplorativa

Maja Antonietti, Alessandra Ferrari, Giulia Cibelli, Marta Terzi
Università di Modena e Reggio Emilia - Azienda Servizi Bassa Reggiana
Dipartimento di Educazione e Scienze Umane
maja.antonietti@unimore.it

Abstract
Una letteratura teorica recente testimonia un rinnovato interesse per esperienze educative in natura in Italia negli ultimi anni (Oliverio & Oliverio Ferraris, 2011; Bertolino & Perrazzone, 2012; Malavasi, 2013; Bardulla, 2014; Farnè, 2014; Schenetti et al., 2015; Guerra, 2015; Chistolini, 2016; Antonietti & Bertolino, 2017) in linea con una tradizione nord-europea. Rari sono gli studi empirici sull'argomento in Italia (Farnè, 2014; Schenetti & Guerra, 2017; Guerra et al. 2017) sia riguardo ai guadagni per gli apprendimenti nei bambini, che sulle opinioni degli insegnanti.

Il presente lavoro si configura come una ricerca esplorativa (Lumbelli, 2006) con l'intento di raccogliere testimonianze da parte di insegnanti di nido, infanzia e scuola primaria rispetto alla varietà di esperienze educative e didattiche intenzionalmente rivolte a sostenere una relazione con la natura e praticate a scuola.

A tal fine, entro un processo di ricerca-formazione (Asquini, 2018) attivato con un gruppo di esperti del territorio sono stati evidenziati alcuni nuclei tematici cruciali, poi organizzati nella struttura di una intervista comprendente: i progetti, il valore delle esperienze, le osservazioni degli insegnanti, le finalità sottostanti. Le interviste hanno coinvolto 14 insegnanti di diversi enti gestori e ordini di scuola rappresentativi del territorio.

Le interviste sono state indagate attraverso l'analisi del contenuto (Losito, 2002) applicando, ai diversi temi emersi, le categorie desunte da una letteratura per lo più internazionale del settore: ragioni (Huppertz, 2004), benefici (Raith & Lude, 2014), ruolo dell'adulto (Miklitz, 2011; Schenetti, 2014), caratteristiche e problemi dell'azione didattica (Miklitz, 2011; Antonietti, 2017).

I risultati rendono evidenti linee di continuità con la letteratura internazionale rispetto a scelte ed osservazioni riscontrate dagli insegnanti, così come specificità proprie del nostro contesto, evidenziando questioni da indagare ulteriormente.

Parole chiave
Educazione, Natura, Insegnanti, Opinioni, Pratiche

Bibliografia essenziale

Antonietti, M. (2018). European preschools in nature. Principles and evidence in international references. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18, 1, 357-367.

Antonietti, M., & Bertolino, F. (eds.) (2017). *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*. Parma: Junior-Spaggiari.

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

Bardulla, E. (2014). Educare a prendersi cura dell'ambiente nella scuola dell'infanzia. In A. Bobbio & E. Musi (eds), *Linee guida per nidi e scuole dell'infanzia* (pp. 43-68). Brescia: La Scuola.

Bertolino, F., & Perazzone A. (2012). Cittadini digitali iperprotetti alla ricerca di una nuova identità ecologica. In F. Bertolino, A. Piccinelli & A. Perazzone, *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica* (pp. 117-196). Mantova: Negretto.

Chistolini, S. (2016). *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim Escola Joao de Deus, Outdoor education*. Milano: Franco Angeli.

Farnè, R. (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior-Spaggiari.

Guerra, M. (ed.) (2015). *Fuori. Suggestioni nel rapporto tra educazione e natura*. Milano: Franco Angeli.

Guerra M., Antonietti, M., Michela, M., & Bertolino F. (2917). Education and teachers in nature: a global challenge. *27° Convegno Internazionale EECERA* - Abstract book.

Humberstone, B., Prince H. & Henderson, K. (2016). *International handbook of outdoor studies*. London: Routledge.

Huppertz, N. (2004). *Handbuch waldkindergarten. Konzeption – methodik – erfahrungen*. (Element. Band 7). Oberried bei Freiburg im Breisgau: PAIS Verlag und V.

Losito, G. (2002). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.

Malavasi, L. (2013). *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia.* Parma: Junior-Spaggiari.
Miklitz, I. (2011). *Der waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen ansatzes. 4. Auflage.* Berlin: Cornelsen.
Oliverio, A. & Oliverio Ferraris, A. (2011). *A piedi nudi nel verde.* Giunti: Prato.
Raith, A. & Lude A. (2014). *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche entwicklung fördert.* München: Oekom.
Schenetti, M., Salvaterra, I. & Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura.* Trento: Erickson.
Schenetti, M., Guerra, E. (2016). Fleeing educators: the contribution of research in the training courses in early childhood education services. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16, 2, 305-318.
Waller T., Arlemalm-Hagsée E., Hansen Sandseter E.B., Lee Hammond L. & Lekies K., *The Sage handbook of outdoor play and learning.* London: Sage.

10.
La consapevolezza metacognitiva degli insegnanti di scuola dell'infanzia nell'uso delle TIC

Valeria Di Martino, Elif Gülbay
Università degli Studi di Palermo
Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione
valeria.dimartino@unipa.it, elif.gulbay@unipa.it

Abstract
L'integrazione delle nuove tecnologie nella pratica didattica rappresenta una delle grandi sfide che gli insegnanti del ventunesimo secolo sono chiamati a fronteggiare. In questo nuovo scenario anche gli insegnanti di scuola dell'infanzia dispongono di nuovi strumenti e tecnologie per proporre attività, monitorare gli apprendimenti, supportare la motivazione, favorire la concentrazione dei bambini, ma anche rispondere ai diversi bisogni e contribuire all'emergere della scuola come ambiente "per tutti e per ciascuno".

Come delineato nel recente studio OCSE (2015) sul rapporto tra competenze digitali e apprendimenti degli studenti, un'importanza primaria ha la consapevolezza metacognitiva dei docenti nell'uso delle ICT a scuola.

Il presente contributo intende evidenziare alcuni caratteri specifici della consapevolezza metacognitiva di 115 docenti di scuola dell'infanzia siciliani durante l'elaborazione di un prodotto multimediale. A tal fine è stata utilizzata una versione specificatamente adattata del MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*) (Schraw & Dennison, 1994; La Marca, 2017).

Nella presentazione saranno descritti nel dettaglio il metodo, le aree indagate e i risultati principali ottenuti dall'indagine, proponendo una riflessione critica sulle tematiche emerse.

Parole chiave
ICT, Consapevolezza metacognitiva, Scuola dell'infanzia, Competenze digitali

Bibliografia essenziale

La Marca, A. (2017). La consapevolezza professionale del docente. In G. Domenici (ed.), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative. Vol. I: Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione* (pp. 114-127). Roma: Armando.

La Marca, A., & Longo, L. (2016). La consapevolezza professionale del docente: resilienza ed autoregolazione. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 189-205.

OCSE (2015). Students, Computers and Learning: Making the Connection. In Schleicher A., & Avvisati, F. (Eds.). Pisa: OECD Publishing.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.

11.
Quale cultura educativa nei servizi per i bambini da zero a sei anni? Riflettere, a partire dalle ricerche, sulle proposte legislative attuali

Agnese Infantino, Franca Zuccoli
Università di Milano-Bicocca
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"
agnese.infantino@unimib.it; franca.zuccoli@unimib.it

Abstract
Questo contributo propone le riflessioni nate dalla ricerca "I servizi educativi e scolastici per bambini da zero a dieci anni: dialoghi in ricerca tra Italia e Brasile"," realizzata a partire dal 2015, sotto la direzione della professoressa Elisabetta Nigris, qui messe a confronto con le nuove sollecitazioni che la legislazione attuale (Legge 107/2015; Decreto Legislativo n. 65/2017) ha posto come prioritarie. Il percorso di confronto sviluppato nei due Paesi, che aveva visto una fase osservativa e formativa, nella prospettiva della ricerca-azione-formazione (Altet, 1994; Magnoler, 2012), aveva previsto una partecipazione diretta degli educatori e degli insegnanti in un tavolo condiviso dal nido fino alla scuola primaria. La ricchezza delle proposte che nascevano dal nido, le riflessioni degli educatori impegnati con i bambini più piccoli, in termini di attenzione alla specificità degli ambienti di apprendimento, di individuazione delle proposte esperienziali significative a partire dalle curiosità e domande dei bambini, avevano sollecitato un modo diverso di osservare le azioni educative. Lo stesso confronto con la realtà brasiliana aveva posto come prioritaria la liberazione da una precoce ed eccessiva scolarizzazione intesa come segmentazione e disciplinarizzazione dell'esperienza educativa. Queste riflessioni sono ora riprese nell'ottica dei nuovi cambiamenti legislativi, recuperando un pensiero pedagogico che si interroga su quali aspetti condividere e ritenere come prioritari nelle esperienze formative per l'infanzia.

Parole chiave
Continuità, curricolo 0-6 specificità, Nido, Scuola dell'infanzia

Bibliografia essenziale

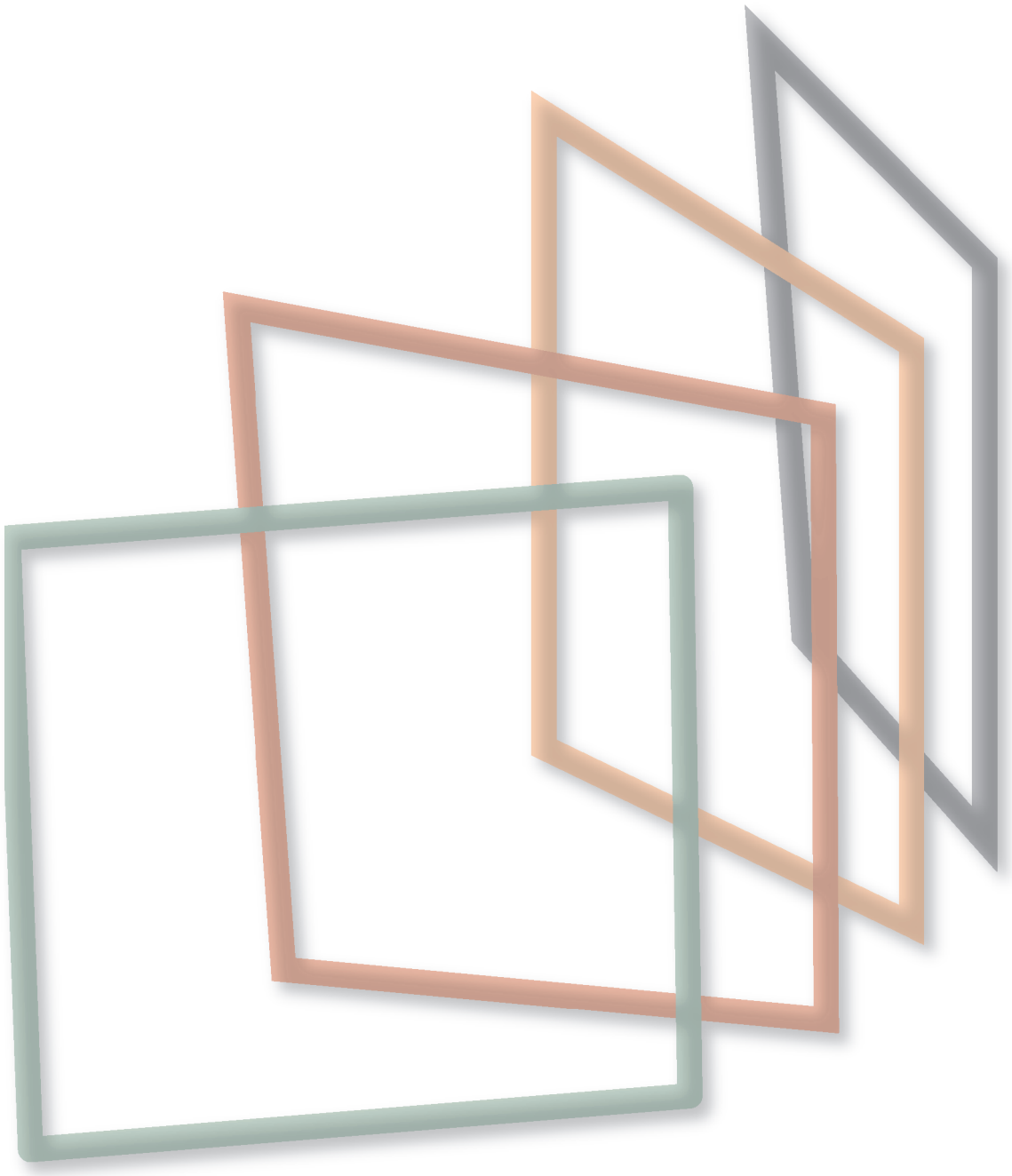
Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF.
Bondioli, A., Savio, D., & Gobbetto, B. (2017). *Tra 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. Edizioni Zeroseiup.
Commissione Europea per l'infanzia (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave* (trad. it. a cura di A. Lazzari). Edizioni Zeroseiup.
Domenici, G. (2017). *La formazione degli insegnanti iniziale e in servizio*. Roma: Armando.
Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. , Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Magnoler, P. (2008). *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*. Macerata: EUM.
Nigris, E. (ed.) (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.

Società Italiana di Ricerca Didattica

SESSIONE 2A – SCUOLA COMPRENSIVA E OBBLIGO SCOLASTICO

Coordinano:

- **Alessandra La Marca** (Università di Palermo)
- **Elena Fazi** (UCIIM)



1.
Video-formarsi alla pratica insegnante

Rosa Vegliante, Sergio Miranda, Antonio Marzano
Università degli Studi di Salerno
Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF)
rvegliante@unisa.it; semiranda@unisa.it; amarzano@unisa.it

Abstract
L'introduzione dei media audio-visivi ha apportato notevoli cambiamenti in ambito educativo favorendo l'avvio della cosiddetta videoricerca, un approccio multimetodologico di carattere interdisciplinare (Goldman, 2007) che enfatizza la dimensione visiva sfruttando le potenzialità del video. Nel contesto della pedagogia visuale, il video svolge una duplice funzione: è sia *dato* che *fonti di dati*, rende visibile e percepibile il fenomeno osservato e sollecita la riflessività (Tochon, 2009; Santagata & Strumer, 2014). Videoregistrare il processo di insegnamento-apprendimento è l'oggetto d'analisi del *microteaching* (Allen & Wang, 1996), metodologia di matrice comportamentista, ampiamente superata da tecniche di auto-confronto di derivazione francofona, protese alla promozione di pensiero critico individuale o di gruppo da parte degli attori coinvolti (Paquay & Wegner, 1996). Il presente lavoro ha l'obiettivo di delineare l'epistemologia sottesa alla videoricerca, modello di *situated research*, finalizzata a registrare situazioni specifiche e a esplicitare l'implicito tratto dalle scene educative. Dal punto di vista metodologico, l'analisi diacronica di accreditate ricerche (Gaudin & Chaliès, 2015; Major & Watson, 2018; Santagata & Yeh, 2014; 2016; Santagata & Taylor, 2018) riporta l'efficacia didattica del video, quale contenitore di azioni e di mediatori, se inserito nel percorso di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Nel tracciare le linee evolutive del fenomeno, ne consegue che dalla rivisitazione delle esperienze vissute, dalla ri-rappresentazione delle pratiche didattiche e dall'annotazione di elementi iconico-visuali o testuali, mediante una molteplicità di strumenti d'analisi, gli insegnanti hanno la possibilità di ricostruire la complessità del contesto d'aula e di attuare eventuali interventi migliorativi nel processo di insegnamento-apprendimento.

Parole chiave
Videoricerca, Video-documentazione, Formazione docente, Ri-rappresentazione delle pratiche, Riflessività

Bibliografia essenziale

Allen, D.W. & Wang, W. (1996). *Microteaching*. Beijing: Xinhua Press.

Bonaiuti, G. (2013). La video annotazione per osservare e riflettere. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 12, 71-83.

Cescato, S., Bove, C. & Braga, P. (2015). Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 2, 15, 61-74.

Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: a literature review. *Educational Research Review*, *16*, 41-67.

Goldman, R. (2007). Video representations and the perspectivity framework: Epistemology, ethnography, evaluation, and ethics. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 3-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Major, L., & Watson, S. (2018). Using video to support in-service teacher professional development: the state of the field, limitations and possibilities. *Technology, Pedagogy and Education, 2*7(1), 49-68.

Paquay, L., & Wagner, M.C. (2006). Competenze professionali privilegiate negli stage e in videoformazione. In M. Altet, É. Charlier, L. Paquay & P. Perrenoud (eds.*), Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (R. Rigo, Trans.) (pp. 149-174). Roma: Armando (Original work published 1996).

Santagata, R. & Yeh, C. (2014). Learning to teach mathematics and to analyze teaching effectiveness: evidence from a video- and practice-based approach. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17, 491–514.

Santagata, R. & Yeh, C. (2016). The Role of Perception, Interpretation, and Decision Making in the Development of Beginning Teachers' Competence. ZDM: Mathematics Education, 48, 153-165.

Santagata, R., & Taylor, K. (2018). Novice Teachers' Use of Student Thinking and Learning as Evidence of Teaching Effectiveness: A Longitudinal Study of Video-Enhanced Teacher Preparation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal) http://www.citejournal.org/*

2.
Rileggere il Digital Storytelling alla luce dei Cognitive Cultural Studies: uno strumento per il consolidamento delle soft-skills

Roberta Silva
Università degli Studi di Verona
Dipartimento di Scienze Umane
roberta.silva@univr.it

Abstract
Da quanto Bruner ha rivendicato il ruolo del pensiero narrativo nei processi cognitivi che consentono di interpretare e rappresentare il mondo attribuendogli significato (Bruner, 1991), la narrazione ha iniziato ad essere considerata strumento prezioso nei contesti educativi sia per sostenere lo sviluppo cognitivo (Gerdt et al., 2001), che per facilitare il raggiungimento di obiettivi di apprendimento complessi (Dagher, 1998) e per promuovere le soft skills (Schäfer, Stauber., & Bokan, 2004).

Riguardo a quest'ultimo aspetto, i Cognitive Cultural Studies hanno evidenziato come la narrazione, attraverso i processi di identificazione, consente di migliorare la consapevolezza emotiva e le competenze empatiche (Ryan 2004 2010; Zanshine, 2006, 2010; Oatley 2010, Aldama & Hogan, 2014; Gallese e Guerra, 2015 eppure ancora pochissimi sono i percorsi educativi che utilizzano la narrazione a partire dalle indicazioni offerte d questo ambito di studio (Silva, 2013, 2017; Nikolajeva, 2014).

Tuttavia la rivoluzione digitale ha cambiato inesorabilmente l'esperienza narrativa dei bambini: per questo motivo, il *digital storytelling*, una pratica che combina narrazioni testuali e narrazione digitale, è particolarmente adatta per coinvolgere i nativi digitali, stimolando al contempo lo sviluppo delle *soft skills* e il pensiero critico e riflessivo, grazie al suo essere espressione di un'esperienza di audience attiva. Nonostante le potenzialità di questo strumento, che lo rendono fonte di ricchezza per l'implementazione di esperienze di didattica partecipata e innovativa, esso è ancora poco utilizzato all'interno della scuola primaria (Robin, 2008, 2015).

Questo intervento si propone di presentare un percorso educativo per la Scuola Primaria che, a partire da queste considerazioni, utilizza lo strumento del *digital storytelling* come elemento centrale per la promozione delle soft skills con particolare enfasi sull'autoconsapevolezza emotiva e sullo sviluppo delle competenze empatiche.

Parole chiave
Digital Storytelling, Audience Studies, Cognitive Cultural Studies, Soft Skills, Scuola Primaria

Bibliografia essenziale

Aldama, F.L., & Colm Hogan P. (2014). *Conversations on Cognitive Cultural Studies: Puzzling Out the Self*. Columbus: Ohio State University Press.

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, *18*(1), 1-21.

Dagher, Z. R. (1998). The case for analogies in teaching science for understanding. *Teaching science for understanding: A human constructivist view*, 195-211.

Gallese, V., & Guerra, M. (2015). *Lo schermo empatico: cinema e neuroscienze*. Milano. Raffaello Cortina.

Gerdt, P., Kommers, P., Looi, C. K., & Sutinen, E. (2001). Woven stories as a cognitive tool. In *Cognitive Technology: Instruments of Mind* (pp. 233-247). Springer, Berlin, Heidelberg.

Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: cognitive approaches to children's literature* (Vol. 3). John Benjamins Publishing Company.

Oatley, K. (2010). Theory of Mind and Theory of Mind in Literature. In P. Laverage H. Mancing, R. Schwerckert & W. Marston (eds.), *Theory of Mind and Literature*. Pardue University Press.

Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.

Robin, B. R. (2015). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*, *2*, 429-440.

Ryan, M. (2010). *Cultural studies: A practical introduction*. John Wiley & Sons.

Ryan, M. L. (2004). Narratology and Cognitive Science: A Problematic Relation. *Style*, 44.4: 469–95

Schäfer, L., Stauber, A., & Bokan, B. (2004, June). Storynet: an educational game for social skills. In *International Con-*

ference on Technologies for Interactive Digital Storytelling and Entertainment (pp. 148-157). Springer, Berlin, Heidelberg.
Silva, R. (2013). Representing adolescent fears: Theory of mind and fantasy fiction. *International Research in Children's Literature*, *6*(2), 161-175.
Silva, R. (2017). *Lavagne tra pagine e schermi*. Milano: Franco Angeli.
Zunshine, L. (2006) *Why We Read Fiction: Theory of Mind and Novel*. Columbus: The Ohio University Press.
Zunshine, L. (2010) *Introduction to Cognitive Cultural Studies*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

3.
Bia Bosio: una scuola laboratorio

Mariantonietta Ciarciaglini, Annalisa Di Credico
Istituto Comprensivo 4 - Chieti
mariantonietta_c@yahoo.it

Abstract
Scuola-laboratorio è un luogo abitato. Coloro che lo abitano se ne prendono costantemente cura, rispettando le tracce lasciate da tutti coloro che lo hanno attraversato con la loro ricerca, la loro esperienza.

È un luogo di intreccio e condivisione. Chi vi entra, ha la possibilità di vivere percorsi di crescita individuale e collettiva; è un luogo di cooperazione, di ascolto, di elaborazione e pratica di un metodo che permette di scoprirsi, di essere stessi, protetti da un contesto capace di sospendere il giudizio, di dare fiducia, di attendere e, valorizzando la varietà dei percorsi individuali, offre a ciascuno l'opportunità di cercare il suo modo, la sua strada per incontrare la realtà complessa.

Conoscere le proprie caratteristiche, le proprie potenzialità e i propri limiti, sapere come gli altri ci vedono, aiuta ad avere il coraggio di provare, di rischiare, di intraprendere nuove vie, accolti in un ascolto profondo, di sé e degli altri.

Il laboratorio sgretola le barriere tra le classi e le età e produce atteggiamenti cooperativi: si aprono le porte delle aule, gli alunni di una classe diventano gli alunni di una scuola. Perché ciò accada, gli insegnanti realizzano un progetto di totale condivisione organizzativa in cui, tre volte a settimana, per novanta minuti, i tempi e gli spazi della quotidianità lasciano il posto al cambiamento e all'innovazione attraverso la rottura degli schemi istituzionali.

Le attività di laboratorio si svolgono a classi aperte per gruppi verticali di ciclo; gli alunni passano durante l'anno per tutti i laboratori. Le attività sono raggruppate in filoni (immagine, suono, manipolazione, teatro) e sviluppate nel quinquennio di scuola primaria. La molteplicità delle attività proposte ed il piccolo gruppo consentono di valorizzare le capacità di ciascun alunno permettendogli di esprimersi nel modo che gli è più congeniale. La attività di laboratorio sono interdisciplinari e mirano al raggiungimento di competenze trasversali alle aree formative.

Scuola-laboratorio è, quindi, un luogo di vita e di memoria, punto di partenza e di ritorno perché la ricerca sia in continuo divenire per la costruzione delle biografie formative degli insegnanti e degli alunni.

Parole chiave
Classi aperte, laboratorio, cooperazione, condivisione, ricerca

Bibliografia essenziale

AA.VV. (1996). *Uomo e natura verso il futuro*. Scuola Primaria Via Bosio, Regione Abruzzo.
Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
Lucisano, P., & Salerni A. (2003). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
AA.VV., *La sfida dell'apprendere, a cura della redazione dei Quaderni di Cooperazione Educativa*
Freinet, C. (2002). *La scuola del fare*. Bergamo: Junior.
Tamagnini, G. (2002). *Didattica operativa. Le tecniche Freinet in Italia*. Bergamo: Junior.

4.
"La scuola è aperta a tutti". La sfida di disabilità e migrazione

Valeria Friso
Università degli Studi di Bologna
Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin"
valeria.friso@unibo.it

Abstract
Sono molteplici le sfide che la scuola italiana è chiamata ad affrontare oggi: una di queste è la presenza di bambini disabili figli di migranti la cui numerosità, però, a livello nazionale, non è disponibile (Pileri, 2018). Gli studi esistenti convergono circa la necessità di analizzare e comprendere l'impatto di tale fenomeno sui sistemi educativi, scolastici e sanitari, poiché l'inclusione di un bambino con disabilità figlio di migranti richiede nuovi processi organizzativi, sociali, culturali e politici (Caldin, 2011).

Questo contributo porta gli esiti di una ricerca – condotta tra il 2016 e il 2018 presso i Comuni dell'Unione delle Terre – che ha coinvolto un gruppo eterogeneo di professionisti che si prendono cura del percorso inclusivo dei bambini nella scuola Primaria (educatori, insegnanti di sostegno, assistenti sociali, neuropsichiatri, insegnanti curricolari, insegnanti referenti per l'intercultura, insegnanti referenti per la disabilità, mediatori culturali e/o linguistici, Dirigenti scolastici). Sono stati condotti due focus group e un questionario a domande chiuse e a risposta multipla.

L'obiettivo finale della ricerca è stato quello di rilevare saperi e prassi educativo-didattiche messi in atto al fine di identificare pratiche il più possibili comuni da sviluppare nelle scuole e nei servizi educativi delle Terre d'Argine.

Parole chiave
Scuola primaria, rete territoriale, disabilità, figli di migranti

Bibliografia essenziale
Caldin, R. (ed.) (2012). *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*. Napoli: Liguori.
Fondazione Migrantes, *Rapporti Immigrazione*, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016.
Martinazzoli, C. (2012). *Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*. Milano: FrancoAngeli.
Pileri, A. (2018). *Disabilità e Migrazioni. Inter-azioni e processi di inclusione nei nidi di Parigi*. Padova: Libreriauniversitaria.it edizioni.

5.
Autoapprendimento in età evolutiva

Tiziano Battaggia
Istituto Comprensivo Leonardo Da Vinci di Venezia-Mestre
tbattaggia@gmail.com

Abstract
Il tema del contributo riguarda l'autoapprendimento in età evolutiva. S'intende analizzare il passaggio dal paradigma educativo di tipo trasmissivo a quello di tipo costruttivo relazionale, nel quale l'autoformatività si colloca in una dimensione al tempo stesso intraindividuale e interindividuale, sociale. Allo scopo si individuano alcuni modelli pedagogici e le relative pratiche educative (pedagogia istituzionale, pedagogia dello sfondo integratore, cooperative learning e learning by doing). Si propone, quindi, alle equipe educative la pratica di una ricerca – azione in grado di sostenere la reale autonomia dei bambini, attivare le loro risorse interne, così che ciascuno nella relazione possa sviluppare i propri talenti.

Parole chiave
Autoapprendimento/autoformazione, Relazione/cooperazione, Autonomia/indipendenza, Identità/molteplicità, Obliquità/personalizzazione

Bibliografia essenziale

Aucouturier, B. (2005). *Il metodo Aucouturier.* Milano: Franco Angeli.
Bateson, G. (1976). La pianificazione sociale e il concetto di deuteroapprendimento. In *Verso un'ecologia della mente.* Milano: Adelphi.
Bettheleim, B. (1975). *Il mondo incantato.* Milano: Feltrinelli.
Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano.* Bologna: Il Mulino.
Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni.* Bari: Laterza.
Demetrio, D. (1990). *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici.* Firenze: La Nuova Italia.
Freinet, C. (1969). *Le mie tecniche.* Firenze: La Nuova Italia.
Freire, P. (1973). *Educazione come pratica di libertà.* Milano.
Martinez, T. F. (2008). *A raccontar storie.* Bergamo: Junior.
Maturana, H., & Varela, F. (1992 (987). *L'albero della conoscenza.* Milano: Garzanti.
Ministero per la Pubblica Istruzione (ed.) (2007). *Indicazione per il Curricolo per la scuola dell'Infanzia e per il primo ciclo d'istruzione.* Napoli: Tecnodid.
Vasquez, A., & Oury F. (1975). *L'educazione nel gruppo classe.* Bologna: Dehoniane.
Vygotskij, L. 1966, (1934). *Pensiero e linguaggio.* Firenze: Giunti.
Winnicot, D.W. (1979). *Gioco e realtà.* Roma: Armando.
Zanelli, P. (1986). *Uno sfondo per integrare.* Bologna: Cappelli.

6.
Educazione al genere e PON: un'opportunità formativa per la valorizzazione e la motivazione di studentesse e studenti

Daniela Bagattini, Samuele Calzone, Valentina Pedani
INDIRE
d.bagattini@indire.it; s.calzone@indire.it; v.pedani@indire.it

Abstract
La *Convenzione di Istanbul*, ratificata dal Parlamento Italiano nel 2013, impegna gli Stati a intraprendere azioni per includere nei programmi e nei materiali didattici delle scuole «temi quali la parità tra i sessi, i ruoli di genere non stereotipati, il reciproco rispetto, la soluzione non violenta dei conflitti nei rapporti interpersonali, la violenza contro le donne basata sul genere e il diritto all'integrità personale, appropriati al livello cognitivo degli allievi». Alla Convenzione fanno seguito altri interventi del legislatore, come le leggi 119/2013 e 107/2015, nonché il *Piano nazionale per l'educazione al rispetto* (2017).

Scopo di questo lavoro è illustrare i modelli educativi e didattici sperimentati dalle scuole nell'ambito di progetti di educazione alla parità tra i sessi, di contrasto alla diffusione degli stereotipi e alla violenza di genere. Gli stereotipi di genere, limitando le possibilità, rappresentano uno degli ostacoli al pieno sviluppo della persona umana. Intervenire su tali tematiche a scuola significa anche ridurre quella povertà socio-culturale che è una delle maggiori cause della dispersione scolastica. Superare il linguaggio sessista che ancora caratterizza molti libri di testo (Biemmi, 2010), educare a riconoscere la violenza in tutte le sue forme, possono innescare quel cambiamento culturale necessario a prevenire la violenza sulla donna.

Oggetto del lavoro saranno i progetti realizzati con il *Programma Operativo Nazionale (PON) 2014 2020 Per la scuola. Competenze e ambienti per l'apprendimento*, in linea con il *Piano strategico nazionale contro la violenza sulle donne,* che ha individuato nel PON uno strumento di sostegno a progettualità nelle scuole "per la promozione della parità tra i sessi e la lotta alle discriminazioni". Le iniziative da analizzare e sottoporre nello studio, saranno individuate attraverso un'indagine ad hoc rivolta a tutte le scuole e realizzata attraverso il sistema informativo Gestione della Programmazione Unitaria (GPU).

Parole chiave
Genere, Educazione, Stereotipi, Violenza, PON

Bibliografia essenziale

Associazione Nondasola (eds.) (2014). *Cosa c'entra l'amore? Ragazzi, ragazze e la prevenzione della violenza sulle donne*. Roma: Carocci.

Biemmi, I. (2010). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.

CISMAI (2017). *Requisiti minimi degli interventi nei casi di violenza assistita*, su http://cismai.it/requisiti-minimi-degli-interventi-nei-casi-di-violenza-assistita/

Maio, M.A., & Selmi, G. (eds.) (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.

Eurydice (2010). Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and Current Situation in Europe.

Fierli, E., Franchi, G., & Marini, S. (2015). *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 per figurarsi il futuro*. Roma: Settenove.

Giomi, E., & Magaraggia, S. (2017). *Relazioni brutali. Genere e violenza nella cultura mediale*. Bologna: Il Mulino.

Luberti, R., & Pedrocco Biancardi, M.T. (eds.) (2005). *La violenza assistita intrafamiliare. Percorsi di aiuto per bambini che vivono in famiglie violente*. Milano: Franco Angeli.

Muscialini, N. (2013). *Di pari passo. Percorso educativo contro la violenza di genere, Settenove*. Roma.

Sabatini, A. (aed.) (1987). *Il sessismo nella lingua italiana*. Presidenza del Consiglio dei Ministri e Commissione Nazionale per la Parità e le Pari Opportunità tra uomo e donna 1987.

Ulivieri, S. (ed.) (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.

7.
Progetti di Rete e teacher change: una combinazione possibile?

Andrea Ciani
Alma Mater – Università di Bologna
Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M.Bertin"
andrea.ciani5@unibo.it

Abstract
I Progetti di Rete per il miglioramento scolastico sono degli strumenti didattico-organizzativi utili per il *teacher change*? Come promuovere negli insegnanti convinzioni progettuali che contrastino una visione rigida, estemporanea e intrinsecamente selettiva della progettazione? Sono questi gli interrogativi che guidano la presente ricerca, impegnata ad analizzare e comprendere come le progettazioni di Reti di scuole su obiettivi comuni di miglioramento possano essere una modalità utile e importante per sostenere il cambiamento degli insegnanti, dando seguito alle indicazioni emerse da RAV e PdM (Legge 107/15). All'interno di questa cornice, l'oggetto della ricerca – promossa da USR-Emilia Romagna e coordinata da un gruppo di ricerca interdisciplinare di psicologi dell'organizzazione e pedagogisti sperimentali – sono le convinzioni progettuali degli insegnanti di 12 scuole della Regione coinvolte in 3 Progetti di Rete per il miglioramento scolastico. Lo scopo dell'indagine è monitorare quanto, nel tempo, le attività e la formazione permanente previste dai tre Progetti di Rete, e indirizzate a sostenere la progettazione didattica per competenze, riescano a influenzare la progressiva costruzione di *convinzioni progettuali* maggiormente positive, ancorate a costrutti di collegialità, confronto, intenzionalità, flessibilità e dinamicità. Più precisamente, le convinzioni positive sulla progettazione si configurano come variabile dipendente dell'indagine, mentre le percezioni di conoscenza, utilità, applicabilità e di efficacia della formazione permanente all'interno dei tre Progetti di Rete si connotano come un ipotetico sistema di variabili indipendenti, insieme ad altre variabili psico-sociali, anagrafiche e di background dei docenti. La rilevazione delle convinzioni avviene attraverso lo strumento del questionario somministrato nei collegi docenti delle scuole coinvolte: il disegno è quello di un'indagine correlazionale di tipo longitudinale (di panel) che prevede due rilevazioni: all'inizio e al termine del Progetto di Rete.

Parole chiave
Convinzioni, Formazione permanente, Indagine longitudinale, Progetti di Rete, Teacher change

Bibliografia essenziale

Ciani, A. & Vannini, I (2017). Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico. *CADMO,* 2, 5-32

Clarke, D.J., & Peter, A. (1993). Modelling teacher change. In B. Atweh, C. Kanes, M. Carss, & G. Booker (Eds.), *Contexts in Mathematics Education* (pp. 167-176). Kelvin Grove, Qld: MERGA.

Clarke, D. J., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 947-967

Fenstermacher, D.G., & Richardson, V. (2005). *On making determinations of quality in teaching.* Teachers college Record, 107(1), 186-213.

Floden, R.E. (2002). Research on effects of teaching: a continuing model for research on teaching. In V. Richardson, (ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 3-16). Washington, DC: AERA.

Fullan, M. (1991). The meaning of educational change. In M. G. Fullan, *The new meaning of educational change* (pp. 30-46). New York: Teachers College Press.

Guskey, T.R. & Huberman, M. (1995.) *Professional development in education: new paradigms and practices.* New York: Teachers College Press.

Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.

Guskey, T.R, & Pigott, T.D. (1988). Research on group-based mastery learning programs: a meta-analysis. *Joournal of Educational Research*, 81(4),pp 49-64.

Lodini, E., Luppi, E. & Vannini, I. (2007). *Promuovere le competenze per la vita. Una didattica efficace per costruire il nuovo curricolo dei percorsi per l'Obbligo Formativo nella Formazione Professionale*. Roma: Carocci.

Miur (2015). Legge del 13 Luglio n.107 del 2015. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T.J. Buttery, E. Guyton (eds.), *Handbook of research on teacher education. A project of association of Teacher Educators* (pp. 102-119). New York: Macmillan Library.
Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi di ricerca empirica in educazione.* Milano: Franco Angeli.

Il gruppo di ricerca è costituito da: Andrea Ciani, Dina Guglielmi, Greta Mazzetti e Ira Vannini, del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" – Alma Mater Studiorum Università di Bologna.

8.
Didattica della comprensione del testo in ambiente collaborativo. Una ricerca esplorativa

Roberta Cardarello, Andrea Pintus
Università di Modena e Reggio Emilia
Dipartimento di Educazione e scienze umane
rcardarello@unimore.it; andrea.pintus@unimore.it

Abstract
La capacità di comprendere testi scritti discrimina precocemente gli studenti svantaggiati e risulta un fattore decisivo della riuscita scolastica di «tutti e di ciascuno». Le indagini internazionali sottolineano la criticita di alcuni processi di comprensione, come l'abilità inferenziale e quella di integrare il testo (seppure variamente definita in diversi approcci) anche per gli studenti italiani. Mentre è sviluppata, anche in Italia, l'area della valutazione della comprensione, sono meno consolidate l'indagine empirica sulle strategie didattiche relative, e la verifica di efficacia di alcuni modelli classici, come per esempio il Reciprocal Teaching (peraltro non esenti da criticità).

Il presente contributo rende conto di una prima sperimentazione realizzata con allievi di quarta primaria, focalizzata sulle loro abilità di integrazione delle informazioni testuali e sulle abilità inferenziali (Kintsch 1998, Colby 2016), attraverso una strategia di insegnamento concepita ad hoc. La metodologia messa a punto combina criteri provenienti dalla strategia dell'intervento individualizzato centrato sul lettore (Lumbelli 2009) con criteri del lavoro collaborativo in coppia (Holcomb, 2008; Palincsar & Brown, 1984), e utilizza testi ordinari, narrativi e informativi. Tale metodologia è stata indagata attraverso un disegno quasi-sperimentale con 106 allievi in un percorso di sole 5 lezioni realizzato da 4 insegnanti e altrettanti studenti di Scienze della formazione primaria a seguito di un breve percorso di formazione mirato. L'analisi della varianza a due vie con disegno misto ha evidenziato un effetto positivo del trattamento sperimentato ($F(1, 102) = 3{,}703$, $p < {,}05$); inoltre la misura dell'effect size rileva un marcato miglioramento nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo (0,643 vs 0,248). Una successiva e più prolungata sperimentazione è in fase di conclusione. Il presente contributo intende illustrare la procedura didattica e documentarne sostenibilità ed efficacia nell'ambito della scuola dell'obbligo.

Parole chiave
Comprensione, Inferenze, Ricerca didattica, Scuola primaria

Bibliografia essenziale

Colby S. Hall (2016). Inference instruction for struggling readers: a synthesis of intervention research. *Educational Psychology Review*, 28, 1, pp. 1-22.

Holcomb Edie L. (2001). *Asking the Right Questions: Techniques for Collaboration and School Change*. California USA: Corwin Press.

Kintsch, W(1998). *Comprehension. A paradigm for cognition.* Cambridge, MA: Cambridge Univesity Press.

Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.

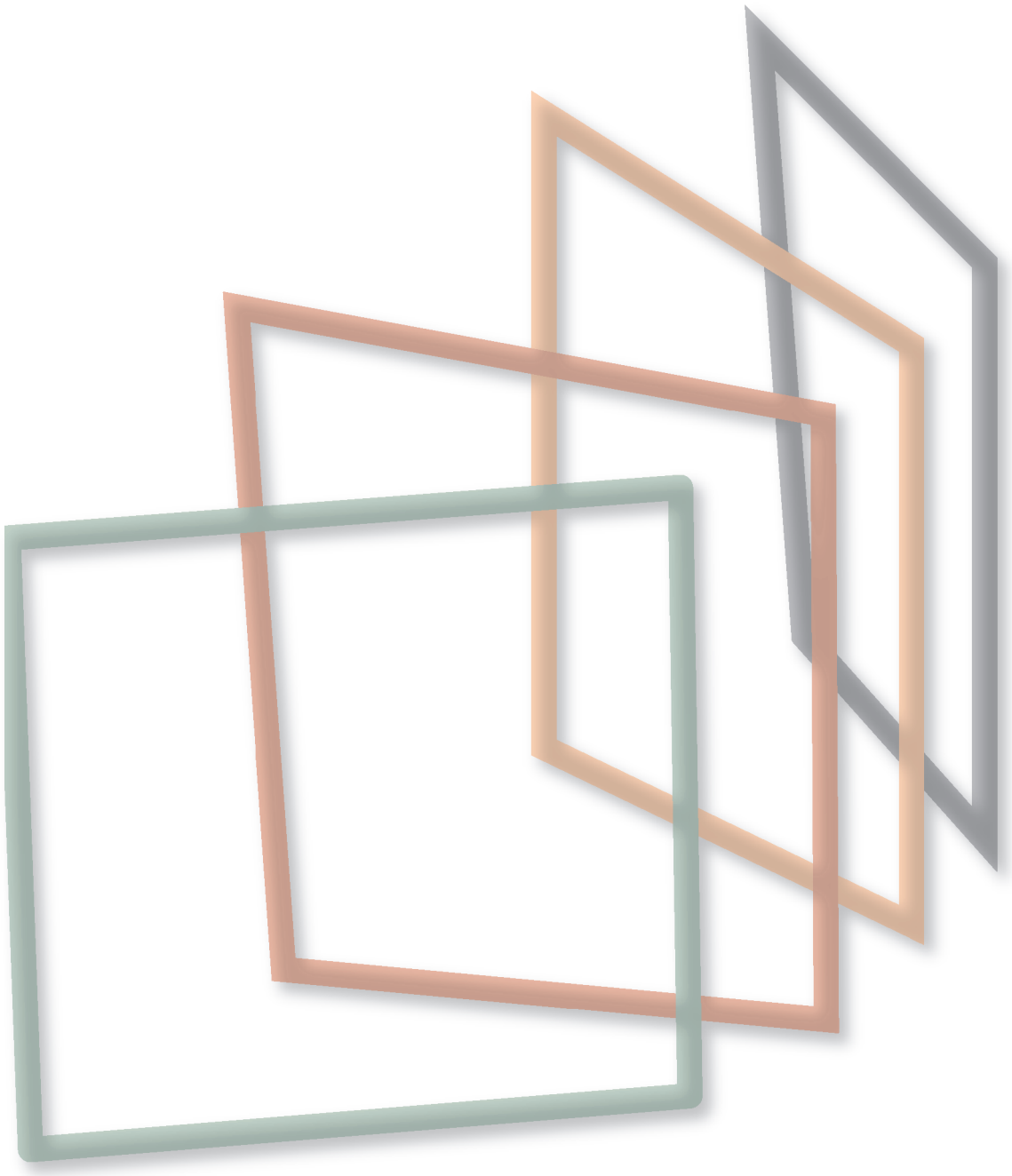
Palincsar, A. S. & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of Comprehension fostering and Comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.

Società Italiana di Ricerca Didattica

SESSIONE 2B – SCUOLA COMPRENSIVA E OBBLIGO SCOLASTICO

Coordinano:

- **Ira Vannini** (Università di Bologna)
- **Renata Viganò** (Università Cattolica del Sacro Cuore)



1.
Un Laboratorio sperimentale di intercultura

Fabiana Capasso
Centro Accoglienza Richiedenti Asilo di Castelnuovo di Porto (RM)
f.capasso2016@gmail.com

Abstract
Durante l'anno scolastico 2017/2108 nel territorio di Castelnuovo di Porto, dove si trova il Centro di Accoglienza Richiedenti Asilo più grande del centro Italia, è stato realizzato un progetto di collaborazione intensa ed interessante fra lo staff psico-pedagogico del suddetto Centro e il corpo docente della scuola I.C. G. Pitocco di Castelnuovo di Porto. Utilizzando i soli mezzi messi a disposizione dal consueto protocollo didattico, l'unione fra la proposta educativa del C.A.R.A. e quella degli insegnanti ha creato un interessante laboratorio pionieristico di pedagogia interculturale. I minori stranieri sono stati inseriti a scuola, in base agli arrivi predisposti dalla Prefettura di Roma, da Settembre 2017 fino a tutto Dicembre 2017. Per questo anno scolastico, sono stati inseriti 30 bambini, poiché tutti gli altri minori presenti erano troppo piccoli, di cui 11 nella scuola dell'Infanzia, 11 nella primaria e 8 nella secondaria di primo grado, con provenienza da: Siria, Egitto, Pakistan, Eritrea. Purtroppo la carenza di strutture scolastiche sul territorio per quel che concerne la scuola secondaria superiore, non ha permesso l'iscrizione di 11 minori, peraltro molto meritevoli, che hanno dovuto interrompere il personale percorso scolastico iniziato nel Paese d'origine. L'ostacolo linguistico, poiché a parte i minori provenienti dal Pakistan che parlano inglese, tutti gli altri parlano solo arabo o tigrino, ha costituito una difficoltà ulteriore per poter far accedere questi studenti ad un processo di apprendimento tale da renderli autonomi. Ciononostante da parte degli educatori sono state messe in campo strategie di *problem sheping* individuali e poi di *problem solving* collettiva, spesso attingendo alla creatività dell'insegnante o della pedagogista del C.A.R.A. In particolare si possono delineare quattro fasi:

1. colloquio con i genitori (o tutori con cui il minore è giunto al Centro) da parte della pedagogista per verificare il percorso scolastico finora intrapreso e per introdurre i rudimenti culturali per accedere alla scuola;
2. piano di insegnamento individuale attraverso lo strumento ludico per avvicinare il minore all'inserimento scolastico;
3. strategie di inserimento concordate con il corpo docente per conciliare le esigenze del minore straniero e della scuola;
4. inserimento e strategia didattica creativa.

Questo progetto, che si può ritenere un vero e proprio "Laboratorio sperimentale di didattica per minori migranti", è ben lungi dall'essere terminato.

Parole chiave
Centro Accoglienza Richiedenti Asilo, Laboratorio didattica sperimentale, Minori stranieri, Collaborazione scuola-C.A.R.A. Intercultura

Bibliografia essenziale

Ancis, Caritas Italiana, Fondazione Migrantes, Servizio Centrale SpPRAR, UNHCR (2017). *Rapporto sulla protezione internazionale in Italia.* Roma.
Bertolini (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione.* Bologna: Zanichelli.
Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (Fabio Rovigo, Trans.). Roma, Carocci.
Caritas, Migrantes. (2016). *XXVI Rapporto Immigrazione 2016. Nuove generazioni a confronto.* Roma.
CIEP, & AA.VV., (2008) L'*éducation interculturelle.* Paris.
De Meo, A., Fiorucci, M. (2016). *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione.* Roma: Fralerighe Labcult.
Dewey, J. (1949). *Logica. Teoria dell'indagine.* Torino: Einaudi.

Fiorucci, M., & Catarci, M. (2015). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale.* Roma: Edizioni Conoscenza.
Gennaro, M., & AA.VV. (2006). *Didattica Generale.* Bergamo: Bompiani.
Ianes, D., Demo, H., & Zambotti, F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione.* Trento: Erickson.
Massa (1999). *Istituzioni di Pedagogia e scienze dell'educazione.* Roma-Bari: Laterza.
Ministero dell'Interno & AA.VV. (2017). *Le iniziative di buona accoglienza i integrazione dei migranti in Italia.* Roma: Rodrigo.
Ministero dell'Interno (2018). *Sbarchi e accoglienza dei migranti. Tutti i dati.* Roma.
Ministero dell'Interno (2017). *Sistema Nazionale di Accoglienza.* Roma.
Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle.* Paris: Que sais-je?
Pizzi, F., (2008). La pedagogia interculturale in Italia: questioni epistemologiche. *Profesorado. Revista de curriculum y formaciòn del profesorado. 12, 2.*
Portera, A., La Marca, A., Catarci, M. (2015) *Pedagogia interculturale.* Brescia: La Scuola.
Stiglitz, J.E. (2002) *La globalizzazione e i suoi oppositori.* Torino: Einaudi.
UNHCR (2017). *L'"invasione" dei rifugiati in Italia, ecco i numeri.* Roma.
Visalberghi, A. (1995). *Pedagogia e scienze dell'educazione.* Milano: Mondadori.

2.
Certificazione delle competenze e rubriche valutative: affidabilità e triangolazione dei risultati attraverso processi di "peer review"

Davide Capperucci
Università degli Studi di Firenze
Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia (SCIFOPSI)
davide.capperucci@unifi.it

Abstract
Le scuole oggi sono chiamate a valutare e certificare le competenze maturate dagli studenti (Cfr. Decreto n. 742/2017), attraverso un percorso sistematico che dovrebbe iniziare con la progettazione del curricolo e proseguire con la realizzazione degli interventi didattici, la valutazione delle competenze maturate fino alla loro certificazione, in modo da valorizzare gli apprendimenti conseguiti anche oltre la scuola (Lucisano & Corsini, 2015; Domenici, 2006[3]; Trinchero, 2012; Vertecchi, Agrusti & Losito, 2010).

La certificazione delle competenze, pertanto, non si configura come un momento terminale-sommativo interno alla scuola, ma serve a sostenere e orientare gli alunni nel loro percorso di apprendimento, a partire dalla rilevazione delle evidenze correlate al livello di competenza raggiunto dall'alunno in processi scolastici di lunga durata (Castoldi, 2016; Coggi & Notti, 2002; La Marca, 2014; Pellerey, 2010; Zanniello, 2009).

Il presente contributo presenta i risultati di un percorso di Ricerca-Formazione (Vannini, 2012; Mantovani, Balduzzi, Tagliaventi, Tuorto, Vannini, 2014; Perla, 2012) sulla valutazione e certificazione delle competenze degli alunni realizzato con un campione di 25 istituzioni scolastiche del primo ciclo della Toscana, costituitesi in rete e coinvolte nella sperimentazione del nuovo documento di certificazione promossa dal MIUR a partire dall'a.s. 2014/2015. Gli istituti in questione hanno contribuito alla sperimentazione del modello metodologico VA.R.C.CO. (VAlutazione, Rubriche, Certificazione delle COmpetenze) (Capperucci, 2016), elaborato da un team di ricercatori dell'Università di Firenze con gli insegnanti, allo scopo individuare un raccordo coerente tra i "traguardi per lo sviluppo delle competenze" delle *Indicazioni nazionali* e gli "indicatori" del *Profilo dello studente*, mediante la costruzione di apposite rubriche valutative (Allen & Tanner, 2006; Comoglio, 2002; Danielson & Hansen, 1999; Ellerani, 2005; Goodrich, 1996; Hattie, 2012; Stevens & Levi, 2005; Wiggins, 1993).

Il percorso di Ricerca-Formazione si è articolato in due fasi. Una prima fase di progettazione e realizzazione della ricerca (marzo/dicembre 2015) ed una seconda fase di validazione dei prodotti realizzati (*rubriche valutative*) (ottobre 2016/febbraio 2017). Il presente contributo si focalizza in modo particolare su questa seconda fase, concentrandosi – a partire dai dati quali-quantitativi raccolti – sui processi di triangolazione dei risultati attivati (mediante interventi di *peer review*) tesi a rilevare il grado di affidabilità delle rubriche valutative prodotte, affinché queste possano essere applicate in molteplici situazioni valutative finalizzate all'accertamento delle competenze acquisite al termine della scuola primaria e secondaria di I grado.

Parole chiave
Valutazione e certificazione delle competenze, Rubriche, Triangolazione e affidabilità dei risultati, Formazione degli insegnanti

Bibliografia essenziale

Allen, D., & Tanner, K. (2006). Rubrics: tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. *CBE-Life Sciences Education*, *5*(3), 197-203.

Bennett, R. E., Jenkins, F., Persky, H., & Weiss, A. (2003). Assessing complex problem-solving performances. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10, 3, 347-365.

Capperucci, D. (2016). L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, *16*(1), 133-151.

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze.* Roma: Carocci.

Coggi, C., & Notti, A. (eds.) (2002). *Docimologia*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Comoglio, M. (2002). La "valutazione autentica". *Orientamenti pedagogici*, *49*(1), 93-112.

Danielson, C., & Hansen, P. (1999). *A collection of performance tasks and rubrics*. Larchmont (NY): Eye On Education.

Domenici, G. (2006[3]). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
Ellerani, P. (2005). Rubriche e valutazione autentica. In Cerini G., & Spinosi M. (2005). *Voci della Scuola*, *5*, 457-469.
Gardner, H. (1992). Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing. In Gifford, B. R., & O'Connor, M. C., *Changing Assessments. Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
Goodrich, H. (1996). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54, (4).
Hart, D. (1994). *Authentic assessment. A Handbook for Educators*. Menlo Park (CA): Addison-Wesley.
Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*, London, UK-New York, NY: Routledge.
La Marca, A. (2014). *Competenza digitale e saggezza a scuola*. Brescia: La Scuola.
Lucisano, P., & Corsini, C. (2015). Docenti e valutazione di scuole e insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, *15*, 98-109.
Mantovani, D., Balduzzi, L., Tagliaventi, M.T., Tuorto, D., & Vannini, I. (eds.) (2014). *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*. Roma: Aracne.
MIUR (2012). Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo. *Annali dell'Istruzione*, numero speciale. Le Monnier.
Pellerey, M. (2010). *Le competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Napoli: Tecnodid.
Perla, P. (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2005). *Introduction to rubrics. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling (VA): Stylus.
Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2004). *Classroom assessment for student learning: doing it right - using it well*. Assessment Training Institute.
Trinchero, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi di ricerca empirica in educazione*. Milano: Franco Angeli.
Vertecchi, B., Agrusti, G., & Losito, B. (2010). *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
Winograd, P., & Perkins, F. D. (1995). Authentic assessment in the classroom: principles and practices. In Blum, R.E., & Arter, J.A. (Eds.) (1996), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
Zanniello, G. (2009). Origine ed evoluzione del concetto di competenza. In Malizia, G., & Cicatelli, S. (eds.), *Verso la scuola delle competenze*. Roma: Armando.

3.
L'ansia da valutazione: riflessioni sull'apprendimento e sulla formazione insegnante

Irene Stanzione
La Sapienza Università di Roma
Dipartimento di Psicologia sociale, dello sviluppo e ricerca educativa
Irene.stanzione@uniroma1.it

Abstract
L'ansia è un costrutto multidimensionale con componenti fisiologiche, comportamentali e cognitive (Kendall&diPietro, 1995). L'ansia è definita da Grieger e Byod (2006) come "un'eccessiva reazione apprensiva alle possibili conseguenze di un evento piuttosto che nei confronti dell'evento di per sé". L'ansia da valutazione può configurarsi affiancata al pensiero che dalle proprie prestazioni inadeguate derivi un giudizio negativo di derisione o condanna da parte degli altri. Il voto viene quindi vissuto come un'etichetta dalla quale non ci si può liberare e smette di avere una qualsiasi funzione formativa. I comportamenti che ne derivano sono sia disimpegno verso le attività di studio sia il perfezionismo con tendenza a voler strafare (Kendall&diPietro, 1995). Dunque il fatto che uno studente vada bene o male a scuola sembra non avere rilevanza sull'individuazione del problema. Tuttavia i risultati PISA sull'ansia scolastica mostrano il contrario sottolineando una correlazione negativa tra ansia e rendimenti (OECD, 2017). Bisogna perciò chiedersi qual è la responsabilità dell'insegnante e fin dove arrivi il suo potere nel causare disagio attraverso la sua modalità di attribuzione dei voti. In "Valutare senza escludere" Aquario (2015) afferma infatti che la valutazione è un'arma potente in mano ai docenti che devono assumersi la responsabilità del carico emotivo ad essa associato. Nella presente ricerca è stata misurata l'ansia da valutazione su un campione di 4389 studenti della scuola secondaria di primo grado tramite la somministrazione del questionario CTS (Come ti senti) (Stanzione, 2017). La somministrazione ha permesso di misurare l'ansia su una scala Likert a cinque passi e di metterla in relazione attraverso modelli di regressione con alcune dimensioni di benessere e disagio misurate dallo stesso questionario e con i voti. L'ansia da valutazione è risultata la dimensione di disagio con il punteggio più alto. L'ansia in relazione ai voti inoltre è stata indagata tramite otto focus group all'interno delle scuole campionate emergendo come una categoria predominante rispetto ad altri aspetti dell'esperienza scolastica. Le somministrazione hanno permesso anche un confronto cross-culturale con la Russia dove è stato originariamente costruito e validato il questionario. Il confronto permette di paragonare due modelli d'istruzione differenti uno dei quali, quello russo, non prevede le bocciature.

Parole chiave
Ansia, Valutazione, Disagio, Scuola secondaria di primo grado

Bibliografia essenziale

Aquario, D. (2015). *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Bergamo: Junior.
Kendall, P., & Di Pietro, M. (1995). *Terapia scolastica dell'ansia. Guida per psicologi e insegnanti* (Vol. 7). Trento: Erickson.
Grieger, R. M., & Boyd, J. D. (2006). Childhood Anxieties, Fears, and Phobias: A Cognitive-Behavioral, Psychosituational Approach. In *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders* (pp. 232-256). Boston, MA: Springer.
OECD (2017). *PISA 2015 Results* (Volume III): Students' Well-Being, PISA. Paris: OECD Publishing.
Stanzione, I. (2017). Validazione e standardizzazione della versione italiana del questionario "Come Ti Senti?" sul benessere e disagio nella scuola secondaria di primo grado. *Italian Journal of Educational Research*, 18, 115-131.

4.
Pratica didattica dei problemi matematici e testo delle Indicazioni Nazionali nelle rappresentazioni degli insegnanti di scuola primaria

Annarita Monaco
Sapiensa Università di Roma
Dipartimento di psicologia dello sviluppo e della socializzazione
annarita.monaco@uniroma1.it

Abstract
Gran parte del tempo, nelle ore di matematica alla primaria, è dedicato all'espletamento di esercizi scritti, utili per consolidare e verificare l'acquisizione di regole e tecniche apprese in aula (D'Amore, 2014). Le proposte dei cosiddetti "problemi" sono null'altro che esercizi e ben poco mettono in gioco le componenti noetiche, strategiche, comunicative e semiotiche dell'apprendimento matematico, al più quelle algoritmiche (Fandiño Pinilla, 2008). Gli stessi libri di testo contengono problemi già classificati come di addizione, di sottrazione, di calcolo delle frazioni, senza soluzione o impossibili, e via dicendo. Gli alunni si limitano, così, ad applicare itinerari risolutivi per i quali si sono allenati in aula e sono in difficoltà nel momento in cui si trovano a dover affrontare veri problemi (Monaco, 2016). Nelle Indicazioni Nazionali per il curriculo si legge:"*La matematica […] contribuisce a sviluppare la capacità di comunicare e di discutere, di argomentare in modo corretto […]. Caratteristica della pratica matematica è la risoluzione di problemi, che devono essere questioni autentiche e significative, legate alla vita quotidiana, e non solo esercizi a carattere ripetitivo ai quali si risponde semplicemente ricordando una definizione o una regola. […]*". Nel testo della premessa alla matematica delle Indicazioni ogni parola ha il suo peso. Lo scenario che il testo apre appare determinante per la progettazione e la realizzazione di un lavoro in aula sui problemi. La ricerca, dalla quale trae spunto tale riflessione, ha indagato sugli atteggiamenti degli insegnanti, intesi come convinzioni ed emozioni, rispetto alla gestione della pratica didattica dei problemi (Di Martino & Zan, 2015). Sono state effettuate interviste in profondità a 45 insegnanti, rappresentativi del Nord, del Centro e del Sud dell'Italia. All'interno di ogni intervista è stata proposta l'analisi di alcuni testi di problemi, selezionati e classificati sulla base di caratteristiche specifiche: testo narrativo, compito di realtà, problema standard, problema non standard inclusivo, esercizio anticipato, testo simil-Invalsi. L'analisi dei dati ha messo in evidenza significative differenze di interpretazione, da parte dei docenti, di concetti chiave come discussione, realtà, chiarezza, contesto autentico, contesto significativo, legame con la vita quotidiana, e altro. Appare inoltre diffusa presso gli insegnanti la tendenza ad utilizzare, del testo delle Indicazioni Nazionali, la descrizione dei traguardi di competenza e degli obiettivi specifici di apprendimento, utile per predisporre la programmazione didattica annuale. La parte iniziale, più squisitamente legata a costrutti teorici, è considerata lontana dalla prassi didattica e dalle effettive possibilità degli alunni. Si ravvisa la necessità di prevedere per i docenti un tipo di formazione che, nel mediare l'interpretazione e l'applicazione del testo delle Indicazioni, favorisca l'analisi, la discussione e l'approfondimento di costrutti non sufficientemente esplicitati e poco condivisi. La ricerca è in corso e si propone di fornire ulteriori risultati.

Parole chiave
Problem solving, Metacognizione, Formazione docenti, Convinzioni, Rappresentazioni

Bibliografia essenziale

Chevallard Y., (1985). *La trasposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
D'Amore, B. (2014). *Il problema di matematica nella pratica didattica* (Vol. 1). Modena: Digital Index Editore.
Di Martino, P., & Zan, R. (2015). The construct of attitude in mathematics education. In *From beliefs to dynamic affect systems in mathematics education* (pp. 51-72). Cham: Springer.
Fandiño Pinilla, M. I. (2008). *Molteplici aspetti dell'apprendimento della matematica*. Trento: Erickson.
Furinghetti, F., & Morselli, F. (2011). Beliefs and beyond: hows and whys in the teaching of proof. *ZDM, 43*(4), 587-599.
Malara, Z. (2002). *The* complex interplay between Theory in mathematics education and teachers' practice: reflections and examples.
Ministero dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. MM dell'Istruzione. Annali della Pubblica Istruzione.
Monaco, A. (2016). III Didattica 49 1. *La risoluzione dei problemi matematici: strategie e rappresentazioni spontanee in evoluzione1*. Bellinzona: Bollettino dei docenti di matematica, 9.
Zan R., (2016). I problemi di matematica (difficoltà di comprensione e formulazione del testo). Roma: Carocci Faber.
Zan R. (2000). *L'insegnante come solutore di problemi. La matematica e la sua didattica*. Bologna: Pitagora.

5.
Implementare capacità metacognitive attraverso la Zona di Sviluppo Prossimale e condividere il processo di valutazione formativa con i discenti

Raffaela Tore
Università degli Sudi di Cagliari
CPIA n. 4 Oristano
raffaela.tore@gmail.com

Abstract
Il contributo propone uno studio di caso che riguarda un gruppo di studenti e studentesse della scuola secondaria di primo grado e della secondaria, in parte interessati da Disturbo Specifico dell'Apprendimento (gruppo sperimentale) e in parte ritenuti normodotati (gruppo di controllo).

L'ipotesi propone di identificare la Zona di Sviluppo Prossimale (Vygotski,1931/2014) e di legare l'insegnamento, da un lato, alle caratteristiche personali del discente (Domenici, 2002) e dall'altro alla capacità del docente di modificare la situazione osservata in partenza, in vista dei risultati previsti per l'apprendimento (De Vecchi, 1998; Crahay, 2013; Moretti, 2010).

Il docente e/o la docente informano i discenti rispetto agli obiettivi che si vogliono attendere, costruiscono insieme il processo di valutazione formativa e implementano competenze attraverso l'uso di strategie metacognitive (Cornoldi, 2006).

L'insegnante può proporre la prova di valutazione in funzione certificativa con risultati di apprendimento incoraggianti.

Parole chiave
Apprendimento, metacognizione, valutazione formativa, competenze, Disturbo Specifico dell'Apprendimento.

Bibliografia essenziale

Crahay, M.(2013). L'*école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. 2e édition revue et actualisée, par Marcel Crahay. Bruxelles: De Boeck.

De Vecchi, G., & Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris: Hachette.

Domenici, G. (2002). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.

Leone, A., & Moretti, G. (2010). *Formazione degli insegnanti e competenze disciplinari- Il contributo della valutazione*. UniversityPress, Scienze della Formazione. Cagliari: Cuec.

Vygotski, L.S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris: La Dispute.

6.
Costruire alleanze fra scuola e territorio per la cittadinanza attiva
Progetto Europeo STEP nella scuola dell'obbligo

Elisabetta Nigris
Università di Milano Bicocca
Dip. Scienze umane per la formazione "Riccardo Massa"
elisabetta.nigris@unimib.it

Abstract
Da sempre la scuola italiana è caratterizzata da proposte, modelli organizzativi e atteggiamenti auto-referenziali che restringono lo sguardo pedagogico dei diversi attori e riducono il campo di azione educativa. L'intento di questo contributo è di riflettere sulle diverse forme e livelli di collaborazione che la scuola può costruire con il territorio per aprirsi al mondo in cui i bambini dovrebbero esercitare il loro diritto di cittadinanza. Partendo da un *frame* teorico che fa riferimento alla Pedagogia Istituzionale, alla Pedagogia Radicale, alla letteratura sulla Educazione alla Cittadinanza e sul concetto di Apprendimento Situato, verrà presentata la ricerca-formazione condotta all'interno del Progetto Erasmus Plus STEP, realizzato negli anni 2015/18. Nella ricerca presentata, attraverso 2 analisi di casi nella zona della città metropolitana milanese, sono stati analizzati gli interventi di insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria volti ad aprire la scuola al territorio. Gli strumenti utilizzati comprendono l'osservazione video, il diario delle insegnanti, l'analisi delle conversazioni dei bambini, i focus group con le insegnanti e la trascrizione degli incontri fra ricercatori e insegnanti. I materiali sono stati analizzati mettendo a confronto le diverse rappresentazioni di cittadinanza e di territorio degli inseganti da un lato e le loro pratiche didattiche dall'altro. Dall'analisi sono stati individuati diversi livelli di partecipazione (di bambini, di insegnanti, di soggetti operanti nel territorio) ai progetti educativi svolti all'interno della scuola e di negoziazione fra scuola e agenzie del territorio. Lo studio inoltre mostra come la metodologia della ricerca-formazione abbia accompagnato l'evoluzione del rapporto fra scuola e realtà socio-istituzionale, e come si sia modificata l'idea di cittadinanza dei bambini, degli insegnanti e dei soggetti appartenenti alle diverse agenzie del territorio.

Parole chiave
Educazione alla cittadinanza attiva, Scuola-territorio, Negoziazione, Partecipazione, Ricerca-formazione

Bibliografia essenziale

Audigier, F., (2007). *Per un approccio comparativo dell'educazione alla cittadinanza in alcuni curriculi europei*. Como-Pavia: Ibis.
Audigier, F. (2003). *Concetti base e competenze chiave per l'Educazione alla cittadinanza Democratica*. Bruxelles: Conseil d'Europe.
Balibar, E. (2012). *Cittadinanza*. Torino: Bollati Boringhieri.
Goffman, E. (1988). *Il rituale dell'interazion*e. Bologna: Il Mulino.
Lave, J. & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato*. Trento: Erikson.
Lapassade, G. (1974). *L'analisi istituzionale*, tr. it. Milano: ISEDI (ed. or. 1970).
Losito, B. (2009). Cittadinanza e Costituzione per la costruzione delle competenze di cittadinanza. *Rivista dell'istruzione*, 1, pp. 29-33.
Meirieu, P., (2015). *Fare scuola, Fare la scuola. Democrazia e pedagogia*. Roma: Carocci.
Moscati, R., Nigris, E., & Tramma, S. (2008). *Dentro e Fuori la scuola*. Milano: B. Mondadori.
Nigris, E. (2015). *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, Contesti, Linguaggi*. Milano: Pearson Mondadori.
Oury, F. (1977). *Tecniche e istituzioni della classe cooperativa*, tr. it. Milano: Emme edizioni (ed. or. 1971).
Pontecorvo, C. (2010). *La scuola come contesto*. Roma: Carocci.
Rogoff, B. (2006). *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*. Milano: Raffaello Cortina.
Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
Vasquez, A. (2011). *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace* (edizione italiana a cura di Emanuela Cocever e Andrea Canevaro). Trento: Erickson.
Vygotzskji, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambrigde, M.A: Harvard University Press.

7.
Quale didattica per l'educazione alla cittadinanza? I risultati di una *cross-case analysis*

Barbara Balconi
Università degli studi di Milano Bicocca
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa"
barbara.balconi@unimib.it

Abstract
Pensare la scuola come ad un'agenzia educativa a "partecipazione universalmente condivisa e che, dunque, potenzialmente, è in grado di raggiungere tutti" indipendentemente dalle proprie origini e dai propri valori, sancisce il diritto all'educazione di ciascuno e, al contempo, afferma la responsabilità di allestire le condizioni per la piena realizzazione della persona come cittadino.

Questo è stato ampiamente ribadito all'interno del documento "Indicazioni Nazionali e nuovi scenari" (2018) che sottolinea come il tema della cittadinanza debba assumere la funzione di sfondo integratore delle discipline che concorrono a definire il curricolo.

Diversi studi mostrano come le competenze di cittadinanza attiva siano difficilmente perseguite per la difficoltà delle scuole nel realizzare percorsi didattici interdisciplinari in grado di connettere esperienze scolastiche ed extra-scolastiche, formali e non formali. Apprendere il prendersi cura di sé, degli altri e dell'ambiente, la capacità di cooperazione e lo sviluppo del pensiero critico e deliberativo orientano ad una revisione del curricolo e delle modalità didattiche più diffuse.

Il contributo indaga tramite una *cross-case analysis,* condotta nell'ambito del progetto Erasmus Plus *STEP Pedagogia della cittadinanza tra scuola e territorio*, il rapporto tra didattica delle discipline ed educazione alla cittadinanza.

Tra i risultati emergono condizioni e strategie didattiche che consentono di descrivere e spiegare tre prospettive di educazione alla cittadinanza: quella descrittivo-informativa, quella analitica e quella complessa. Queste prospettive, utilizzate per analizzare le pratiche didattiche, vengono descritte identificando le relazioni tra le tipologie di apprendimento degli studenti, le modalità di insegnamento dei docenti e le attività didattiche proposte.

Parole chiave
Educazione alla cittadinanza, Progettazione didattica, Studio di caso, Ricerca-Formazione

Bibliografia essenziale

Audigier, F. (2007). *Per un approccio comparativo dell'educazione alla cittadinanza in alcuni curricula europei*. Como-Pavia: Ibis.

Losito, B. (2009). La costruzione delle competenze di cittadinanza a scuola: non basta una materia. *Cadmo*, 1, 99-112.

Meirieu, P. (2015). *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia.* Roma: Carocci.

Merriam, S. B. (2001). Case studies as qualitative research. *Qualitative research in higher education: Expanding perspectives,* pp.191–201.

Moscati, R., Nigris, E., & Tramma, S. (2008). *Dentro e fuori la scuola*. Milano: Mondadori.

Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza.* Roma-Bari: Laterza.

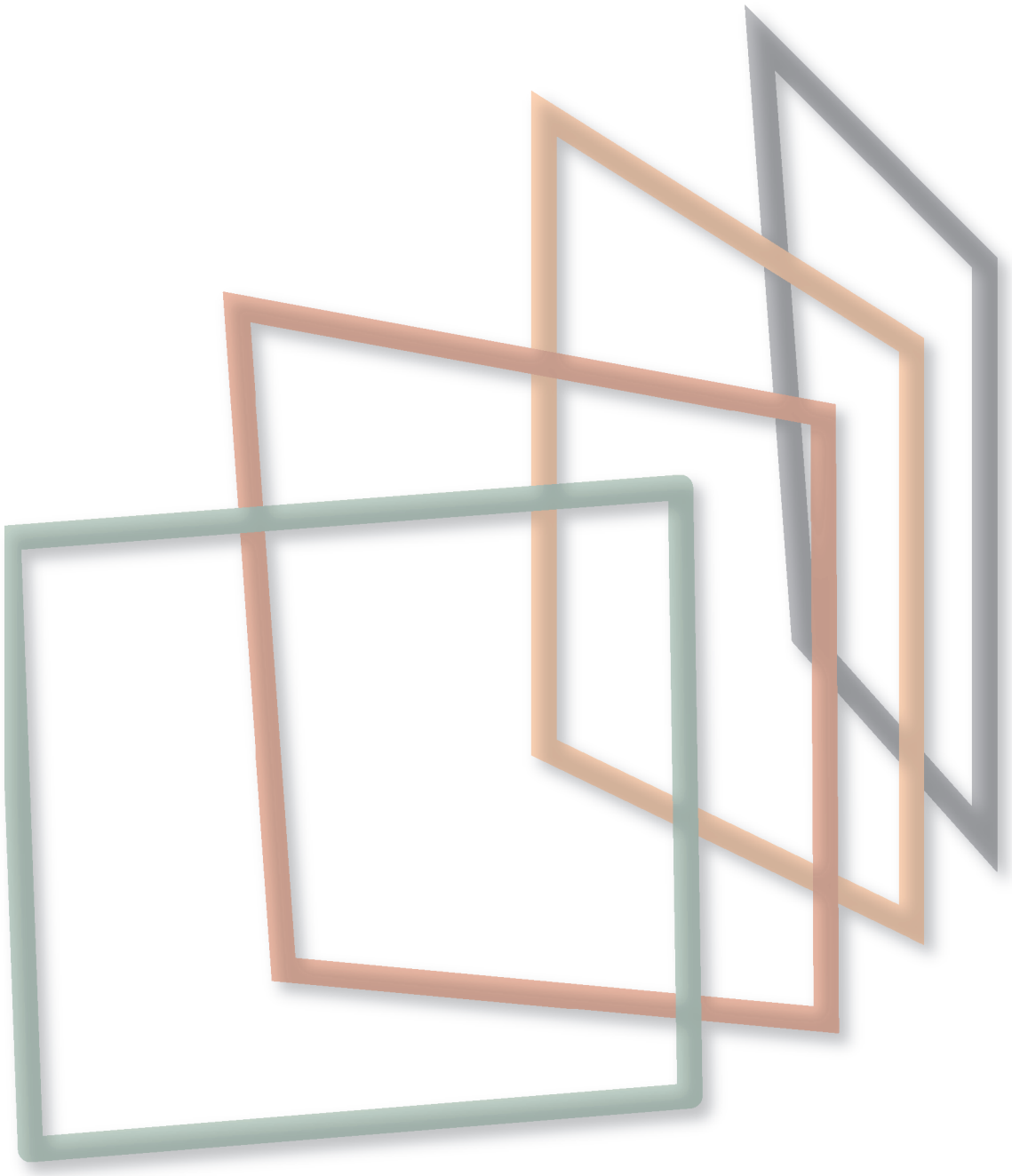
Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods.* Second edition. Thousand Oaks, Sage Publications, California.

Società Italiana di Ricerca Didattica

SESSIONE 3 – SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Coordinano:

- **Loredana Perla** (Università di Bari)
- **Antonio Marzano** (Università di Salerno)
- **Giuseppe Bagni** (CIDI)



1.
Il docente inclusivo tra teoria e pratica

Silvia Zanazzi
Sapienza Università di Roma
Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione
silvia.zanazzi@uniroma1.it

Abstract
Al termine di un progetto di ricerca triennale che ha coinvolto 55 esperti provenienti da 25 paesi europei, oltre a referenti politici e docenti responsabili della formazione insegnanti, genitori e alunni, l'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva ha elaborato e pubblicato il "Profilo dei docenti inclusivi". Il progetto aveva come obiettivo quello di individuare e descrivere le competenze, il bagaglio formativo e culturale, i comportamenti e i valori necessari per far sì che chi intraprende la strada dell'insegnamento sia in grado di essere "inclusivo", nell'accezione attribuita a questo termine dall'Agenzia stessa e dalla letteratura internazionale più autorevole sul tema.

Con un approccio bottom up, l'Agenzia ha individuato quattro aree di competenza e valori fondamentali, attorno alle quali è stato costruito il Profilo del docente inclusivo:
– valorizzare la diversità;
– sostenere gli alunni;
– lavorare con gli altri;
– provvedere al proprio sviluppo e aggiornamento professionale lungo tutto l'arco della vita.

Ciascuna di queste aree è stata poi declinata in sotto-aree nelle quali sono stati elencati "comportamenti e convinzioni personali", "conoscenze e comprensioni", "competenze e capacità" proprie dell'area stessa.

A partire dal Profilo del docente inclusivo sopra descritto, il contributo proposto illustrerà i risultati parziali e provvisori di una ricerca in corso di realizzazione in tre Istituti scolastici della Capitale, considerati *best practices* a livello locale dal punto di vista dell'inclusività. La ricerca si propone di evidenziare e comprendere i fattori che favoriscono o ostacolano la vera inclusione nella quotidianità del lavoro di insegnanti e assistenti, indagando sulle opinioni, percezioni e comportamenti di tutti i soggetti coinvolti. Alla data di invio della proposta di contributo, sono state realizzate 36 interviste in profondità nei tre contesti oggetto di studio, della durata di 45-75 minuti l'una, tutte in fase di trascrizione e di analisi supportata dal software NVivo.

Il contributo mostrerà, attraverso l'analisi di contenuto dei testi trascritti, le sovrapposizioni tra aree di competenza e valori fondamentali evidenziate nel Profilo del docente inclusivo e quelle emerse dalle interviste. L'obiettivo è mettere in luce, da un lato, le aree di competenza e i valori inclusivi consolidati e, dall'altro, le eventuali criticità e aree da rafforzare. I risultati saranno messi in relazione allo stato delle norme, politiche e pratiche per la scuola inclusiva in Italia, inquadrandole in una cornice internazionale.

Parole chiave
Inclusione, Docente, Scuola, Formazione, Didattica inclusiva

Bibliografia essenziale

Bochicchio, F. (2017). *L'agire inclusivo nella scuola. Logiche, metodologie e tecnologie, per educatori e insegnanti*. Tricase: Libellula.
Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
Canevaro, A. (2017). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent' anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
Castoldi, M., Chiosso, G. (2017). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*. Milano: Mondadori.
Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
Council of Europe (2017). *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper*. Retrieved from: <https://rm.coe.int>.
European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012), *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Tratto da: <https://www.european-agency.org>.
UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Retrieved from: <www.unesco.org>.
Vianello, R., Di Nuovo, S. (2015) (eds.). *Quale scuola inclusiva in Italia?* Trento: Erickson.
We World Onlus (2018), *WeWorld Index 2018. Bambine, bambini, adolescenti e donne: 5 barriere all'educazione inclusiva e di qualità*. Tratto da: <https://www.weworld.it>.

2.
L'alfabetizzazione mediale nella scuola multiculturale. Dalla teoria alla pratica attraverso una didattica inclusiva

Maria Ranieri, Francesco Fabbro, Andrea Nardi
Università degli Studi di Firenze
Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia
maria.ranieri@unifi.it; francesco.fabbro@unifi.it; andrea.nardi@unifi.it

Abstract
Il contributo propone un approccio all'alfabetizzazione mediale in contesti interculturali elaborato nell'ambito del progetto Europeo MEET (Media Education for Equity and Tolerance) con l'intento di promuovere una comprensione critica ed interculturale, nonché un uso consapevole, dei media tra i giovani cittadini nelle scuole pubbliche multiculturali. In questo contributo si presenta il Media and Intercultural Education Framework (MIEF), uno strumento teorico finalizzato a supportare gli insegnanti nella definizione di obiettivi rilevanti per l'educazione ai media e all'intercultura. Il framework si basa su diverse tradizioni di ricerca che comprendono la media education e la critical media literacy, le quali enfatizzano l'importanza di mettere in discussione le rappresentazioni mediali dominanti dell'Altro insieme ai valori e alle ideologie che contribuiscono a veicolare. Inoltre, il MIEF riflette un prospettiva di educazione interculturale ai media ispirata ad un multiculturalismo critico attento all'interdipendenza tra (o all'interstizialità di) diverse forme di discriminazione (razzismo, sessimo, classimo) e incentrata sulla promozione di pratiche di cittadinanza attiva e solidale nella sfera pubblica. Insieme al MIEF si presentano anche le relative linee guida di progettazione didattica inclusiva basate su alcuni principi dell'Universal Design for Learning (UDL) rivisitati alla luce di un approccio didattico socialmente situato nella pluralità delle culture mediali e civiche d'insegnanti e studenti. Infine, il contributo illustra come – e con quali risultati – questo approccio all'alfabetizzazione mediale si è tradotto in pratiche di educazione critica ai media e alla cittadinanza interculturale in una scuola secondaria in Italia.

Parole chiave
Critical Media Literacy, Scuola secondaria, Educazione interculturale, Progettazione didattica inclusiva

Bibliografia essenziale

Buckingham, D. (2003). *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. London: Polity Press-Blackwell Publishing.

Hobbs, R. (2011) *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hooks, B. (2010). *Teaching critical thinking: practical wisdom*. New York: Routledge.

Kellner, D. & Share, J. (2009). Critical Media Education and Radical Democracy. In M. W. Apple, W. Au & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 281-295). New York and London: Routledge.

Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. Berkshire, UK - New York: Open University Press.

Ranieri, M. (ed.) (2016). *Populism, media and education: challenging discrimination in contemporary digital society*. Oxon-New York: Routledge.

Sleeter, C. E. & McLaren, P. L. (Eds.) (1995). *Multicultural education, critical pedagogy and the politics of difference*. Albany, NY: State University of New York Press.

3.
Orientare dal liceo all'università: il progetto di ricerca-formazione "FOrP"

Alessandro Di Vita
Università degli Studi di Palermo
Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione
alessandro.divita@unipa.it

Abstract
In questo contributo, dopo avere chiarito la visione dell'orientamento presentata nelle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* (MIUR, 2014) e descritto brevemente alcune metodologie educative utilizzate in Italia negli ultimi venti anni per aiutare gli studenti a costruire il loro progetto di vita professionale, si presenta nelle linee generali il progetto di ricerca-formazione "FOrP" (Formazione, Orientamento, Progettualità), volto a colmare, mediante laboratori-ponte di carattere disciplinare scuola-università, il gap tra le competenze disciplinari acquisite dagli alunni alla fine del percorso degli studi liceali e quelle richieste all'inizio degli studi universitari, nonché a promuovere in loro tre *soft skills* (il senso di autoefficacia, la capacità di *decision making* e la capacità di gestire l'ansia da esame) mediante l'applicazione delle metodologie "SeCo" (Scrittura espressiva e colloquio di orientamento) e ADVP (*Activation du developpement vocationnel et personnel*).

Parole chiave
Ricerca-formazione, Liceo, Università, Progettualità, Metodologie di orientamento

Bibliografia essenziale

DiVita A. (2017). Orientare nella scuola alla scelta formativo-professionale post-diploma con la metodologia «SeCo». *Nuova Secondaria Ricerca*, 2:, 56-74.

MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Roma.

Zanniello, G. (Ed.) (2004). *Dal liceo al lavoro attraverso i saperi disciplinari. Esperienze di didattica orientativa condotte nell'ambito del progetto ARACNE: Orientamento, Scuola e Professione*. Palermo: Palumbo.

Zanniello, G. (Ed.) (2008). *Un ponte per l'Università. Attività didattiche per lo sviluppo professionale e personale nella scuola secondaria*. Palermo: Palumbo.

4.
Sviluppare il pensiero critico attraverso la scrittura. Il progetto Verba sequentur nella scuola secondaria superiore

Antonella Poce
Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione
antonella.poce@uniroma3.it

Abstract
Il contributo si propone di presentare i risultati della seconda fase della sperimentazione *Verba sequentur*, tesa a verificare se, promovendo l'attività di scrittura tramite il ricorso a stimoli tratti da alcune materie di insegnamento, migliorino le capacità di pensiero critico degli studenti della Scuola Secondaria di Secondo Grado. Nello specifico, l'obiettivo principale del progetto *Verba sequentur* è stato quello di esaminare come la descrizione e l'interpretazione del testo assegnato, realizzate attraverso il processo di scrittura, abbiano portato a uno sviluppo delle competenze quali l'analisi, l'argomentazione, l'utilizzo di inferenze e di valutazione critica, definibili anche in termini di miglioramento delle competenze linguistiche ed espressive. La seconda fase di sperimentazione è stata portata avanti nell'a.s. 2017/2018 con la finalità di sviluppare le indicazioni emerse durante la prima fase del progetto (Poce, 2017): 10 le classi coinvolte nelle attività di produzione scritta, la quale ha visto ampliare le tipologie degli stimoli e le materie scolastiche interessate rispetto all'esplorazione preliminare.

Parole chiave
Pensiero critico, Scrittura, Valutazione

Bibliografia essenziale
Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: DC Heath and Company.
Ennis, R.H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32, 3, College of Education: The Ohio State University, pp. 179-186.
Facione, P.A. (2000). The Disposition towards Critical Thinking: its Character Measurement and Relation to Critical Thinking Skills. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
Paul, R.W., & Elder, L. (2006). *Critical Thinking Reading & Writing Test*, Tomales (CA): The Foundation for Critical Thinking.
Poce, A. (2017). Verba Sequentur. *Pensiero e scrittura per uno sviluppo critico delle competenze nella scuola secondaria*. Milano: FrancoAngeli.

5.
I titoli dei temi: come le tracce stimolano le pratiche di scrittura a scuola

Matteo Serpente
Sapienza Università di Roma
Istituto Massimiliano Massimo
matteo.serpente@gmail.com

Abstract
Scopo di ogni didattica della scrittura a scuola dovrebbe essere quello di aiutare uno scrivente inesperto a diventare uno scrivente maturo capace di dare ordine e senso alle proprie produzioni. Nelle pratiche di scrittura a scuola il primo ostacolo che lo studente deve affrontare per realizzare le sue produzioni scritte è la traccia elaborata dal docente. Come suggerisce Maria Teresa Serafini (2002), dal titolo di un tema o più in generale dalle istruzioni elaborate dai docenti per l'elaborazione di una prova, discende spesso la sua riuscita. Titoli vaghi e generici conducono a trattazioni vaghe e generiche, titoli che propongono trattazioni chiare e adeguatamente tarate sulle capacità critiche degli studenti conducono invece a trattazioni acute e dettagliate[1].

Da ciò l'ipotesi che per andare oltre la normale capacità di mettere in fila pensieri e conoscenze (*knowledge telling*), occorra innanzitutto una traccia capace di attivare lo scrivente alla riorganizzazione e rielaborazione delle proprie personali conoscenze (*knowledge trasforming)*[2]. Motivare a scrivere infatti non significa rendere la scrittura un'attività piacevole, ma aiutare ad attribuire alla scrittura un significato positivo, un valore. Alcune delle domande a cui si vorrebbe rispondere con il presente contributo sono: a) quali compiti di scrittura vengono richiesti normalmente agli studenti? b) quali processi cognitivi e metacognitivi sono presumibilmente sottesi a tali compiti? c) come vengono addestratati gli studenti per realizzarli?

Parole chiave
Scrittura, didattica, motivazione, cognitivismo

Bibliografia essenziale

Barbagli, A., Lucisano, P., & Sposetti, P. (2017). Insegnare a scrivere nel biennio della scuola secondaria di primo grado. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X, numero speciale.
Boscolo, P. (2002). *La scrittura nella scuola dell'obbligo*. Roma-Bari: Laterza.
Boscolo, P. (2014). Motivare a scrivere nell'era digitale. *Quaderni di didattica della scrittura*, 21-22, 97-121.
Boscolo, P., Zuin, E., (2015). *Come scrivono gli adolescenti. Un'indagine sulla scrittura scolastica e sulla didattica della scrittura.* Bologna: Il Mulino.
Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1999). *Psicologia della comprensione scritta*. Firenze: La Nuova Italia.
Bruning, R. & Horn (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35, 25-37.
Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo: processi e competenze*. Roma: Carocci.
Corno, D. (1999). *Scrivere e comunicare*. Torino: Paravia.
Corda Costa, M., & Visalberghi, A. (eds.), (1995). *Misurare e valutare le competenze linguistiche. Guida scientifico-pratica per gli insegnanti.* Firenze: La Nuova Italia.
Lo Duca Maria, G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Roma: Carocci.
Serafini, M.T. (2002). *Come si fa un tema in classe.* Milano: Bompiani.

1 Boscolo a tal proposito parla di compiti autentici, specificando che per autentico si deve intendere "funzionale a una attività individuale o di gruppo di cui chi scrive riconosce l'interesse e/o la rilevanza", in P. Boscolo (2014). Si veda a tal proposito anche: Bruning, R. & Horn (2000), e Boscolo P., & Gelati C. (2013).

2 Bereiter e Scardamalia individuano due tipi di processi compositivi, uno denominato *knowledge telling*, per scrittori inesperti e uno denominato *knowledge trasforming*, per scrittori maturi.

6.
L'implementazione di percorsi blended per lo sviluppo professionale

Sergio Miranda, Rosa Vegliante, Antonio Marzano
Università degli Studi di Salerno
Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF)
semiranda@unisa.it; rvegliante@unisa.it; amarzano@unisa.it

Abstract
Nell'attuale contesto socio-economico e tecnologico, la formazione professionale viene posta al centro delle diverse strategie europee per accrescere la competitività e lo sviluppo sostenibile. Il sistema educativo e i suoi attori sono chiamati ad affrontare il cambiamento culturale e generazionale e ad impattarsi con una realtà sempre più complessa. A tal proposito, si richiede agli insegnanti di aggiornare e rivedere costantemente le proprie competenze didattico-disciplinari, al fine di innovare la pratica per garantire il successo formativo degli allievi. La letteratura di settore conferma l'esistenza di una relazione di interdipendenza tra la qualità dell'insegnamento e l'esito positivo del processo di apprendimento (Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005; Hattie, 2009; Andersson & Palm, 2017), riconoscendo l'importanza della formazione in servizio, quale diritto/dovere di crescita personale. In tale scenario, l'implementazione di una progettualità basata su una didattica di tipo *blended,* che coniuga i vantaggi della presenza e della distanza in un ambiente di apprendimento ampliato, rientra tra le possibili modalità formative per i docenti (Bonaiuti et al., 2017). L'acquisizione di pratiche didattiche incentrate sulle competenze e la costruzione di prove di valutazione autentica rappresentano i principali obiettivi del percorso di ricerca-formazione, realizzato in due istituti campani e uno calabrese. L'approccio metodologico *mixed* ha previsto l'alternanza di attività in presenza e a distanza, sfruttando le potenzialità della piattaforma e-LENA del laboratorio Rimedi@ dell'ateneo salernitano. Dalla somministrazione del questionario ai docenti-corsisti, è emerso che la combinazione sistematica di strumenti e media, la commistione di teoria e pratica, così come l'interazione e la condivisione di attività in gruppo costituiscono il valore aggiunto tratto dalla formazione ricevuta.

Parole chiave
Formazione in servizio, Progettualità *blended*, Piattaforma Moodle, Competenze didattico-disciplinari, Valutazione autentica.

Bibliografia essenziale

Andersson, C. & Palm, T. (2017). The impact of formative assessment on student achievement: a study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and Instruction*, 49, 92-102.

Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L. Vivanet, G. (2017). *Tecnologie educative*. Roma: Carocci.

Buch, B., Christiansen, Rene B., Hansen, D., Petersen, A.K., & Sørensen, R. S. (2018). Using the 7Cs Framework for Designing MOOCs in Blended Contexts—New Perspectives and Ideas. *Universal Journal of Educational Research*, v6, n3, 421-429.

Graham, Charles, R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *Internet and Higher Education,* 18(3), 4-14.

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

Ligorio, M.B., Cacciamani, S. & Cesareni, D. (2006). *Blended learning. Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*. Roma: Carocci.

Limone, P. & Parmigiani, D. (Eds.) (2017). *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la fomrazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Bari: Progedit.

O'Byrne, W. Ian; Pytash, Kristine E. (2015). Hybrid and Blended Learning: Modifying Pedagogy across Path, Pace, Time, and Place. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59, 2, 137-140.

Rivkin, S.G., Hanushek, E.A. & Kain, J.F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.

7.
L'identità professionale degli insegnanti e il ruolo delle discipline

Evelina De Nardis
Liceo Artistico "Martini"- Schio (VI)
evedenardis@yahoo.it

Abstract
Ripensare lo sviluppo dell'identità professionale dell'insegnante implica una riflessione sul valore formativo delle discipline d'insegnamento considerate nelle loro specificità epistemologica e nelle loro intersezioni problematiche dei saperi. Gardner (2007) afferma "le discipline sono dei modi di pensare messi a punto dai loro cultori e che consentono a chi le pratica di conferire al mondo un senso particolare". La preferenza verso lo studio di un sapere professionale racchiuso nelle pratiche è l'orientamento dominante di un vasto ambito di ricerche costituite dalla molteplicità di approcci disciplinari. Tali studi si rivelano interessanti non solo per una piena comprensione del bagaglio culturale dell'insegnante, ma anche per la messa in atto di processi di auto-riflessione sulla pratica. Ne deriva una valorizzazione delle pratiche caratterizzate da una duplicità/complementarietà di significati dei percorsi di formazione:

– significato interno alle pratiche basato su espressioni metaforiche o principi pratici attraverso i quali si esprimono le elaborazioni interpretative dei vari aspetti della pratica didattica insieme alle formulazioni più o meno esplicite per l'agire sula pratica;
– significato esplicito della pratica che ha luogo attraverso l'azione sinergica di insegnanti e di ricercatori. La formazione dell'insegnante richiede la ricerca di nuove forme di riconcettualizzazione del rapporto del docente con i saperi disciplinari.

Ne deriva uno schema di ricerca di tipo abduttivo che ha per obiettivo lo sviluppo professionale dell'insegnante focalizzato sull'individuazione delle caratteristiche peculiari della pratica professionale costituiti da aspetti innovativi e da attività di problem-solving e dall'immaginare le soluzioni originali per situazioni paradossali.

Parole chiave
Complessità, Pratica, Riflessività, Formazione, Insegnanti.

Bibliografia essenziale
Cambi, F., & Catarsi, E. (2013). *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci.
Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
Magnoler, P. (2012*). Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Morin, E. (2005). *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando.
Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
Rivoltella, P.C. (2013). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.

8.
Per uno sviluppo delle Competenze di Critical Thinking ed Information Literacy come competenze trasversali nella scuola secondaria

Corrado Petrucco
Università di Padova – FISPPA
corrado.petrucco@unipd.it

Abstract
Le competenze di Critical Thinking oggi si esplicitano sopratutto come l'insieme di competenze tecniche e metodologiche che mettono in grado la persona di sapere dove e come cercare le informazioni, di filtrarle efficacemente e sopratutto di valutarle in modo adeguato (Head & Eisenberg, 2010). I recenti temi delle fake-news e del fact-checking confermano la particolare attenzione educativa in questo senso: ogni studente va formato a queste competenze che gli saranno utili durante il suo curricolo di studi e successivamente nei contesti di lavoro e di vita.

Molte ricerche segnalano che gli studenti hanno notevoli difficoltà nei processi di selezione e valutazione online che effettuano senza un metodo adeguato (Fawley & Krysak, 2012; Aesaert et al., 2014): mancano sopratutto di specifiche competenze di tipo metacognitivo (Ilomäki et al., 2016) nel valutare le fonti e la qualità dei documenti. É importante perciò favorire lo sviluppo del Critical Thinking (Cottrell, 2017) con attività formative ed educative adeguate per gestire e migliorare la quantità e la qualità del flusso di informativo e per non subire forme di "information overload" a livello cognitivo (Khalid, Saeed & Syed, 2016) o di "information anxiety" a livello emotivo (Bawden & Robinson, 2009).

Le attività educative di Information Literacy e Critical Thinking dovrebbero però esplicitarsi coinvolgendo anche contesti informali e non solo formali, attraverso la realizzazione di compiti autentici (Ellerani, 2006; Castoldi, 2016; Tessaro, 2014) dove la verifica delle competenze è implicita nei risultati delle performance. Il modello del Service Learning ed il Project Based Learning (Bell, 2010) sono utili riferimenti in merito visto che cercano di mettere in relazione i saperi disciplinari strutturati per la didattica che appartengono al formale, con contesti reali. Nel nostro caso è possibile ad esempio pensare ad attività di fact-checking interdisciplinare gestite dagli studenti e dai docenti e diffuse nei Social Network.

Parole chiave
Critical Thinking, Information Literacy, Service Learning.

Bibliografia essenziale

Head, A. J., & Eisenberg, M. B. (2010). *Truth be told: How college students evaluate and use information*.
Fawley, N. Krysak, N. (2012). Information literacy opportunities within the discovery tool environment. *College & undergraduate libraries*, 19, 2/4, 207-214.
Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence–an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655-679.
Cottrell, S. (2017). *Critical thinking skills*. Macmillan Education.
Khalid, S., Saeed, M., & Syed, S. (2016). Impact of Information Overload on Students' Learning: An Empirical Approach. *FWU Journal of Social Sciences*, 10(1), 58.
Bawden, D., & Robinson, L. (2015). *Introduction to information science*. Facet Publishing.
Tessaro, F. (2014). Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione. *Formazione & Insegnamento*, 10(1), 105-120.
Ellerani, P. G. (2006). Per una valutazione «autentica». *Innovazione educativa*, *2*, 50-56.
Castoldi, M. (2006). La valutazione delle competenze come problema complesso. *L'educatore*, *54*.

9.
La valutazione come esercizio di cittadinanza. Una risorsa per gli studenti della secondaria

Katia Montalbetti
Università Cattolica del Sacro Cuore
Dipartimento di Pedagogia
Katia.montalbetti@unicatt.it

Abstract
Fra le molte sfide con le quali la scuola di oggi è chiamata a confrontarsi il paper intende metterne a tema due: l'educazione alla cittadinanza delle giovani generazioni e la valutazione.

In particolare, si intende riflettere sulla valutazione della didattica da parte degli studenti della scuola secondaria di secondo grado con l'obiettivo di problematizzarla e di interrogarne il senso in relazione all'educazione alla cittadinanza. Tale pratica, assai diffusa nel contesto della higher education (Berthiaume et al. 2011; El-Khatib, & El-Hage, 2017), è relativamente poco presente nel contesto preso in esame; una spinta ad attuarla è giunta indirettamente dall'istituzione dei Comitati di valutazione (L.107/2015) tenuti, fra l'altro, a supportare il dirigente scolastico nell'attribuzione del bonus premiale agli insegnanti. Su libera iniziativa, alcune scuole hanno deciso di coinvolgere gli studenti in indagini, più o meno sistematiche e rigorose, volte a rilevare le loro percezioni rispetto alla didattica agita dai loro insegnanti e talvolta si sono avvalsi della collaborazione di un ente esterno.

Accanto alle esigenze funzionali all'assegnazione del bonus, facilmente intuibili sono anche le ricadute auspicate lato docenti: riflettere, movendo dalle evidenze, sul modo di agire, sui punti di forza, su quelli di debolezza per promuovere interventi migliorativi per il futuro.

Meno esplorata ci pare la ricaduta, almeno potenziale, del processo lato studenti: costoro, spesso per la prima volta, hanno la possibilità di esercitare in modo democratico un loro diritto. Si tratta tuttavia di una ricaduta potenziale poiché per tradursi in atto, evitando derive viziose, è necessario che il diritto sia esercitato con responsabilità e autonomia. In tal senso, partecipare alla valutazione con un ruolo certamente diverso da quello abituale può rappresentare per gli studenti un'occasione formativa per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza tanto richiamate nella letteratura scientifica (Di Masi, 2014; Losito, 2009; Manganelli, Lucidi & Alivernini, 2015; Santerini, 2010; Sicurello, 2016) e nei documenti normativi.

Parole chiave
Valutazione, Responsabilità, Cittadinanza, Studenti, Insegnanti

Bibliografia essenziale

Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J. M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). *Recherche & formation*, (2), 53-72.

Di Masi, D. (2014). Valutare percorsi di partecipazione tra scuola e città: un curriculum per la cittadinanza. *Italian Journal Of Educational Research*, (9), 39-51.

El-Khatib, W., & El-Hage, F. (2017). L'évaluation des enseignements au supérieur: attitudes des étudiants et contextualisation. *Éducation & Formation*, 307, 29-44.

Losito B. (2009). La costruzione delle competenze di cittadinanza a scuola: non basta una materia. *Cadmo*, 1, 99-112.

Manganelli, S., Lucidi, F., & Alivernini, F. (2015). Italian adolescents' civic engagement and open classroom climate: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 41, 8-18.

Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.

Sicurello, R. (2016). Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche. *Foro de Educación [en linea]* 14.

10.
Un modello di analisi del testo per la costruzione di prove di comprensione

Emilio Lastrucci
Università della Basilicata, Dipartimento di Scienze Umane
emilio.lastrucci@unibas.it

Abstract
L'articolo si propone di presentare un modello di analisi di testi di varia tipologia, elaborato dall'autore, da utilizzare a scopi didattici e/o per la costruzione di prove di comprensione della lettura nella scuola secondaria superiore. Il modello, basato su un quadro teorico di natura psico-linguistica e socio-linguistica che origina dall'approccio proposto da Kintch e van Djik (1978), trova applicazione in una scheda nella quale il ricercatore o l'insegnante registra le caratteristiche del testo rilevanti ai fini della comprensione e della costruzione di un T.C.L. Annessa al modello è la proposta, sempre elaborata dall'autore, di una tassonomia dei generi testuali che, alla luce degli sviluppi della ricerca teorica in ambito semiologico e logico-linguistico, aggiorna e rivede, ampliando il ventaglio delle tipologie, le suddivisioni tradizionali, fondamentalmente basate sul modello proposto da Benveniste (1966) e poi su quello sviluppato da Werlich (1982). La proposta di tali strumenti si colloca sullo sfondo di considerazioni introduttive di ordine generale sulla rilevanza della formazione delle competenze connesse alla comprensione del testo nella scuola secondaria, intese sia quali competenze specifiche sia quali competenze di ordine trasversale che svolgono un ruolo chiave nel processo di apprendimento-insegnamento.

Parole chiave
Analisi testuale, Comprensione del testo, Test di Comprensione della Lettura (T.C.L.), Tassonomia dei generi testuali

Bibliografia essenziale
Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
Benvenuto, G., Lastrucci, E., & Salerni, A. (1995). *Leggere per capire*. Roma: Anicia.
Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
Lucisano, P. (ed.) (1994). *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo*. Napoli: Tecnodid.
Lucisano, P. (1989). *Lettura e comprensione*. Torino: Loescher.
Lucisano, P. (1992). *Misurare le parole*. Roma: Kepos.
Lumbelli, L. (1989). *Fenomenologia dello scriver chiaro*. Roma: Editori Riuniti.
Mannes, S., & Kintsch, W. (1987). Knowledge organisation and text organisation. *Cognition and Instruction*, 4, 91-115.
McNamara, D.S., Kendeou, P. (2011). Translating advances in reading comprehension research to educational practice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 24(1), 33-46.
Van Dijk, W., & Kintsch, T. A. (1983). *Strategies of Discours Comprehension*. New York: Academic Press.
Van Dijk, W., & Kintsch, T. A. (1985). *Testo e contesto*. Bologna: Il Mulino.
Van Dijk, T. A. (Ed.) (2007). *Discourse Studies*, 5 vols. Sage Benchmarks in Discourse Studies. London: Sage.
Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Context. A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
Werlich, E. (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer (*2° ediz*. 1982).

11.
La corporeità come sfondo integratore: il caso dell'indirizzo sportivo del Liceo Scientifico "Roiti" di Ferrara

Antonio Borgogni
Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e della salute
a.borgogni@unicas.it

Abstract
Cogliendo l'opportunità dell'autonomia scolastica (L.59/97), il L.S. "Roiti" di Ferrara istituì nel 2003 un indirizzo sportivo. Il progetto, costruito in modo partecipato con i soggetti del territorio, venne incentrato fin da subito sulla corporeità come elemento organizzatore dell'intero indirizzo assumendo il ruolo di sfondo integratore anche grazie ai percorsi interdisciplinari sui rapporti corpo-mente e sulla percezione della corporeità nei secoli. Sul piano disciplinare, gli assi portanti sono stati l'Educazione Fisica, la Filosofia e le Discipline Scientifiche mentre l'apprendimento cooperativo e l'interdisciplinarietà hanno giocato un ruolo preminente sul piano della metodologia dell'intero indirizzo. Obiettivo del contributo è di discutere l'ipotesi per cui una precisa intenzionalità educativa centrata sulla corporeità, appropriatamente declinata sul piano disciplinare, possa rappresentare un rilevante criterio di successo (l'indirizzo conta attualmente 450 iscritti inclusi 100 studenti delle classi dell'indirizzo sportivo costituito sulla base del DPR 52/2013) *proprio perché* offre una cornice significativa agli studi e alle esperienze motorie e sportive ivi inclusi i tirocini e le esperienze di alternanza scuola-lavoro. In particolare, è opportuno sottolineare come la costruzione a attuazione del curriculum abbia comportato una risignificazione dei ruoli dei docenti da un lato verso un'interdisciplinarietà realmente applicata, dall'altro nella direzione degli *human movement studies* come descrittori di un campo inclusivo delle teorie e delle pratiche corporee e motorie.

Il contributo presenta le informazioni derivanti dalla fase esplorativa dello studio di caso attualmente in essere, sintetizza la storia dell'esperienza descrivendone il curricolo, i percorsi educativi, le connessioni e le dissonanze rispetto ai "nuovi" indirizzi sportivi dei Licei; vengono altresì presentate le connessioni con la letteratura scientifica e delineati i percorsi futuri di approfondimento della ricerca.

Parole chiave
Corporeità, Sfondo integratore, Curriculum sportivo, Educazione fisica, Interdisciplinarietà

Bibliografia essenziale

Canevaro, A., Lippi, G., & Zanelli, P. (1988). *Una scuola uno sfondo*. Bologna: Nicola Milano.
Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Londra: Sage.
Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement: Theory, practice, research*. Londra e New York: Routledge.
UNESCO (2015). *Quality Physical Education. Guidelines for Policy Makers*. Parigi: UNESCO.

12.
Modello integrato di scuola-territorio. Lo sportello di orientamento del progetto 'LabInclusion'

Loredana Perla, Laura Sara Agrati, Elisabetta Scalera
Università degli Studi di Bari Aldo Moro
IC 'Vico – de Carolis' Taranto
loredana.perla@uniba.it, laurasara.agrati@uniba.it, elisabetta.scalera@iscruzione.it

Abstract
I paradigmi ecologico-interazionisti ieri (Bronfenfrenner, 1997; Azzali et al., 2013; Blumer, 1969) e quelli di tipo complesso-adattivi oggi (Sibilio, 2013; Abbona, et al., 2008) confermano la necessità, invece, di assumere una prospettiva globale e *personalizzata* della differenza (Gallelli, 2014; Perla e Agrati, in corso di stampa) e di individuare il 'quid' delle diverse forme di difficoltà – disabilità, disturbo, disagio – non nel deficit ma nel 'rapporto' tra le caratteristiche della persona e dell'ambiente che lo circonda (Perla, 2013).

Modelli di educazione inclusiva di tipo globale e personalizzato e, in più, ispirati a paradigmi ecologico-adattivi – proprio in quanto centrati sull'*unicità* ed sull'*esclusività* del rapporto tra soggetto e ambiente – restituiscono, inoltre, una rappresentazione ancora più articolata del 'sistema didattico' (Moliterni, 2013), nel quale il contesto diventa elemento interattivo e non mero contenitore.

Il lavoro presenta gli esiti del monitoraggio finale del progetto 'LabInclusion' – Bando 'Inclusione e Disabilità' (DM 663/ 2016 art.1) – finalizzato all'elaborazione di un modello integrato di intervento scuola-territorio costituito da azioni di raccordo tra i bisogni specifici degli studenti con disabilità, l'adattamento dei profili in uscita degli indirizzi di studio degli Istituti professionali e dei Licei artistici e l'incontro con l'offerta formativa non-formale e informale del territorio attraverso il servizio di orientamento. Il progetto è frutto della partnership tra il Centro Territoriale di Supporto, la Scuola Polo per la disabilità, il Centro Servizi per il Volontariato della provincia di Taranto e il Dipartimento For.Psi.Com. dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro e ha coinvolto 57 docenti di Scuola secondaria di II grado, 8 operatori del CTS, 3 psicologi dell'orientamento.

Utilizzando un disegno mixed-method (Cresswell, 2014) l'indagine ha permesso di descrivere procedure di intervento inclusive, complesse ed effettive, messe in atto dalla rete delle scuole, dalle risorse relazionali informali della rete familiare, dalle risorse associative, ricreative e culturali e offrire alla ricerca educativa evidenze utili alla riflessione sull'inderogabile funzione orientativa della scuola secondaria di secondo grado.

Se il dl n.66/2017 offre le condizioni generali per realizzare interventi di raccordo tra continuità, orientamento e alternanza al lavoro istituendo l'Osservatorio permanente e i GLIR, è la singola scuola tuttavia che a livello locale deve di fatto realizzare il raccordo attraverso – ad esempio – l'intercambio tra la funzione dell'orientamento e dell'inclusione, come l'esperienza progettuale 'Noi scegliamo la non violenza' ha in qualche maniera rappresentato.

L'orientamento scolastico e lavorativo diventerebbe, allora, un'occasione di apertura dello studente al mondo che lo circonda, un esercizio di alleanza col territorio da parte della scuola, una possibilità da parte del territorio di mettersi al servizio – non appena 'solidaristico' ma operativo – con il mondo della scuola, con i 'futuri' cittadini.

Parole chiave
Complessità adattiva, Organizzazione scolastica, Inclusione scolastica, Orientamento scolastico.

Bibliografia essenziale

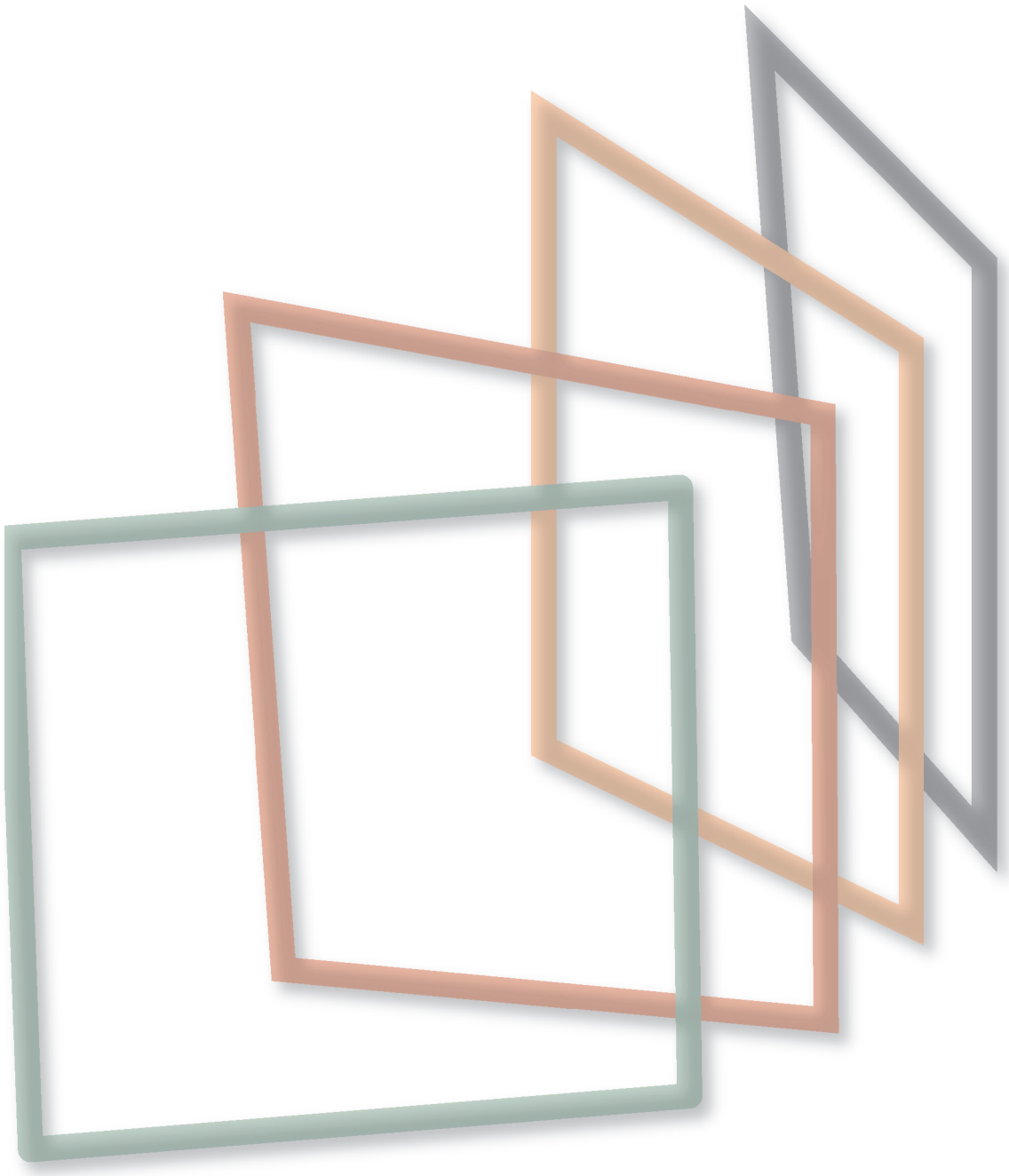
Abbona, et al. (2008). *Complessità dinamica dei processi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
Creswell, J.W. (2014). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE.
Perla, L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Sibilio, M. (2012). *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori.

Società Italiana di Ricerca Didattica

SESSIONE 4 – LA FORMAZIONE PROFESSIONALE E I PERCORSI POST OBBLIGO DI ISTRUZIONE

Coordinano:

- **Pietro Lucisano** (Università di Roma La Sapienza)
- **Suor Lauretta Valente** (CIOFS)



1.
Dalla formazione professionale al lavoro. Politiche pubbliche per transizioni efficaci

Patrizia Sposetti, Anna Teselli
Sapienza Università di Roma
Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione
CGIL Nazionale/Fondazione di Vittorio
patrizia.sposetti@uniroma1.it; a.teselli@fdv.cgil.it

Abstract
Obiettivo della presente proposta di comunicazione è offrire alla riflessione i risultati di diversi progetti sulla valutazione delle policy regionali di formazione professionale e delle politiche attive del lavoro condotti in anni recenti dalla Fondazione Di Vittorio. Attraverso l'analisi del patrimonio informativo delle amministrazioni regionali, sono state ricostruite le carriere formative e professionali di tanti italiani che hanno potuto accedere ai percorsi formativi e di inserimento-reinserimento occupazionale, finanziati con il Fondo sociale europeo e non solo.

Le analisi si fondano in primo luogo sull'utilizzo dei microdati presenti nelle anagrafi formative e negli archivi delle Comunicazioni Obbligatorie messi a disposizione dalle amministrazioni regionali e relativi alle persone che beneficiano di interventi e misure finanziate dal pubblico. Nei territori in cui le anagrafi formative non sono presenti e, dunque, non si hanno informazioni relative alle modalità di raccolta e alla tipologia dei dati riguardanti la Formazione è stato avviato un lavoro di raccolta delle informazioni a partire un diretto coinvolgimento dei diversi attori coinvolti: Regione, Enti di FP, ricercatori, che hanno lavorato congiuntamente per mettere a punto e condividere modalità di rilevazione e messa in comune dei dati sulla formazione professionale.

Al centro del ragionamento si pone il valore strategico della valutazione delle politiche pubbliche, come fattore decisivo per orientare programmazione e interventi, in un Paese dove, a fronte di bisogni e aspettative pressanti di ampie fette della popolazione, non vengono completamente utilizzati i finanziamenti che l'Europa mette a disposizione. Una particolare attenzione è dedicata ai percorsi di transizione scuola-formazione-lavoro dei giovani e tra loro del target più esposto – i cosiddetti NEET, giovani senza lavoro e fuori dalla scuola.

Parole chiave
Anagrafe formativa, Transizione scuola-formazione-lavoro, Politicy regionali, Orientamento.

2.
Un progetto di Visiting Researcher in Ludopedagogia per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti

M. De Santis, A. Castelo Scelza, T. Nastasi, L.L. Bianchi
Università degli Studi di Perugia
Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione
mina.desantis@unipg.it

Abstract
Il progetto di Visiting Researcher di ricerca-formazione, "Cittadini in gioco", attivato dalla cattedra di Didattica generale, ispirato alla Ludopedagogia (LP), sistema educativo teorizzato in America Latina (Uruguay), ha visto la partecipazione del prof. Ariel Castelo, della prof.ssa Tina Nastasi, il coinvolgimento di insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria tutor dei tirocinanti e di una tutor organizzatrice del tirocinio del CdL, insieme ad un gruppo di 25 studenti di Scienze della Formazione Primaria, dell'ateneo perugino, iscritti al secondo anno di corso e al primo anno di tirocinio.

La LP nasce in Uruguay, tra il 1973 e il 1989, per opera di un gruppo di studenti come strategia educativa di resistenza pacifica alle dittature civili-militari del Piano Condor nel Cono Sud dell'America Latina. Nel 1989, in piena ripresa del processo democratico, l'esperienza di resistenza civile prosegue e si trasforma nelle attività di un centro di ricerca e formazione, Centro La Mancha. Negli ultimi dieci anni, la LP è entrata a far parte del piano di innovazione didattica del Ministero dell'Educazione uruguaiano, come strategia educativa ma anche come percorso di formazione professionale sperimentale.

Il progetto si è svolto in quattro fasi, nella prima il gruppo di ricerca ha attivato il Laboratorio di LP all'interno del quale ha sperimentato il concetto di enseñaje (Pichon Rivière, 2001) in un ambiente di apprendimento/relazionale orientato allo sviluppo integrale della persona (Max Neef, 2011), tentando una possibile trasformazione della scuola delle nozioni in scuola di vita (Morin, 2014) attraverso attività ludiche.

Nella seconda fase sono stati costruiti strumenti d'analisi e di raccolta dati della ricerca/formazione.

Nella terza fase si sono svolti gli incontri di ricerca/formazione con i gruppi-classe coinvolti, 2 sezioni della scuola dell'infanzia e 5 classi della scuola primaria, con la supervisione dei proff. Castelo e Nastasi, per monitore l'applicazione dei principi cardine della LP.

La quarta fase è stata dedicata alla raccolta e all'analisi della documentazione e alla valutazione del percorso.

Parole chiave
Formazione iniziale, formazione in servizio, ludopedagogia, didattica laboratoriale, didattica ludica.

Bibliografia essenziale

Baldacci, M. (2004). *Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane.* Milano: Franco Angeli
Barachini, I. (2006). Il reticolo ludopedagogico. *Cittadini in crescita*, (2), 36-43.
Bobbio, A. (2014). *Pedagogia del gioco e teorie della formazione.* Brescia: La Scuola.
Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione.* Milano: Franco Angeli.
Bonetti, J.P. (1992). *Juego Cultura y.* Montevideo: Ediciones Populares Para América Latina.
Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace.* Roma: Carocci.
Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace.* Roma: Carocci.
Castelo Scelza, A., Osorio Pezzano, D., & Pescetti, V. (2010). Giocare con la politica, *Loop,* 9, 110-111.
Catalano, M.G., Perrucchini, P., & Vecchio, G.M. (2014). The quality of teachers' educational practices: internal validity and applications of a new self-evaluation questionnaire". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141: 459-464, testo disponibile al sito: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814035046
Cisotto, L., Clerici, R. & Greggio, A. (2005). Le competenze dell'insegnante di qualità: i futuri maestri e i futuri mentori a confronto. In L. Galliani, E. Felisatti (Eds), *Maestri all' Università. Curricolo, tirocinio e professione. 2° rapporto di ricerca sul caso di Padova* (pp. 107-136). Lecce: Pensa MultiMedia.
De Santis, M. (2016). *Il laboratorio. Per una didattica ludica della formazione.* Roma. Aracne.
Euridyce (2013). *Insegnanti in Europa. Formazione, status e condizione di servizio. In Bollettino di informazione internazionale.* Estratto da <http://www.indire.it/eurydice>
Euridyce (2007). *La formazione degli insegnanti. Come migliorarne la qualità.* Estratto da <http://www.indire.it/eurydice>

Grion, V. (2008). *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*. Roma: Carocci.
Hattie J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning.* London: Routledge (trad. it: *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, Erickson, Trento, 2016).
Max Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (2011). *Lo sviluppo a scala umana*. Cuneo: Slow Food.
Moreno Rubio, C. (2009). Effective teachers – Professional and personal skills. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, testo disponibile al sito: http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos
Morin, E. (2014). *Insegnare a vivere*. Milano: Raffaello Cortina.
Ordini, L. (2018). Il corpo come prospettiva di senso nell'agire educativo. In S. Ulivieri, L. Binanti, S.Colazzo, M. Piccinno (eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 1201-1208). Lecce: Pensa Multimedia.
Pichon Rivière, E. (2001). *El Proceso Grupal, del psicoanálisis a la psicología Social*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
Quaglia R., Prino L. E., & Sclavo, E. (eds.). (2009). *Il gioco nella didattica. Un approccio ludico per la scuola dell'infanzia e primaria.* Trento: Erikson.
Staccioli, G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica.* Roma: Carocci.
Tino, C., & Fedeli, M. (2015). Teachers' training needs in the complicated today's school. *Italian Journal of Educational Research*, (8),14 , 265-286.
Vygotskij, L. S. (1981). Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino. In Bruner J.S., Jolly A., Sylva K., *Il gioco. Il gioco in un mondo di simboli* (vol. 4). Roma: Armando.
Winnicott D. (1990). *Gioco e realtà*. Roma: Armando (trad. it. Adamo, G., Gaddini, R.).

3.
Dalle lingue madri alla lingua della scuola. Strategie didattiche per una Lingua inclusiva

Graziella Conte
CPIA1 Roma
cruvutus@gmail.com

Abstract
Che cosa determina la scelta del tipo di scuola dopo il conseguimento dell'obbligo scolastico? Perché tanti figli di immigrati si scrivono nelle scuole professionali?

Da indagini condotte negli ultimi 10 anni sulle ragioni della dispersione scolastica e sull'alto numero di studenti con risultati meno brillanti che optano per percorsi di studi tecnico-pratici, risulterebbe che per coloro che sono cresciuti in ambienti socio-economici e linguistico-culturali deprivati, o semplicemente diversi, il destino lavorativo ed esistenziale è già segnato sin dalla scuola di base.

La capacità di esprimersi, di capire e affrontare i meccanismi della complessità del mondo richiede conoscenze di tipo linguistico profonde, ma aderenti alla realtà di ciascuno, perché questa possa essere rappresentata, analizzata, criticata, e non solo etichettata o raccontata con parole non autentiche. La lingua, parlata, scritta, con padronanza e autenticità, e ascoltata e recepita con i giusti filtri, è uno strumento incisivo per costruirsi consapevolezza di sé e del contesto culturale in cui si vive. E' questa capacità che costituisce la base di una convivenza democratica.

Ecco una proposta di educazione linguistica per la contemporaneità: fare del nostro lavoro di insegnanti con la lingua e per la lingua un momento di ricerca e di riflessione su ciò che di autentico arriva dalla realtà dei parlanti e degli "scrittori" che abbiamo in classe. Le diverse lingue e i diversi linguaggi, non sono neutri dal punto di vista culturale, spesso interferiscono, si sovrappongono con l'Italiano, lingua della scuola. I linguisti e i glottodidatti chiamano il naturale processo di appropriazione di nuovo lessico e di nuove regole *interlingua*. Su tale processo un bravo docente dovrebbe intervenire, orientando il percorso di apprendimento senza operare strappi o cesure, ma rispettando, ascoltando, aspettando. Come?

– Dando centralità alla lingua madre
– Favorendo gli apporti reciproci delle lingue presenti in classe
– Considerando l'errore come sintomo fecondo del processo di apprendimento
– Favorendo la narrazione, la capacità di raccontare quel che si vede intorno a sé, e consentendo di riconoscere e nominare i cambiamenti identitari che avvengono attraversando i "paesaggi" linguistici.

La scelta metodologica non potrà che essere in forma di laboratorio.

Bibliografia essenziale

https://nuovoeutile.it/linguaggio-tullio-de-mauro-educare-alla-parola
De Mauro, T. (2008). *Il linguaggio tra natura e storia.* Milano: Mondadori.
Freinet, C. (1971). *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale.* Firenze: La Nuova Italia.
Malfermoni, B. (2010). *Educare alla parola. Scritti sull' educazione linguistica,* a cura di Giancarlo Cavinato e Nerina Vetrenar. Quaderni MCE. Bergamo: Junior.
Cardona G. R. (2006). *I sei lati del mondo. Linguaggio ed esperienza.* Bari: Laterza.
Duranti A. (2005). *Antropologia del linguaggio.* Meltemi.
Pontecorvo, C. , Ajello, C., & Zucchermaglio A.M. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola.* Firenze: La Nuova Italia.
Brodetti R., & Conte G. (2006). *Lavorare per l'intercultura. Quaderni di Cooperazione educativa.* Bergamo: Junior.

4.
Svantaggio linguistico e didattica inclusiva
Una necessità nei contesti di formazione professionale

Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar
La Sapienza Università di Roma
Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione
patrizia.sposetti@uniroma1.it; giordana.szpunar@uniroma1.it

Abstract
La presente proposta di comunicazione affronta il tema dei percorsi formativi dei ragazzi con cittadinanza non italiana, nello specifico contesto della Formazione Professionale e con particolare riferimento allo svantaggio linguistico e alle possibili strategie didattiche utilizzabili .

Le rilevazioni nazionali e internazionali dei livelli di apprendimento mostrano una sostanziale debolezza nei processi di integrazione scolastica documentata da bassi livelli di scolarità, irregolarità di carriere, alti tassi di ritardo (ISTAT, 2015; MIUR, 2018) e performance peggiori degli studenti con cittadinanza non italiana rispetto agli studenti italiani (Invalsi, Ocse-Pisa).

La mancanza di regolarità nei percorsi può avere diverse cause riconducibili, per lo più, a "vincoli e svantaggi (risorse linguistiche, performance negative, basso capitale sociale e culturale esperienza diretta di migrazione, ecc.)" o a "variabili territoriali e istituzionali".

Nel caso degli allievi con cittadinanza non italiana in percorsi di IeFP nel contesto italiano, l'accesso alla lingua sembra configurarsi come elemento di particolare criticità, come emerge da una indagine Isfol su padronanza e all'uso della lingua italiana e del dialetto negli allievi di origine straniera in Lombardia, Veneto, Emilia-Romagna, Toscana, Lazio, Puglia e Sicilia (Daniele, 2015a e 2015b). I risultati di ricerca evidenziano la necessità di attivare forme di intervento didattico relative alle dimensioni del potenziamento dell'apprendimento della lingua italiana e della valorizzazione della didattica multiculturale.

In senso più ampio, il richiamo al legame tra successo scolastico e lingua coinvolge diverse prospettive e può rispondere a più esigenze teorico-pratiche. La prima prospettiva è quella che centra l'attenzione sul linguaggio in classe, degli studenti, ma anche del docente. Ossia del linguaggio nella interazione didattica.

A questa si lega fortemente una seconda prospettiva, dalla quale si osserva più da vicino il tema della accessibilità dei materiali di studio utilizzati a scuola, ossia il tema della leggibilità e comprensibilità dei libri di testo e degli altri supporti didattici scritti.

Una terza prospettiva, infine, si ha collocandosi sul terreno delle competenze linguistiche degli allievi.

In questo quadro le tecniche di scrittura controllata (Piemontese 1996, Piemontese e Sposetti 2015) sembrano costituire un utile strumento di intervento nel contesto della FP.

Parole chiave
Didattica e FP, Pari opportunità linguistiche, Tecniche di scrittura controllata, Allievi con cittadinanza non italiana nella IeFP

5.
Analisi critica della letteratura europea sulla VET research con particolare riferimento all'OECD Skills Strategy (2017)

Giuditta Alessandrini, Valerio Massimo Marcone
Università degli Studi Roma TRE
Dipartimento di Scienze della Formazione
giuditta.alessandrini@uniroma3.it

Abstract
Il *Documento di Sintesi del Rapporto Italia* dell'OCSE (le dieci sfide per le competenze) ha delineato recentemente una prospettiva di "rilancio" del ruolo della IeFP nel nostro contesto nazionale. Tale prospettiva intende superare una visione articolata sulla formazione professionale *come seconda chance* per gli studenti. Una "rilettura" della formazione professionale in questo senso si pone in coerenza all'esigenza di migliorare i percorsi di formazione al lavoro intesi non solo come placement ma anche come orientamento valoriale alla dimensione lavorativa. Recenti dati dimostrano che l'occupabilità degli studenti provenienti dalla IeFP e IeFTS è migliore di quella relativa agli studenti provenienti in altri settori. L'84% degli studenti che hanno concluso un percorso di IFTS si è dichiarato in una situazione lavorativa stabile e continuativa e il 51,1% di questi ha dichiarato che il lavoro svolto corrisponde all'istruzione e formazione fruita nell'ambito dell'IeFTS (*fonte Cedefop*).

Il contributo si articola in quattro parti: a) review delle fonti bibliografiche europee (con particolare riguardo al caso tedesco e svizzero) della VET-related research; b) breve analisi critica dei contributi in riferimento alle tematiche di maggiore impatto; c) analisi della correlazione tra riforme in essere in Italia e Germania e ricerca pedagogica; d) focalizzazione su alcune tematizzazioni fondamentali (insegnanti del VET, management & governance del VET, nuove sfide e temi emergenti del settore).

La rilevanza del contributo emerge considerando l'opportunità, per chi opera nella ricerca pedagogica, di disporre di maggiore consapevolezza rispetto al peso che nella ricerca internazionale sta acquisendo il tema della formazione professionale (VET-related research). La conoscenza e lo studio della letteratura in materia può costituire un prezioso contributo all'avanzamento della ricerca nel settore della *pedagogia del lavoro*, con particolare riguardo ai modelli duali.

La metodologia utilizzata dal contributo è quella della ricerca bibliografica ed alla desk analysis (Ilo, Cedefop, Ocse) anche in riferimento particolare al network VETNET di cui i proponenti sono membri (<http://vetnetsite.org>).

Parole chiave
VET, IeFP, Agenda europea, Competenze, Sistema duale

Bibliografia essenziale

Alessandrini, G. (2017). *Atlante di Pedagogia del Lavoro.* Milano: FrancoAngeli.
Cedefop (2014). *Relazioni sull'istruzione e la formazione professionale (IeFP) in Italia.* Luxembourg.
Gessler, M. (2017). Formation of the German Dual Apprenticeship System and the Challenge of Cooperation between Schools and Companies. In Alessandrini G., *Atlante di Pedagogia del Lavoro.* Milano: FrancoAngeli.
Marcone, V.M. (2017). Work-based learning: uno dei pilastri del lavoro liquido. *Metis*, VII.
OECD (2017). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report Italy 2017.* Paris.
Perini, M. & Kamarainen, P. (2018). *B*ook review: Internationalization in Vocational Education and Training. *IJRVET*, 5, 1.
Rauner, F. & Piening, D. (2015). *Die Qualität der Lernortkooperation*, A+B Forschungsbericht, 20, Forschungsnetzwerk Arbeit und Bildung, Bremen.

6.
Per una cultura economica delle giovani generazioni italiane

Luca Refrigeri
Università del Molise
Dipartimento di Scienze Umanistiche, Sociali e della Formazione
luca.refrigeri@unimol.it

Abstract
Anche in Italia ormai da diversi anni è emersa una certa attenzione verso la cultura economica e finanziaria; la convinzione generalizzata è che la formazione di una cittadinanza consapevole e attiva non possa prescindere dalla acquisizione di competenze di natura economica e finanziaria, così come di recente rilevato dal World Economic Forum, il quale ha riconosciuto la *financial literacy* come *fondational literacy skills* della vita quotidiana.

Per occuparsi della questione è stato istituito dal Mef e Miur il "Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria", il quale, tra le diverse cose, sembra aver avviato una riflessione sulla opportunità di avviare processi di formazione di cultura economica nella popolazione italiana a partire dalla scuola primaria, superando di fatto l'impostazione culturale della formazione agli aspetti economici e finanziari come specializzazione tecnica da avviarsi dalla scuola secondaria di II grado.

Quanto si vuole porre all'attenzione di questo contesto è che non si ritiene necessario proporre revisioni dell'impianto istituzionale dei cicli scolastici, in particolare di quello relativo alla scuola primaria, quanto piuttosto più utile proporre riletture delle attuali "discipline", in particolare negli aspetti curriculari (Refrigeri, 2012; 2017). Tralasciando in questo contesto la necessità di formazione e aggiornamento del corpo docente italiano (Refrigeri, 2017) si vuole riferire della strada sperimentale intrapresa, nell'ambito delle attività del "Laboratorio per l'educazione economica e finanziaria" attivato presso il Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria dell'Università del Molise, della riprogettazione dei percorsi di apprendimento della storia (MIUR, 2012) integrandoli con gli apprendimenti della storia sociale ed economica. Si tratta di fatto di un chiaro elemento di integrazione di conoscenze e competenze economiche necessarie per la gestione della vita quotidiana.

Parole chiave
Alfabetizzazione economica e finanziaria, educazione economica e finanziaria, cittadinanza economica, sperimentazione didattica

Bibliografia essenziale

MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum*.

Refrigeri, L. (2014). Il vuoto dell'educazione. In *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*. (pp. 261-268). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedi.

Refrigeri, L. (2017). La economical and financial illiteracy dei docenti della scuola italiana. In *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 405-418). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Refrigeri, L. (2018). Oltre l'attuale formazione per l'educazione alla cittadinanza economica. In *Scuola Democrazia Educazione, Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 971-979). Pensa MultiMedia.

Worl Economic Forum (2015). *New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology*, https://widgets.weforum.org/nve-2015/

7.
L'approccio flipped: un'opportunità di innovazione didattica per l'apprendimento inclusivo. Una ricognizione delle aspettative e delle esperienze degli insegnanti impegnati nei corsi di formazione professionale

Fabio Bocci, Martina De Castro, Daniela Olmetti Peja, Umberto Zona
Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione
fabio.bocci@uniroma3.it, martina.decastro@uniroma3.it, daniela.olmetti@uniroma3.it, umberto.zona@uniroma3.it

Abstract
Gli autori illustrano i risultati della sperimentazione che ha coinvolto oltre 1000 insegnanti di ogni ordine e grado impegnati in corsi di formazione professionale presso numerosi istituti di Roma e provincia.

Nel saggio viene proposta una riflessione sull'utilizzo didattico delle varie forme di approccio rovesciato – dalla *flipped lesson* agli Episodi di Apprendimento Situato – tesa a individuare gli elementi di effettiva innovazione e le possibili integrazioni da apportare per far fronte alle più comuni problematicità riscontrate dai docenti nell'ambito della loro attività.

Dal punto di vista teorico vengono messe in rilievo le profonde connessioni dell'approccio *flipped* con la pedagogia di Ausubel e illustrati i vantaggi derivanti dall'utilizzo degli organizzatori anticipati.

Un tema sul quale gli autori si sono soffermati riguarda le modalità di costruzione dei gruppi di lavoro, in quanto l'assenza di criteri di selezione dei membri dei gruppi è sinonimo, spesso, di dispersione di energie e problematicità di vario tipo; la predisposizione di un ambiente del compito rispettoso delle peculiarità soggettive e in grado di valorizzare le competenze di ciascun componente risulta pertanto necessaria. La composizione dei gruppi non deve essere lasciata al caso, né risultare genericamente "eterogenea", bensì risultato dell'osservazione sistematica del gruppo-classe da parte del docente, che deve dotarsi di strumenti di rilevazione dei profili cognitivi/affettivi attendibili. A tale scopo, durante i corsi di formazione, è stato somministrato il questionario *TRAIM* (Test Rilevamento Autopercettivo Intelligenze Multiple), sviluppato dagli autori sulla base del modello di W. McKenzie, basato sull'autopercezione di abilità, sentimenti, comportamenti utili a ricostruire il profilo cognitivo personale in relazione ai vari tipi di intelligenze e finalizzato alla ricognizione su base autopercettiva dei talenti prevalenti.

Parole chiave
Flipped lesson, EAS, Intelligenze multiple, Inclusione, Formazione professionale

Bibliografia essenziale

Albert, M., & Beatty, B. J. (2014). Flipping the Classroom Applications to Curriculum. Redesign .for an Introduction to Management Course: Impact on Grades. *Journal Of Education for Business*, 89(8).
Ausubel, D. P. (1988). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.
Bergmann, J. & Sams A. (2016). *Flip your classroom. La didattica capovolta*. Firenze: Giunti.
Biscaro, F. & Maglioni, M. (2014). *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped lesson*. Trento: Erickson.
Bocci F., De Angelis B., Fregola C., Olmetti Peja D., & Zona U. (2016). *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Lecce-Brescia: Pensa MultimMedia.
Cecchinato, G. & Papa, R. (2016). *Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Torino: UTET.
Longo, L. (2016). *Insegnare con la flipped classroom. Stili di apprendimento e "classe capovolta"*,. Brescia: La Scuola.
Mazur, E. (1996). *Peer Instruction. A User Manual*. New York: Pearson.
Novak J.D., & Godwin D.B. (1989). *Imparando a imparare*. Torino: SEI.
Rivoltella, P. C. (2016). *Che cos'è un EAS*. Brescia: La Scuola.
Rossi, S. (2017). *Condurre classe capovolta. Strumenti cooperativi per il flipped learning*. Milano: Pearson.

8.
Metafore valutative: Implicazioni per la formazione degli insegnanti

Debora Aquario, Elisabetta Ghedin
Università degli Studi di Padova - Dipartimento FISPPA
debora.aquario@unipd.it, elisabetta.ghedin@unipd.it

Abstract
Il contributo si inserisce in una prospettiva di ricerca volta ad esplorare i significati che i docenti attribuiscono alla valutazione (McNair et al., 2003; Trepanier-Street et al., 2001; Cantu, 2007; Brown, 2004; Mason, 2009; Montalbetti, 2015). L'importanza di ricerche di questo tipo è duplice: da un lato esplorare i significati comporta far emergere l'implicito che guida l'azione e lo rende condivisibile; dall'altro, esplorare tali significati in docenti curricolari e specializzati per le attività di sostegno permette di comparare punti di vista e percezioni nella direzione di una scuola *per tutti e per ciascuno*. Infatti, in una prospettiva inclusiva e di *co-valutazione* (Ghedin et al., 2013), diviene importante poter mettere a confronto le idee implicite che guidano l'agire di entrambe le tipologie di docenti perché solo rivelandole potranno costituire la base per una discussione e un lavoro congiunti (come indicato anche dal DL66/2017, nello specifico agli art. 4 e 7).

Le domande che hanno guidato la ricerca sono:

Quali sono i significati attribuiti dai docenti alla valutazione?

Emergono differenze in tali significati tra insegnanti curricolari e insegnanti specializzati per le attività di sostegno?

Metodo
La ricerca si è avvalsa di una metodologia qualitativa e ha coinvolto 70 insegnanti (i partecipanti differiscono per genere, età, anni di esperienza, distribuzione geografica, qualifica).

Lo strumento utilizzato per la raccolta dei dati è un'intervista semistrutturata, che esplora i significati associati al processo valutativo e si conclude con una domanda che richiede di associare una metafora alla valutazione.

Il software utilizzato per il trattamento dei dati è Atlas.ti 7.

Risultati
L'analisi delle interviste ha permesso di raccogliere una molteplicità di elementi. Il contributo intende soffermarsi in particolare sui risultati emersi dalle risposte all'ultima domanda dell'intervista, relativa alle metafore, le quali possono essere suddivise in 7 macrocontenitori che differiscono per il significato associato al processo valutativo: valutazione come *processo*, come *performance*, come *obiettivo*, come *strumento*, come *feedback*, come *emozione*, come *scelta*. Ciascuno di questi significati è collegabile ad un aspetto fondamentale della professionalità docente riferita alla valutazione.

I risultati aprono la strada a interessanti riflessioni sull'uso dei dati in vista della predisposizione di attività formative (iniziale e in servizio) dedicate agli insegnanti di ogni ordine e grado.

Parole chiave
Valutazione, Formazione insegnanti, Metafore, Ricerca qualitativa

Bibliografia essenziale
Aquario, D. (2015). *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Parma: Junior-Spaggiari.

Brown, G.T.L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11 (3), 301-318.

Cantu, K. A. (2007). Listening to Teacher's Voices. Current Educational Assessment Pratices in Frist Grade. *Journal of Border Educational Research*, 6 (1), 131-142.

Ghedin E. Aquario D., & Di Masi D. (2013). Co-teaching in action. Una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Didattica*, 11, 157-175.

Mason, L., & Rubino, F. (2010). *Esplorando la percezione della valutazione in un campione di studenti e insegnanti delle scuole secondarie trentine*. Rapporto tecnico. Provincia Autonoma di Trento.

McNair et al. (2003). Teachers Speak Out on Assessment Practices. *Early Childhood Education Journal*, 31, (1), 23-31.

Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. Roma: LAS.

9.
Significato e utilizzo del modello di certificazione delle competenze: concezioni degli insegnanti e impatto formativo di un percorso di formazione

Franco Passalacqua
Università degli Studi di Milano-Bicocca
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione
franco.passalacqua@unimib.it

Abstract
Il presente lavoro si propone di indagare l'impatto formativo di un progetto di ricerca-formazione, condotto con un gruppo di docenti di scuola e primaria di un medesimo Istituto Comprensivo e dedicato al tema della valutazione per competenze.

La recente introduzione (DM 742/2017) del modello di certificazione delle competenze, ha rinnovato il dibattito sullo sviluppo delle competenze valutative degli insegnanti, tanto in relazione agli strumenti di rilevazione degli apprendimenti degli studenti, quanto in rapporto al momento interpretativo e comunicativo della valutazione: quali criticità rilevano gli insegnanti nella fase di documentazione del processo di apprendimento? In che modo concepiscono il momento di elaborazione e comunicazione della valutazione? Quali cambiamenti sono trasferibili nella pratica professionale?

In continuità con tali domande, il contributo illustra i risultati relativi all'impatto formativo, elaborati attraverso dati raccolti da misure self-report (questionario) e strumenti qualitativi (interviste semi-strutturate; focus group), in riferimento ad una duplice dimensione: in primo luogo, rispetto al cambiamento delle concezioni degli insegnanti sul significato e sull'utilizzo del modello di certificazione delle competenze; secondariamente, riguardo agli elementi che caratterizzano maggiormente il *training transfer* in rapporto al livello del processo formativo.

I risultati evidenziano, in relazione alla prima dimensione, fattori di cambiamento relativamente alle pratiche di condivisione degli strumenti di valutazione e certificazione con gli studenti, sia in ottica autovalutativa, sia con funzione di feedback del docente forniti lungo l'intero anno scolastico. I risultati relativi alla seconda dimensione mostrano un trasferimento di attenzione da parte dei docenti dagli strumenti di valutazione alla fase della progettazione didattica, con particolare riferimento all'individuazione degli obiettivi e alla scelta delle metodologie.

Parole chiave
Certificazione competenze, Training Transfer, Sviluppo professionale, Documentazione Didattica, Progettazione Didattica

Bibliografia essenziale

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Zecca, L. (2016). Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa. In L. Dozza, S. Ulivieri (Eds), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 450-462). Milano: Franco Angeli.

Galliani, L. (2015) (ed.). *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.

Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Pisanu, F., & Fraccaroli, F. (2007). Il transfer dalla formazione al lavoro: modelli teorici e misurazione. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 9(3), 7-31.

Holton, E.F., & Baldwin, T.T. (2003). Making transfer happen: an action perspective on learning transfer system. In E. F. Holton, T. T. Baldwin (Eds.), *Improving learning transfer in organizations* (pp. 3-15). San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.

Glatthorn, A. A. (1999). *Performance Standards and Authentic Learning*. Larchmont, N.Y.: Eye on Education.

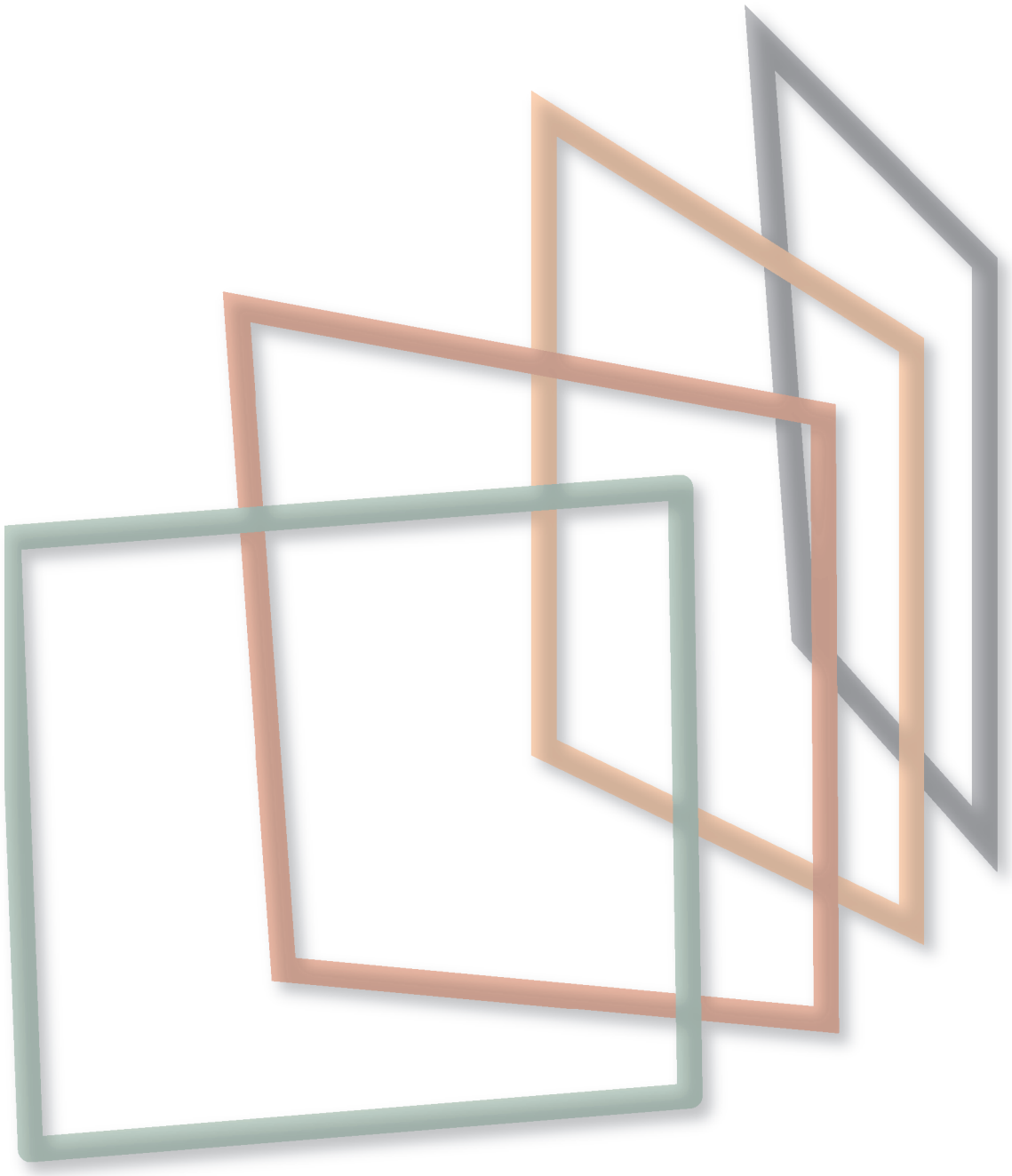
Società Italiana di Ricerca Didattica

GIOVEDÌ 14 GIUGNO 2018

SESSIONE 2A – SCUOLA COMPRENSIVA E OBBLIGO SCOLASTICO

Coordinano:

- **Alessandra La Marca** (Università di Palermo)
- **Elena Fazi** (UCIIM)



1.
Una scuola per unità di lavoro

Giancarlo Cavinato
cavinatogc@alice.it

Abstract
All'esigenza di una didattica diversa deve poter corrispondere il superamento della divisione 'a canne d'organo' dell'insegnamento per passare ad un sistema articolato, all'interno del quale possano effettuarsi molteplici scelte di sperimentazione e di ricerca di percorsi d'insegnamento/apprendimento.

È con un'organizzazione flessibile e mobile per classi aperte e laboratori operativi che si realizza una scuola della ricerca, della narrazione, della discussione. Una scuola dove i contenuti trattati e la loro scansione non siano indifferenti ma strettamente dipendenti da scelte metodologiche e da uno sfondo che sappia intessere significati, relazioni, pratiche comunitarie.

Rispetto alla 'moda' delle UDA (unità di apprendimento) oggi molto diffuse ma che rischiano di essere solo documenti ricchi di buone intenzioni, l'unità di lavoro chiama in causa la riflessione su cosa di significativo si possa fare in classe (e fra più classi), rispetto a un tema, con quali materiali, cogliendo interessi e motivazioni, provando ad organizzare uno sfondo, un contesto, un piano di attività di ricerca.

Ogni unità illumina un aspetto della realtà e nello stesso tempo amplia la visione ad altri aspetti e consente di sviluppare competenze trasversali chiamando in causa più apparati disciplinari. Le finalità non vengono definite a priori e in modo uniforme per tutti gli stessi gruppi di classi ma vengono lette e analizzate 'a ritroso' attraverso il repertorio di conoscenze e strumenti concettuali che verranno costituendosi.

Ogni scelta tematica si colloca in una catena di problemi e di argomenti che si richiamano gli uni con gli altri, costituendo un tessuto reticolare e molteplici configurazioni come con il tangram.

Si intende in tal modo valorizzare il pensiero infantile, le preconoscenze, le ipotesi, l'immaginario, la co-costruzione di conoscenze, fondandosi su stimoli volti a produrre effetti quali la sorpresa, l'inciampo, il conflitto cognitivo, attraverso una metodologia dell'animazione.

Parole chiave
Multi modalità, Animazione, Repertorio di conoscenze, Co-costruzione, Mappa

Bibliografia essenziale
Bruner J. (1966). *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*. Roma: Armando.
Wiggins, G., & Mc Tighe, J. (2004). *Fare progettazione*. Roma: Pas (prefazione di M. Comoglio, Gardner, H., *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1999)
Lanciano, N. (2016). Strumenti per i giardini del cielo. Parma,: Junior Spaggiari.
Gruppo nazionale MCE (2005). *Pedagogia del cielo 'A scuola di miti e di scienza'*. Bergamo: Junior.

2.
Un curricolo per la scuola dell'obbligo a partire dal pensiero degli insegnanti

Maila Pentucci
Università di Macerata
Dipartimento di Scienze della Formazione, Beni culturali e Turismo
maila.pentucci@unimc.it

Abstract
Il contributo presenta la fase esplorativa di un percorso di ricerca-formazione (Barbier, 2008; Wentzel, 2012;) avviato con 199 docenti di scuola di base. Lo scopo è quello di indagare il pensiero degli insegnanti sul curricolo di istituto, a proposito del senso e del ruolo di tale artefatto e della sua costruzione. Ciò, per tracciare un quadro dell'esistente e co-situare le ipotesi della ricerca collaborativa (Bednarz, Rinaudo, Roditi, 2015) finalizzata alla realizzazione di un framework per la progettazione del curricolo stesso.

Due sono le prospettive teoriche di riferimento: la prima relativa ai *curriculum studies*, per cui il curricolo è un piano di azione pedagogica, che supera una visione tecnicistica di codificazione dei saperi (Joannert, 2011) e organizza le relazioni tra elementi epistemici, pedagogici, strategici, didattici ed educativi (Scott, 2014).

La seconda riguarda la valorizzazione del pensiero e del sapere degli insegnanti sulle pratiche e sugli artefatti sia pedagogico-didattici che logistico-organizzativi, necessari per l'innovazione del sistema. Tali saperi hanno valenza euristica, di problematizzazione e di cambiamento, in quanto contribuiscono a creare nuove rappresentazioni utili sul piano trasformativo (Pentucci, 2018).

Dal punto di vista metodologico, si è trattato di raccogliere e documentare le scritture riflessive dei docenti (Fabbri, 2011), realizzate su piattaforma online, per farne emergere gli impliciti propri della cultura di comunità.

L'analisi delle occorrenze, desunte dalle prime scritture (un questionario ed un forum), ha fatto emergere i temi caldi (Ferrari, Piccardi, 2010): cosa i docenti pensano del curricolo reale e cosa vorrebbero invece ritrovarvi, per renderlo sapere-strumento (Rossi, 2017). Sono state individuate delle coppie dicotomiche che dal piano lessicale si spostano a quello delle concezioni: rigido-flessibile; condiviso-non condiviso; verticale-orizzontale; analitico-sintetico; astratto-concreto. Intorno a questi aggettivi si sviluppa la riflessione dei docenti tra evidenze riscontrate nella pratica e necessità/volontà di trasformazione.

Parole chiave
Curricolo verticale, Scritture riflessive, Professionalizzazione, Pensiero degli insegnanti

Bibliografia essenziale

Barbier, J.M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation: distinctions et articulations. *Éducation permanente, 177*, 49-66.

Wentzel, B. (2012). Intégration de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. Formation et pratiques d'enseignement en question. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 14, 61-82

Bednarz, N., Rinaudo, J. L., & Roditi, É. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation, 1,* 171-184.

Joannert P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue Interntionale d'éducation, 56*, 135-145.

Scott, D. (2014). *Knowledge ad the curriculum*. London : London University Press.

Pentucci, M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.

Fabbri, L. (2011). Traiettorie di trasformazione delle culture professionali. Promuovere storie di apprendimento attraverso dialoghi riflessivi. *Educational Reflective Practices, 1-2*, 37-55.

Ferrari, S., & Piccardi, L. (2010). *Studiare la CMC. I forum di discussione.* In P.C. Rivoltella, A. Cattaneo (eds.), *Tecnologie, formazione, professioni. Idee e tecniche per l'innovazione* (pp. 185-204). Milano: UNICOPLI.

Rossi, P.G. (2017). The curriculum, the macro design and the micro design, and the curriculum transposition. *Education Sciences & Society, 8(2),* 26-41.

3.
La didattica qualità, quantitativa e multilateralità per una didattica inclusiva in educazione motoria nella scuola primaria

Andrea Ceciliani
Università di Bologna
Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita
andrea.ceciliani@unibo.it

Abstract
Nell'ambito dell'educazione motoria emerge con forza il bisogno di una educazione basata sull'esperienza soggettiva e personalizzata (Isidori, 2008), sostenuta dal vissuto senso-motorio (Leib), dall'essere il proprio corpo (korper) nell'interazione con l'ambiente, come espressione delle proprie competenze e talento (Lipoma, 2016; Margiotta, 2016; Isidori, 2002).

Il concetto di multilateralità, in pedagogia, sostiene modelli didattici che enfatizzano le potenzialità soggettive attraverso l'educazione alla ragione (Bertin, 1995), grazie a metodologie flessibili, adattabili e aperte al cambiamento (Contini, 2006). Una conoscenza universale, di carattere hebartiano, in cui il singolo sapere non rimane confinato in se stesso, nella sua specificità, ma si apre al maggior numero di rappresentazioni possibili (Mulè, 2001).

La flessibilità dell'ambiente educativo deve promuovere l'integrazione tra i diversi saperi grazie all'insieme delle condizioni ed esperienze problematiche, che sollecitano o inibiscono, facilitano o impediscono i compiti in atto, impegnando il comportamento intelligente del soggetto (Gennari, 1997). La multilateralità può considerarsi sia come atteggiamento aperto a tutte le classi di interesse sia come variabilità applicata a ogni singolo interesse (Blattner, 1994), in ogni caso una fuga dall'idea nozionistica dei saperi e un'apertura alla soft skills madre di tutte le competenze: imparare ad imparare.

Due studi svolti nella scuola primaria (Ceciliani, 2016; 2018) evidenziano la necessità di integrare, in generazioni infantili troppo sedentarie e assai limitate nel gioco libero, la multilateralità estensiva con la multilateralità intensiva e l'approccio qualitativo a quello quantitativo, per garantire esperienze educative che possano sollecitare in modo efficace e completo lo sviluppo delle competenze psico-motorie dei bambini e, nel contempo, educarli a competenze trasversali (life skills) come gli stili di vita attivi.

Parole chiave
Educazione motoria, Scuola primaria, Didattica, multilateralità, Life skills

Bibliografia essenziale

Bertin, G. M. (1995). *Educazione alla ragione: lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
Blattner, F. (1994). *Storia della pedagogia*. Roma: Armando.
Ceciliani A., (2018) Didattica integrata quali-quantitativa, in educazione motoria-sportiva, e benessere in età evolutiva. *Formazione e Insegnamento*, XVI , 1, 183-193.
Ceciliani A. (2016). Multilateralità estensiva e intensiva, una necessaria integrazion in educazione fisica nella scuola primaria. *Formazione e Insegnamento*, XIV, 171-187.
Contini, M. (2006). Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 1, sezione Filosofia dell'educazione, 1-15.
Gennari, M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
Isidori, E. (2008). Pedagogia dello sport e valori verso un approccio critico-riflessivo. In E. Isidori, A. Fraile (eds.), *Educazione, sport e valori*. Roma: Aracne.
Isidori, E. (2002). *La pedagogia come scienza del corpo*. Roma: Anicia.
Lipoma, M. (2016) Verso i nuovi significati dell'educazione motoria e fisica. *Formazione e insegnamento*, XIV1.
Margiotta, U. (2016) I futuri della scuola e la ricerca pedagogica. *Formazione e insegnamento*, XIV-2
Mulè, P. (2001). *I principi teorici della pedagogia di Mariano Maresca*. Cosenza: Luigi Pellegrini.

4.
Competenze progettuali e valutative nella scuola. Promuovere qualità ed equità a livello gestionale e didattico

Nicoletta Balzaretti, Andrea Ciani, Ira Vannini
Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin"
nicoletta.balzaretti@unibo.it, andrea.ciani5@unibo.it, ira.vannini@unibo.it

Abstract
Agire sulle convinzioni e le pratiche progettuali e valutative degli insegnanti può portare a migliori risultati nelle competenze di base degli studenti (laddove come "migliori" si intenda il perseguimento di risultati più elevati e più equi per tutti gli studenti)?

Questo l'interrogativo di partenza di un percorso di ricerca rivolto a Consigli di classe delle scuole secondarie di I e II grado, ordini di scuola che richiedono particolare attenzione, come evidenziato dai risultati delle indagini internazionali (PISA, 2015; IEA-Timss, 2015) e nazionali (Fondazione Agnelli, 2011; Invalsi 2017).

L'ipotesi che guida la ricerca definisce la possibilità che uno specifico intervento di accompagnamento ai Consigli di Classe – che agisca su alcune pratiche didattiche e valutative degli insegnanti – possa positivamente influire sul miglioramento dei risultati di apprendimento degli studenti. In particolare, tale ipotesi prevede un intervento codificato su alcune determinate pratiche dei docenti: saper esplicitare e condividere (con i colleghi e gli studenti) gli obiettivi delle loro pratiche didattiche; saper implementare in classe momenti di reale *formative assessment* con gli studenti (Black&Wiliam,1998,2009; Weeden, Winter, Broadfoot, 2009); utilizzare l'osservazione tra pari durante la pratica didattica (Kane, 2011; Sherin, van Es, 2009; Stürmer&Seidel, 2017). Nel momento in cui queste prassi diventino abituali (e diffuse in modo collegiale tra tutti i membri del Consiglio di classe), si ipotizza che producano un reale beneficio sui processi di apprendimento degli studenti e i loro risultati.

L'impianto della ricerca è di tipo quasi-sperimentale e si focalizza sulla progressiva e sistematica introduzione di interventi formativi all'interno di tre Consigli di classe sperimentali delle scuole della Rete di Ambito n. 4 di Bologna. Ulteriori Consigli di classe delle scuole considerate sono utilizzati come gruppi di controllo. Le misure in ingresso e in uscita prendono in esame le abilità metacognitive degli studenti e le loro abilità di base nella comprensione dei testi scritti in italiano e nel ragionamento logico-matematico.

Parole chiave
Ricerca-Formazione, Progettazione, Valutazione Formativa, Collegialità, Professionalità degli insegnanti

Bibliografia essenziale

Black, P., Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment. *Evaluation, and Accountability*, 21, 5–31.

Fenstermacher, G.D., Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers' college record*, *107*, *1*, 186-213

Floden R.E. (2002). Research on effects of teaching: a continuing model for research on teaching. In V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., (pp. 3-16)). AERA, Washington DC.

Kane, T.J., Taylor, E.S., Tyler J.H., & Wooten, A.L. (2011). Evaluating Teacher Effectiveness. *Education next,* http://*educationnext*.org/*evaluating-teacher-effectiveness/*.

Scheerens (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, *26*, *1*, 10-31.

Seidel, T. & Stürmer, K.A. (2017). Standardized Approach for Measuring Teachers' Professionale Vision: The Observer Research Tool. In Schack, E.O, Fisher, M.H., Wilhelm J.A., *Teacher Noticing: Bridging and Broadening Perspectives, Contexts, and Frameworks*. Springer International Publishing.

Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.

Vannini I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: Franco Angeli.

Vannini I. (2016). Accompagnare la professionalità dell'insegnante per una scuola di qualità. In *Costruire un nuovo curricolo. Saggi in onore di Ennio Draghicchi* (pp. 173-18). Trento: IPRASE - Provincia Autonoma di Trento.

Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (2002, trad. it. 2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson (ed. it. a cura di Vega Scalera).

5.
GIFTED – Alto potenziale cognitivo e valorizzazione dei talenti a scuola

Maria Cinque, Laura Sartori, Federico Bianchi di Castelbianco
Università LUMSA
Istituto di Ortofonologia
m.cinque@lumsa.it, l.sartori@ortofonologia.it

Abstract
Negli ultimi decenni nella visione inclusiva dell'istruzione si è inserito il dibattito sul tema dell'educazione dei bambini "plusdotati" necessitanti di interventi didattici differenziati e personalizzati.

La plusdotazione (giftedness) è una complessa costellazione di caratteristiche personali, genetiche e comportamentali che si esprimono, o hanno la potenzialità per esprimersi, in determinate aree, in un dato momento temporale e in una specifica cultura.

Il termine potenziale indica un'area di sviluppo che si attiva grazie alle stimolazioni del contesto (famiglia, scuola, pari, contesto socio-culturale, ecc.) e che consente a ciascuno di sviluppare abilità specifiche. I bambini ad alto potenziale si differenziano dai loro pari perché possono avere sviluppate capacità in una delle seguenti aree: una maggiore abilità intellettiva generale, una specifica attitudine al linguaggio, al pensiero creativo e nelle arti visive e dello spettacolo e capacità di leadership.

Per sostenere una crescita armonica di questi bambini e predisporre adeguati interventi didattici di supporto, l'Istituto di Ortofonologia (IdO) (referente scientifico del progetto per le scuole di Roma e del sud Italia), in collaborazione con l'Università LUMSA, promuovono un'attività di ricerca e formazione che coinvolge le scuole, gli insegnanti e le famiglie, al fine di individuare, valutare e sostenere i bambini ad alto potenziale in ambito familiare e scolastico. In particolare, i bambini gifted dimostrano una spiccata sensibilità che li porta ad avere bisogni emotivi speciali, di fronte ai quali insegnanti e genitori si trovano spesso impreparati.

Parole chiave
Giftedness, Scuola, Inclusione, Talenti, Alto potenziale

Bibliografia essenziale

Dai, D.Y. (2009). Essential tensions surrounding the concept of giftedness. In L. Shavinina (ed.), *International handbook on giftedness*. New York: Springer.

Fiorucci, A. (2017). I bisogni formativi speciali dei gifted students.Gli atteggiamenti degli insegnanti. *L'integrazione scolastica e sociale,* 16(1), pp. 59-65.

Mangione, G.R. & Maffei F. (2013). Didattica e Gifted Children. Approcci consolidati e prassi emergenti. *Giornale Italiano della Ricerca educativa*,VI(11), 140-156.

Morganti, A., Marsili F., & Signorelli, A. (2017). Una proposta inclusiva tra gli approcci alla «gifted education». The schoolwide enrichment model. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(1), 66-78.

Renzulli, J.S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56, 150-159.

Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius P. e Worrell F.C. (2011), Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.

Zanetti, M.A. (2014). Bambini ad alto potenziale (gifted children): impariamo a riconoscerli. *Questioni e idee*, 20, 35-38.

6.
Dirigenti inclusivi=scuole inclusive?

Giorgia Ruzzante
Università degli Studi di Padova - Università degli Studi di Verona
giorgia.ruzzante@gmail.com

Abstract
La ricerca intende evidenziare il ruolo fondamentale svolto dai dirigenti scolastici per la creazione di scuole autenticamente inclusive. I dirigenti scolastici sono infatti, subito dopo i docenti, la seconda variabile in grado di determinare l'inclusività di un'istituzione scolastica. Quali sono le caratteristiche che deve assumere oggi una scuola che voglia essere autenticamente inclusiva? Quale ruolo ha il dirigente scolastico nell'orientare l'istituzione scolastica verso questo obiettivo? Che cos'è la leadership educativa declinata in prospettiva inclusiva? Qual è il profilo del dirigente scolastico inclusivo? "Inclusione" assume qui un significato ampio del termine, ossia la creazione di un contesto di ben-essere da parte di tutti i membri della comunità scolastica, che devono sentirsi coinvolti da un comune orizzonte di significato e lavorare insieme nell'ottica di una scuola che vuole recuperare innanzitutto la sua dimensione di comunità educante in ottica inclusiva. Verranno presentati i risultati di una ricerca qualitativa che ha utilizzato lo strumento dell'intervista semi-strutturata per indagare le concezioni di inclusione e di scuola inclusiva da parte di dirigenti scolastici della Regione Veneto (sia di comprensivi che di istituti superiori), al fine di poter elaborare un questionario e ipotizzare possibili percorsi formativi specificamente rivolti a questa tematica.

Parole chiave
Scuola, Inclusione, Dirigenti scolastici, Comunità

Bibliografia essenziale

Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

Capper, C. A. (2017). *Organizational Theory for Equity and Diversity: Leading Integrated, Socially Just Education*. Routledge.

Castoldi, M., & Pavone, M. (eds.) (2011). *A scuola di dirigenza*. Brescia: La Scuola.

Fondazione Agnelli, & Cerulo, M. (2015). *Gli equilibristi. La vita quotidiana del dirigente scolastico: uno studio etnografico*. Rubbettino ebook.

Ianes, D., & Cramerotti, S. (eds.), (2016). *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. Trento: Erickson.

Ruzzante, G., & Sturaro, F. (2017). La "buona scuola" è una scuola inclusiva? Modelli e buone prassi per una scuola di qualità. *Form@re*, 19, 3.

Ruzzante, G. (2017). La scuola come comunità inclusiva. Una rilettura in chiave inclusiva del Rapporto Delors. *Formazione e Insegnamento*, 2-supplemento.

Sergiovanni, T. (2002). *Dirigere la scuola comunità che apprende*. Roma: LAS.

Sergiovanni, T. (2000). *Costruire comunità nella scuola*. Roma: LAS.

Theoharis, G., & Scanlan, M. (eds.), (2015. *Leadership for Increasingly Diverse Schools*. Routledge.

7.
La robotica educativa nella scuola. Systematic review e analisi critica delle evidenze di efficacia

Laura Menichetti
Università degli Studi di Firenze
Dipartimento di Scienze della formazione e Psicologia
laura.menichetti@unifi.it

Abstract
Il contributo esplora le diverse accezioni e modalità di utilizzo della robotica educativa applicata con soggetti in età scolare, in una prospettiva di didattica efficace. La metodologia utilizzata è quella della rassegna della letteratura scientifica secondo un protocollo formalizzato, al fine di documentare in modo intersoggettivamente valido quali tipologie di robot, all'interno di quali prassi educative e in quali contesti, abbiano fornito evidenze di efficacia. La finalità è quella di supportare una progettazione didattica sempre più consapevole, anche in ottica inclusiva. Tra gli scenari innovativi raccomandati dal PNSD 2015, la robotica educativa è citata in particolare a proposito dei curricula delle scuole secondarie, come percorso di tipo caratterizzante a favore di una specializzazione tecnologica; il focus del presente documento si colloca invece più sul versante della robotica impiegata come strumento, con finalità esterne al dominio specifico. L'innegabile attrattività delle nuove tecnologie può essere sfruttata per coinvolgere gli studenti verso qualsiasi disciplina, ma interessa esplorare se, e come, esse rappresentino realmente un mezzo privilegiato per il conseguimento di obiettivi formativi rilevanti. Al di là dell'ovvio – e talvolta indispensabile – apporto positivo di artefatti robotici in qualità di ausili e strumenti compensativi, dall'analisi della letteratura emerge che il contributo della robotica educativa è ancora largamente da esplorare. Per quanto riguarda gli apprendimenti disciplinari, le ricerche mostrano effetti positivi più frequentemente negli ambiti tecnico-scientifici e per la soluzione di problemi in cui sono richieste abilità logico-spaziali. Aspetto altrettanto interessante è quello dell'uso dei robot sociali, spesso umanoidi o comunque con sembianze di esseri viventi, in grado di sostenere un'interazione positiva con gli studenti: essi sono usati come mediatori di comunicazione, per lo sviluppo di abilità relazionali, come modelli comportamentali. Spesso si rileva che entrare in relazione con il robot, guidarlo, costruirlo, programmarlo sono attività che consentono lo sviluppo di skill anche per studenti con bisogni educativi speciali. In particolare, forme diverse di robotica educativa sono efficacemente impiegabili con soggetti affetti da disturbi dello spettro autistico, in situazione di svantaggio, con deficit specifici, con problemi di regolazione del comportamento. La letteratura, però, non mostra ancora un adeguato corpus di studi comparativi che servano a valutare l'efficacia della robotica in rapporto ad altre strategie didattiche.

Parole chiave
Robotica educativa, Didattica efficace, Inclusione, Scuola dell'obbligo.

Bibliografia essenziale

Alimisis, D. (2013). Educational robotics: open questions and new challenges. *Themes Sci Technol Educ* 6(1), 63-71.

Alimisis, D., & Kynigos, C. (2009). Constructionism and robotics in education. *Teacher Education on Robotic-Enhanced Constructivist Pedagogical Methods*, 11-26.

Benitti, F. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*. 58. 978988. 10.1016/j.compedu.2011.10.006.

Besio, S. (2008). *Analysis of critical factors involved in using interactive robots for education and therapy of children with disabilities* (pp. 0-155). Editrice Uniservice.

Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L., & Vivanet G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.

Castro, E., Cecchi, F., Salvini, P., Valente, M., Buselli, E., Menichetti, L., Calvani, A., & Dario, P. (2018). Design and Impact of a Teacher Training Course, and Attitude Change Concerning Educational Robotics. *International Journal of Social Robotics*, 1-17.

Eguchi, A. (2014). Educational robotics for promoting 21st century skills. *Journal of Automation Mobile Robotics and Intelligent Systems*, 8(1), 5-11.

Eguchi, A. (2014, July). Robotics as a learning tool for educational transformation. In *Proceeding of 4th International Workshop Teaching Robotics, Teaching with Robotics & 5th International Conference Robotics in Education* Padova (Italy).

Eguchi, A. (2013). Educational Robotics Theories and Practice: Tips for how to do it Right. *Robotics: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications: Concepts, Methodologies, Tools, and Application*s, 193.
Papert, S. (1980-1993). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.

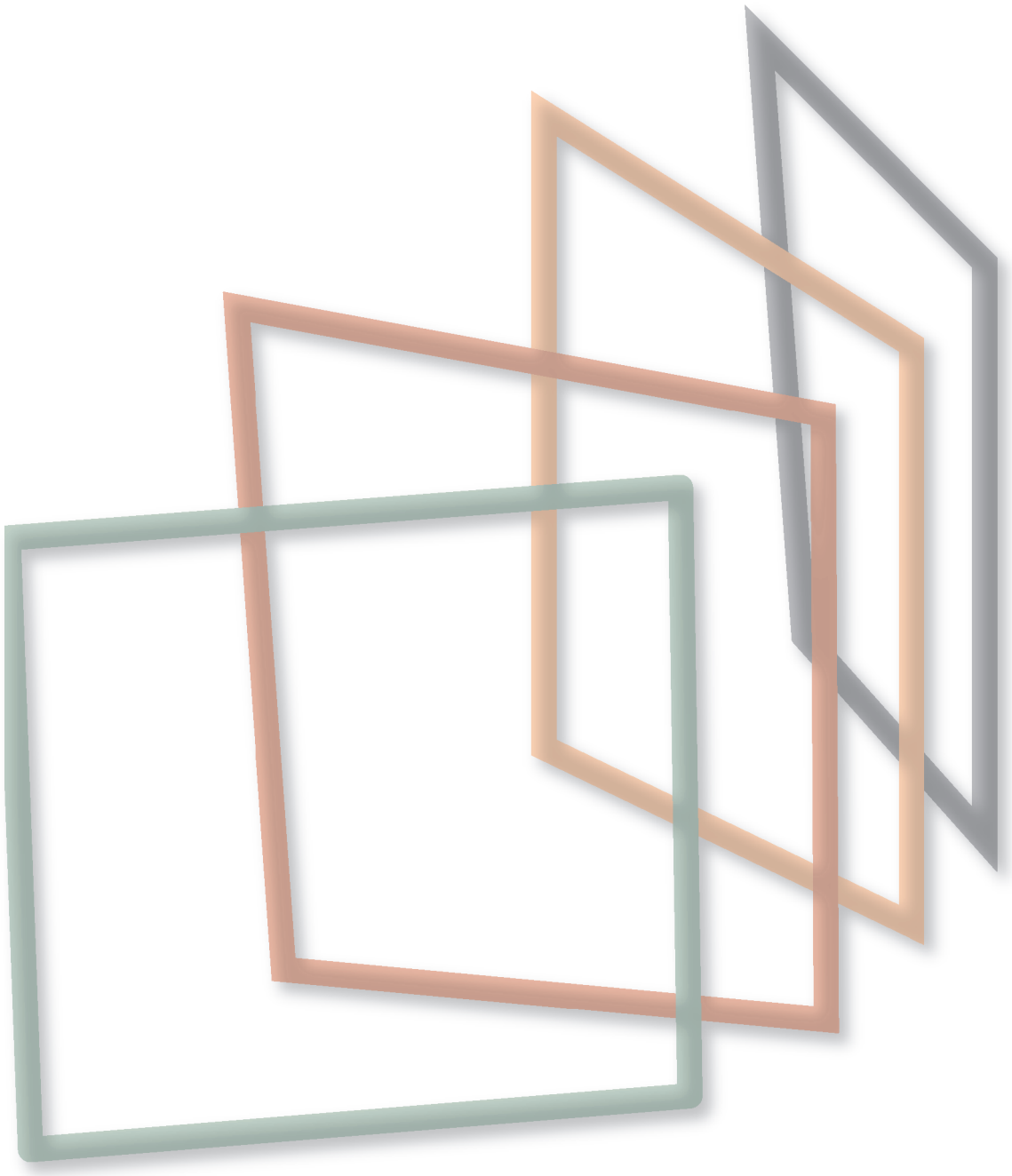
A questa bibliografia essenziale si aggiungono altri testi e tutti gli articoli prodotti dalla revisione sistematica.

Società Italiana di Ricerca Didattica

SESSIONE 2B – SCUOLA COMPRENSIVA E OBBLIGO SCOLASTICO

Coordina:

- **Ira Vannini** (Università di Bologna)



1.
La potenzialità della musica per promuovere l'inclusione nel curricolo delle scuole del I ciclo: dati da una ricerca nazionale

Amalia Lavinia Rizzo
Università Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione
amalia.rizzo@uniroma3.it

Abstract
Nella prospettiva del potenziamento continuo dell'inclusione scolastica (UNESCO 2009; MIUR 2012a), la musica è un elemento strategico per rispondere efficacemente all'eterogeneità degli alunni grazie all'implementazione di modelli organizzativi centrati sull'interdisciplinarità (Deleo, Colazzo, 2006; La Face Bianconi, 2005) e sulla collaborazione (Chiappetta Cajola, 2014).

Nella scuola italiana, diversamente da quanto accade in altri Paesi europei in cui non è una disciplina obbligatoria (Eurydice, 2009), la musica è presente nella scuola dell'Infanzia e per tutto il I ciclo di istruzione (MIUR, 2012b) e rappresenta una grande opportunità per promuovere l'inclusione nell'ambito del curricolo verticale (Boscolo, 1999; Baldacci, 2006).

Infatti, se utilizzata per attivare sistematicamente laboratori interdisciplinari consente di affrontare positivamente la sfida dell'inclusione anche in presenza di disabilità severe (Chiappetta Cajola, Rizzo, Traversetti 2016; Darrow, 2016; Rizzo, 2015), promuovendo uno sviluppo che integra aspetti linguistici, cognitivi, motori e socio-affettivi (Kirschner, Tomasello, 2010; Patel, 2010; Schön *et al.,* 2016), motivando la partecipazione ad attività collettive e contribuendo a costruire atteggiamenti aperti al rispetto delle differenze (Chiappetta Cajola, Rizzo, 2016). A livello internazionale, inoltre, è ritenuta un vero e proprio indicatore di inclusione (Booth, Ainscow, 2014) e un aspetto significativo dell'*human functioning* (WHO, 2017).

In considerazione di tale quadro, dei recenti decreti sulla cultura umanistica (D.leg.vo 60/2017) e sull'inclusione (D.leg.vo 66/2017) e della significatività dell'esperienza italiana dei laboratori musicali riconosciuta a livello europeo (Cultuurnetwerk Nederland, 2002), si presentano i risultati di una ricerca sull'impiego della musica per l'inclusione nel curricolo degli istituti del I ciclo di istruzione.

La ricerca è stata condotta secondo la prospettiva teorica della ricerca descrittiva (Lucisano, Salerni, 2012) e ha coinvolto un campione nazionale composto dagli istituti che hanno ricevuto finanziamenti Miur per realizzare iniziative volte alla diffusione della cultura e della pratica musicale nella scuola (DM 08/2011).

Parole chiave
Inclusione, musica, curricolo, didattica laboratoriale interdisciplinare, disabilità.

Bibliografia essenziale

Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.

Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e di partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

Boscolo, P. (1999). Continuità, apprendimenti e competenze in un curricolo verticale. *Annali Pubblica Istruzione*, *83*.

Chiappetta Cajola, L. (2014). Fondamenti teorici e operativi per una didattica dell'inclusione. In F. Ferrari, G. Santini (eds.), *Musiche inclusive* (pp. 11-36) . Roma: Universitalia.

Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A. L. (2016). *Musica e inclusione. Teorie e strategie didattiche*. Roma: Carocci.

Chiappetta Cajola L., Rizzo A. L., & Traversetti M. (2017). Pratiche inclusive con la musica nella scuola secondaria di I grado: una Design Based Research. *Giornale italiano della ricerca educativa*, X, Numero speciale 2017 Didattica e saperi disciplinari, 99-114.

Cultuurnetwerk Nederland (2002). *A Must or a-Muse - Conference Results. Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe*. Utrecht.

Darrow A.A. (2016). The Every Student Succeeds Act (ESSA) What It Means for Students With Disabilities and Music Educators. *General Music Today*, *30*(1), 41-44.

Deleo D., Colazzo S. (2006). *Prospettive musicali. Dialogo filosofico-pedagogico sulla natura della musica*. Castrignano dei Greci: Amaltea.

D.leg.vo13 aprile 2017, n. 60. *Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività.*
D.leg.vo13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'*inclusione *scolastica degli studenti con disabilità.*
DM 08/2011. *Diffusione della cultura e della pratica musicale nella scuola primaria.*
Eurydice (2009). *L'educazione artistica e culturale a scuola in Europa*. Agenzia esecutiva "Istruzione, audiovisivi e cultura".
Kirschner, S.,& Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, *31*(5), 354-364.
La Face Bianconi, G. (2005). Il cammino dell'educazione musicale. Vicoli chiusi e strade maestre. *Nuova Secondaria*, XXIII, 1, 80-84.
Lucisano, P., & Salerni, A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
Miur (2012a). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del I ciclo di istruzione*.
Miur (2012b). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012.*
Patel, A. D. (2010). *Music, language, and the brain*. Oxford University Press.
Rizzo A. L. (2015). *The expertise of the music support teacher and workshop-teaching for school inclusion: pratices and research data* (pp. 160-165). Conference Proceedings. University of Bergamo.
Schön, D., Akiva-Kabiri, L., & Vecchi, T. (2007). *Psicologia della musica*. Roma: Carocci.
UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: Unesco.
WHO (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF).* Geneva: WHO.

2.
Strategie di insegnamento-apprendimento per la costruzione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva. Dati di ricerca

Marianna Traversetti
Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione
marianna.traversetti@uniroma3.it

Abstract
Nel presente contributo si illustra un progetto di ricerca a carattere teorico-esplorativo (Lucisano, Salerni 2012) finalizzato ad esplorare le modalità attraverso le quali si promuove l'acquisizione del metodo di studio nelle classi di scuola primaria e secondaria di primo grado, frequentate da allievi con disturbi specifici di apprendimento (DSA). Il metodo di studio, considerato elemento imprescindibile nella dialettica insegnamento-apprendimento, è il presupposto fondamentale per il raggiungimento della competenza chiave "imparare ad imparare" (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, 2006) ed un'ineludibile misura di prevenzione del *drop out* (Checchi, 2014; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014; Istat, 2018; Commissione europea, 2016).

Le strategie di insegnamento messe in atto dalle scuole possono rappresentare veri e propri "facilitatori" dell'apprendimento (WHO, 2001, 2007, 2017) per gli allievi con DSA, per i quali l'acquisizione progressiva del metodo di studio non può ridursi alla messa a disposizione degli strumenti compensativi, ma piuttosto al loro impiego efficiente e consapevole (Cornoldi *et al.*, 2010; Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017).

Tra i principali risultati si presentano, in particolare, quelli relativi all'esplorazione delle condizioni di apprendimento messe in atto dagli insegnanti, in termini di strategie di insegnamento e di strumenti compensativi e misure dispensative impiegati/e nell'ambito dell'individuale metodo di studio.

Ciò che risulta evidente è che in entrambi gli ordini scolastici è esiguo il numero delle classi in cui si promuove l'acquisizione del metodo di studio nella prospettiva inclusiva. Tuttavia, la scuola secondaria di primo grado, rispetto alla scuola primaria, promuove maggiormente tale acquisizione per tutti gli allievi, attraverso la messa in atto di più appropriate e personalizzate strategie di insegnamento mirate a tale scopo e mediante l'impiego più efficace degli strumenti compensativi e delle misure dispensative.

Parole chiave
Strategie di insegnamento, Disturbi specifici di apprendimento, Metodo di studio, Strumenti compensativi, Misure dispensative

Bibliografia essenziale

Checchi, D. (2014). *LOST. Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore. WeWorldOnlus*. Associazione Bruno Trentin, Fondazione Giovanni Agnelli.

Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2017). *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci Faber.

Commissione Europea (2016). *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2016. Relazione per Paese riferita all'Italia*.

Cornoldi, C., Tressoldi, P.E., Tretti, M.L., & Vio, C. (2010). Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio. *Giornale Italiano di ricerca e clinica applicativa: Dislessia*, 7, 1, 77-87.

Fondazione Giovanni Agnelli (2014). *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia.* Bari: Laterza.

Istat (2018). *Istruzione e formazione*. https://www.istat.it/it/archivio/istruzione-e-formazione.

Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione Europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Cosiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

WHO-World Health Organization (2001). *ICF, International Classification of Functioning, Disability and Health*, (tr. it. *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento).

WHO-World Health Organization (2007). *ICF-CY, International Classification of Functioning, Disability and Health-Children and Youth* (tr. it. *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute: Bambini e Adolescenti*, Erickson, Trento).

WHO-World Health Organization (2013). *How to use the ICF. A pratical Manual for using the International Classfication of Functioning, Disability and Health (ICF). Exposure draft for commenti October 2013*, WHO, Geneva.

WHO-World Health Organization (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*. <http://www.who.int/classifications/2017icfupdates.pdf?ua=1>.

3.
Promuovere la comprensione del testo: una ricerca a sostegno dell'innovazione a scuola

Chiara Bertolini
Università di Modena e Reggio Emilia
chiara.bertolini@unimore.it

Abstract
Il contributo pone al centro i temi della formazione degli insegnanti e la didattica della comprensione del testo. Nello specifico, riferisce di un percorso di ricerca e formazione che per tre anni scolastici ha coinvolto 6 Istituti Comprensivi. L'esperienza muove dal riconoscimento di un bisogno formativo da parte delle scuole. Dai rapporti INVALSI sulle prove di italiano emerge una maggiore difficoltà degli studenti nell'area della comprensione e in particolare rispetto alla capacità di ricostruire il significato complessivo del testo. Studi empirici hanno dimostrato la centralità dell'abilità inferenziale e del controllo metacognitivo per il buon esito del processo di ricorstruzione del significato globale del testo (Oakhill et al., 2007; Fang et al., 1999), per questo il percorso formativo si è concentrato su modalità didattiche utili alla promozione di tali capacità, ispirandosi al modello dell'intervento compensativo individualizzato (Lumbelli, 1993) adattato al suo utilizzo nell'ordinaria attività scolastica. Il percorso ha coinvolto anche la scuola dell'infanzia, in quanto studi dimostrano la possibilità di promuovere la comprensione del testo orale utilizzando materiale visivo (Cardarello et al.,2012). L'intento dell'esperienza era quello di fornire agli Istituti strategie di promozione della comprensione in un'ottica sia di prevenzione delle difficoltà che di continuità tra gli ordini scolastici.

Il contributo descriverà i principali contenuti e strategie adottate durante la formazione e presenterà i risultati ottenuti nell'anno scolastico 16-17. Dopo una fase di approfondimento teorico e laboratoriale, gli insegnanti sono stati invitati a progettare e a realizzare delle unità didattiche. L'efficacia di tali unità è stata misurata somministrando delle prove di comprensione standardizzate sia agli studenti coinvolti che a un gruppo di controllo. I risultati dimostrano un'efficacia dell'esperienza di formazione sulle capacità di comprensione degli studenti.

Parole chiave
Didattica della comprensione del testo, Testi visivi e verbali, Formazione degli insegnanti, Continuità verticale

Bibliografia essenziale

Cardarello R., & Contini A. (2012). *Parole, figure e metafore per insegnare la comprensione. Ricerche sperimentali*. Bergamo: Junior.

Fang Z., & Cox B. (1999). Emergent Metacognition: A Study of Preschoolers' Literature Behavior. *Journal of Research in Childhood Education*, 13, 2, 175-187.

Kendeou P., Savage R., & van den Broek P. (2009). Revisiting the simple view of reading. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 353-370.

Lumbelli, L. (1993). Per una stimolazione intensiva della meta comprensione. In C. Pontecorvo, *La condivisione della conoscenza* (pp. 329-351). Firenze: La Nuova Italia.

Oakhill J.,& Cain K. (2007). Issues of Causality in Children's Reading Comprehension. In D.S. McNamara (ed.), *Reading Comprehension Strategies* (pp. 47-71). New York: Lawrence Erlbaum.

4.
"Interconnettere saperi, metodologie e modalità di valutazione per promuovere la formazione critica dello studente in una scuola orientata alla sostenibilità"

Francesca De Giosa
FOR.PSI.COM. Università degli Studi di Bari
ICS "Umberto I - San Nicola (Bari)
francesca6206@gmail.com

Abstract
La fragilità e la complessità che connotano la società contemporanea , richiedono risposte urgenti in termini di educazione al pensiero critico affinchè l'alunno, futuro cittadino, eserciti una competenza attiva non solo nel prendere decisioni che soddisfino i suoi bisogni, ma sia anche in grado di creare legami e opportunità per il futuro.

Perchè tutto ciò si realizzi, è necessario far leva sull'educazione allo sviluppo sostenibile che grazie all'allentamento dei rigidi confini che separano le discipline e alla contaminazione fra vecchie e nuove conoscenze, favorisce l'interazione e l' interconnessione e genera saperi di natura transdisciplinare.

A fronte di una visione di quella che Domenici definisce "Società interconnessa e ipercomplessa" richiama necessariamente ad una visione sistemica oltre che multidisciplinare degli oggetti della conoscenza che non possono essere più pensati, insegnati e valutati secondo le categorie più semplici della linearità e sequenzialità, ma secondo un "approccio sistemico alla complessità", in grado di evitare spiegazioni riduzionistiche e deterministiche e di far dialogare "saperi" e competenze troppo spesso tenuti separati. In questo cambio di paradigma è strategico il rapporto di reciprocità che si saprà stabilire tra università e scuole soprattutto in funzione di una formazione dei docenti che punti sulla ricerca e sulla sperimentazione.

"Comprendere la storia di come la specieumana è andata interagendo con il resto della natura può aiutarci a comprenderele opzioni necessarie a gestire il nostro sempre più interconnessosistema globale".

La scuola in quanto sistema formativo ha il dovere di porsi come finalità prioritaria la formazione di una persona, lo studente, informata e consapevole che metta in atto atteggiamenti e competenze necessarie per uno sviluppo sostenibile.

Un curricolo orientato alla sostenibilità non può non caratterizzarsi per scelte metodologiche quali la centralità dell'alunno, la diffusione di una didattica orientante, la promozione di una relazione sistemica fra scuola e territorio, lo sviluppo di metodologie che guardano alla "struttura che connette" (Bateson), l'interazione tra conoscenza, azione ed essere per generare cambiamenti nei comportamenti e negli atteggiamenti che devono essere guidati dall'etica e dalla responsabilità.

L'incremento di competenze orientate verso le soft skills, esige inoltre l'esercizio della pratica metacognitiva e la promozione di modalità progettuali connotate da trasversalità e dalla costruzione di percorsi realizzabili, documentabili, valutabili e certificabili secondo criteri definiti e condivisi.

Parole chiave
Complessità, Soft skills, Saperi, Didattica,Valutazione

Bibliografia essenziale

A.A.V.V. (2009). *Percorsi di Educazione per la Sostenibilità nelle scuole dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.* Annali della Pubblica Istruzione, 128/129.

Domenici, P. (2016). *Il cambio di paradigma e la ricerca di un Nuovo Umanesimo per la Società Ipercomplessa.* Tech Economy del 14.01.2016.

5.
La Biblioteca scolastica come spazio di ricerca e attivazione di processi identitari

Clara Ligas
I.C. Santa Caterina - Cagliari
clarettaligas@yahoo.it

Abstract
Allo stato attuale, l'idea di rinnovamento connessa alla pratica didattica richiede un salto di qualità in grado di innescare sviluppi positivi tesi ad allargare le basi democratiche di accesso all' informazione e alla cultura. La parola "fermento", più di altre, rende l'idea di una certa atmosfera, di un certo clima che ci piacerebbe poter riscontrare – o poter attivare – in ogni scuola che riconosca nella biblioteca un centro propulsore di ricerca, incontro e scambio; un centro in cui si promuovano iniziative volte a incoraggiare e favorire la lettura; un centro accogliente e uno spazio attrezzato per i bisogni di esplorazione e di studio di alunne e alunni, ragazze e ragazzi, oltreché cantiere di aggiornamento e fucina di progettazione per i docenti. In questo caso, la biblioteca scolastica – come sostiene Carla Ida Salviati – "*riflette la progettualità della scuola in cui vive, cresce nel proprio patrimonio e nelle proprie attrezzature in relazione alle esigenze curricolari: se oggi visito una scuola, la sua biblioteca sarà capace di "raccontare" il suo profilo culturale, gli interessi messi a fuoco, i progetti cui partecipa.*" Solo una biblioteca così concepita contribuisce in maniera significativa alla costruzione identitaria di una scuola, crea senso di appartenenza e attiva processi di ricerca, moltiplicando le opportunità di partecipazione responsabile e di lavoro cooperativo.

Viene così scardinata l'idea del manuale uguale per tutti, emblema di una didattica trasmissiva e omologante, considerata ormai obsoleta e inadeguata ai bisogni educativi delle nuove generazioni. Solo il rapporto costante con una pluralità di fonti può favorire la ricerca di approfondimenti e la connessione tra discipline, attraverso la pratica di un esercizio efficace di elaborazione culturale in grado di produrre vera conoscenza, non cumuli di conoscenze. In quest'ottica, la biblioteca scolastica, potenziata soprattutto a livello di classe e supportata dall'uso delle tecnologie di informazione e comunicazione, diventa luogo di incontro, scambio e socializzazione, nonché spazio creativo di ricerca e di progettazione individuale e di gruppo.

Bibliografia essenziale

Morin, E. (2016). *Sette lezioni sul pensiero globale*. Milano,: Raffaello Cortina.
Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori/Università.
Salviati, C. I. (2012). *La biblioteca spiegata agli insegnanti*. Bibliografica.
Zavalloni, G. (2010). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Bologna: EMI.

6.
Valutazione autentica

Davide Tamagnini
I.C. Varallo Pombia (No)
davide.tamagnini@sermais.it

Abstract
Questo è il racconto di una giovane esperienza alla scuola primaria cominciata cinque anni fa senza libri di testo, senza compiti, senza voti, per poter partire sempre dalle esperienze di ricerca sul campo, dalle parole, dai pensieri e dalle riflessioni dei bambini. Non una protesta, ma una proposta di senso per le persone che quotidianamente abitano la scuola affinché tutti si possano sempre sentire inclusi e partecipi. Ad oggi dei "senza" è rimasto solo il "senza voti" e questo aspetto vogliamo provare a condividere sia dal punto di vista delle cornici normative dentro le quali ci siamo mossi, sia per le modalità adottate e gli strumenti costruiti per la valutazione.

La valutazione è spesso pensata come l'esito finale di un percorso, in realtà essa ne mette in luce l'interno processo: le competenze / conoscenze in ingresso su cui si è lavorato, il tipo di stimoli per l'apprendimento che sono stati messi a disposizione degli studenti, le diverse risposte che l'allievo è riuscito a mettere in campo. Per questo è necessario trovare degli strumenti che permettano il monitoraggio lungo tutto il percorso di insegnamento/apprendimento e che utilizzino "parole" per descrivere quanto osservato. Il voto è una sintesi in cui tutto ciò non appare, è una "parola" sola e come tale è molto superficiale.

La paradossalità della richiesta sta nel legiferare che a fronte di una tale complessità dall'ambito valutativo si possa utilizzare come indicatore efficace il voto espresso in decimi. Una valutazione, per essere autentica, deve dotarsi di strumenti che consentano di raggiungere le finalità che la legge si propone per arrivare a comporre, come in una trama, i diversi punti di vista sull'apprendimento al fine di ricostruire un'immagine più realistica della complessità osservata e interpretata. Il tentativo è quello di raccogliere in un'unica cornice: il punto di vista degli insegnanti, dell'allievo e della famiglia.

Gli strumenti principali che questi soggetti condividono sono: la tabella-semaforo, la lettera e il dialogo.

Parole chiave
Bambini, Valutazione, Strumenti, Autovalultazione, Semaforo

Bibliografia essenziale
Tamagnini, D. (2016). *Si può fare. La scuola come ce la insegnano i bambini*. lameridiana.

7.
Musica d'insieme come attività di educazione alle emozioni nella scuola secondaria di primo grado: la figura del direttore-educatore

Ugolini Francesco Claudio
Università Gugliemo Marconi
Dipartimento di Tecnologie Comunicazione e Società
f.ugolini@unimarconi.it,
Giuseppe Sellari
Università degli Studi di Roma Tor Vergata
Dipartimento di storia, patrimonio culturale, formazione e società
giuseppe.sellari@uniroma2.it

Abstract
Il contributo presenta i risultati di uno studio di caso volto a comprendere come un laboratorio di musica d'insieme di una scuola secondaria di primo grado a indirizzo musicale (ai sensi del D.M. n. 201 del 1999) possa configurarsi come un'attività di educazione alle emozioni. L'unità di analisi oggetto dello studio è il laboratorio "Musica d'insieme" dell'istituto comprensivo A.M. Ricci di Rieti, nell'a.s. 2016-2017, che ha interessato 60 ragazzi e 12 insegnanti di strumento (dei sei strumenti previsti dal curricolo dell'Istituto). Sul piano metodologico, la ricerca osservativa di impostazione idiografica si è sviluppata nell'arco di tre mesi, e si è avvalsa di una pluralità di tecniche di rilevazione, in particolare 4 osservazioni libere, interviste a dirigenti e docenti, questionario semistrutturato ai ragazzi. La ricerca ha evidenziato come la pratica orchestrale a scuola possa rappresentare per ciascun discente un'occasione straordinaria di coinvolgimento e di sviluppo del sentimento di appartenenza con un significato formativo e di crescita educativa che va ben oltre il mero suonare insieme. In una progettazione didattica di tipo laboratoriale con una dimensione interdisciplinare e inclusiva come quella indagata, suonare in orchestra gli strumenti musicali permette infatti di attivare abilità cognitive e fisiche complesse, di ridurre l'ansia e lo stress e di alimentare interazioni sociali intense e significative. La figura del direttore d'orchestra 'scolastica' – a metà strada tra il direttore d'orchestra 'tradizionale' e quella dell''educatore' – facilita infatti l'attivazione di processi dinamici emotivi, inclusivi e coevolutivi. Educare al suono e alla musica diventa pertanto una delle forme più efficaci e democratiche per risvegliare i nostri sensi e per implementare la nostra sensibilità, il buon gusto, il benessere e la felicità sostenendo in maniera trasversale la promozione delle singole potenzialità degli allievi e del personale successo formativo.

Parole chiave
Musica d'insieme, Scuola secondaria di primo grado, Educazione alle emozioni, Didattica laboratoriale, Inclusione

Bibliografia essenziale

Cappa, C., & Sellari, G. (eds.) (2018). *Musica è emozione. Crescita educativa e culturale nella scuola secondaria di primo grado*. Pisa: ETS.

Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A.L. (2016). *Musica e inclusione. Teorie e strategie didattich*. Roma: Carocci Faber.

Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A.L., & Traversetti M. (2017). Pratiche inclusive con la musica nella scuola secondaria di I grado: una Design Based Research. *Giornale italiano della ricerca educativa*. numero speciale Didattica e saperi disciplinari, 99-114.

Ianes, D. (2007). *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*. Trento: Erickson.

Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.

Juslin, P.N. & Sloboda J.A. (eds.). (2010). *Handbook of Music and Emotion. Theory, Research, Applications*. Oxford: Oxford University Press.

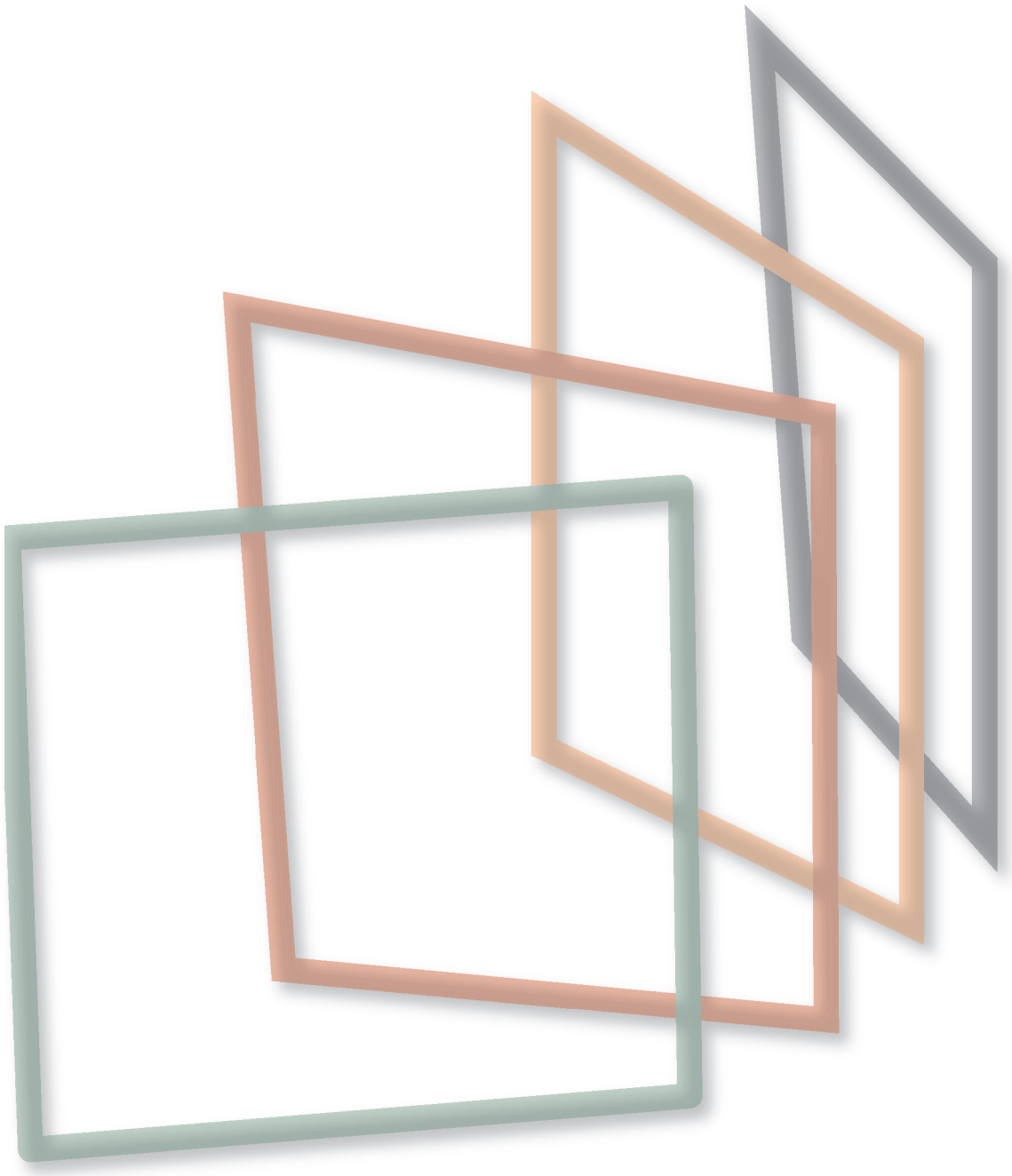
Trinchero R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

Società Italiana di Ricerca Didattica

SESSIONE 3 – SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Coordinano:

- **Loredana Perla** (Università di Bari)
- **Antonio Marzano** (Università di Salerno)
- **Giuseppe Bagni** (CIDI)



1.
L'autovalutazione delle competenze scientifiche per favorire l'autonomia degli studenti: un'indagine nella scuola secondaria di secondo grado

Liliana Silva
Università di Bologna
Dipartimento di Scienze dell'Educazione
liliana.silva@unibo.it

Abstract
L'autovalutazione da parte degli studenti nella scuola secondaria di secondo grado ha assunto sempre maggiore importanza negli ultimi decenni: diversi studi hanno infatti riportato miglioramenti nel raggiungimento dei risultati da parte degli studenti che sono stati coinvolti nella valutazione di sé (Sebba, 2008; Assessment Reform Group, 1999; Black & Wiliam, 1998). Nel presente contributo sarà evidenziato in particolare il ruolo dell'autovalutazione e dell'autoregolazione nel miglioramento delle conoscenze e delle competenze (Panadero, 2017; Zimmermann, 2000), secondo un'ottica di acquisizione di autonomia e responsabilità da parte degli studenti (Margottini, 2017; Pellerey, et al., 2013). È affrontato in particolare il problema dell'autovalutazione delle competenze scientifiche, le quali assumono sempre maggiore rilievo come competenze chiave di cittadinanza (Commissione Europea, 2007) e che hanno acquisito importanza nel contesto internazionale anche grazie all'indagine OCSE PISA (OCSE, 2015).

La presente ricerca intende quindi indagare le competenze scientifiche in un campione di oltre 300 studenti della scuola secondaria di secondo grado della provincia di Bologna. Accanto alla prova di autovalutazione delle competenze nell'ambito delle scienze naturali (con particolare riferimento alla geologia, alla biologia e alle biotecnologie) è stato sottoposto agli studenti un questionario relativo agli atteggiamenti scientifici. La prova e il questionario sono stati pianificati per mezzo del lavoro collaborativo di docenti universitari e di insegnanti della scuola secondaria di secondo grado di scienze naturali afferenti al Progetto Nazionale Piano Lauree Scientifiche, affiancati dalla ricercatrice in ambito pedagogico e docimologico. Nella presente relazione saranno presentati, oltre alla pianificazione e validazione, i primi risultati ottenuti dagli studenti nella prova e nel questionario e una riflessione sull'uso formativo e autoregolativo dei risultati ottenuti.

Parole chiave
Competenze scientifiche, Autovalutazione, Scuola secondaria di secondo grado, Autoregolazione, Competenze chiave

Bibliografia essenziale

Assessment Reform Group (1999). *Assessment for Learning. Beyond the Black Box*. Cambridge: University of Cambridge - School of Education.

Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-74.

Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box. Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 139-148.

Commissione europea (2007). *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.

Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università*. Milano: LED.

OECD (2017). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*. Paris: PISA, OECD Publishing.

Panadero E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology,* 8, 422.

Pellerey, M., Grzadziel, D., Margottini, M., Epifani, F., & Ottone, E. (2013). *Imparare a dirigere se stessi*. Roma: CNOS Fap.

Sebba, J., Deakin Crick, R. E., Yu, G., Harlen, W., & Lawson, H. (2008). *A systematic review of research evidence of the impact on students of self- and peer-assessment*. Technical Report. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA, US: Academic Press.

2.
Quale matematica per quale scuola

Emanuela Botta
Università degli Studi di Roma, La Sapienza
Scienze dell'educazione e della formazione
emanuela.botta@uniroma1.it

Abstract
La questione dell'insegnamento della matematica nelle scuole di ogni ordine e grado, è senz'altro complessa e articolata e legata indissolubilmente a quale idea si ha del ruolo della matematica nella formazione della persona. Se essa è, come sembra emergere anche dalle indicazioni nazionali e dalle linee guida, una competenza di base, che ciascun cittadino dovrebbe possedere almeno fino a un certo grado, sarebbe opportuno delineare percorsi chiari, opportunamente integrati con gli aspetti istituzionali. I risultati delle rilevazioni internazionali e di sistema mettono chiaramente in luce le contraddizioni fra le intenzioni espresse e la realtà. La contraddizione più evidente è forse proprio nelle Indicazioni nazionali e nelle linee guida che nelle intenzioni dovevano essere uno strumento di lavoro flessibile, pensato per adeguare metodi e contenuti al contesto scolastico reale, ma il cui risultato è quantomeno parziale. L'impressione è che nella maggior parte delle scuole i docenti si siano semplicemente sentiti liberi di continuare ad operare come avevano sempre fatto e in altre abbiano utilizzato come riferimento i contenuti delle prove nazionali. Nell'insegnamento di ogni docente vi sono dei punti fermi, dei legami fra argomento e argomento, delle idee didattiche e pedagogiche che ciascuno si fa col suo insegnamento, e che essendo frutto della propria esperienza sono considerate sempre le migliori (E. Castelnuovo) ma occorre considerare però che ciascuno di noi non è solo con le proprie idee e che tutti gli alunni dovranno, a un certo punto, fare i conti con il mondo esterno.

Una lettura attenta dei profili in uscita mette in luce alcuni elementi chiave. Si evidenziano da un lato gli aspetti teorici, e dall'altro gli aspetti legati alle applicazioni, alle pratiche, ai modelli, che dovrebbero essere proposti gradualmente e nel rispetto dell'età e dei percorsi degli studenti nelle varie tipologie e ordini di scuola in un delicato equilibrio "praxeologico" (Y. Chevallard), pensando comunque a un biennio fortemente unitario per tutte le tipologie di scuole secondarie di secondo grado e a un triennio più orientato alle esigenze specifiche dei diversi indirizzi. Occorrerebbe inoltre riequilibrare l'attenzione agli aspetti sintattici e semantici, oggi eccessivamente a favore dei primi. L'altra contraddizione è proprio nell'articolazione delle rilevazioni Invalsi, che ad esempio rilasciano una certificazione delle competenze all'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado ma non al termine del primo biennio della secondaria di secondo grado, come previsto a livello europeo.

Parole chiave
Indicazioni nazionali, Linee guida, Matematica, Rilevazioni nazionali

Bibliografia essenziale

Chevallard,Y (2006). Steps towards a new epistemology in mathematics education. *Proceedings of the 4th Conference of the European Society for Research in Mathematics Education* (CERME 4).

Bosch, M., Chevallard Y., & Gascón J. (2006). Science or magic? The use of models and theories in didactics of mathematics. *Proceedings of the fourth congress of the European Society for research in mathematics education*.

Domingo, P. (2008). La costruzione di significato in classe: una sfida per l'insegnante. *Didattica della Matematica e Azioni d'aula*, 57-64.

Castelnuovo, E. (1970). *La via della matematica: I numeri*. Firenze: La Nuova Italia.

Decreto del Presidente della Repubblica 89 del 15 marzo 2010.

Decreto Ministeriale 211 del 7 ottobre 2010 "Indicazioni Nazionali".

3.
Risorsa o ancora problema? I Disturbi Specifici di Apprendimento nella percezione di insegnanti e studenti della Scuola Secondaria di II grado. Una indagine esplorativa nell'ottica dei Disability Studies

Fabio Bocci, Ines Guerini, Veronica Leopardi, Martina Marsano, Alessia Travaglini
Università Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione
fabio.bocci@uniroma3.it, ines.guerini@uniroma3.it, VER.LEOPARDI@stud.uniroma3.it
martina.marsano@uniroma3.it, alessia.travaglini@uniroma3.it

Abstract
Sono trascorsi 8 anni dall'emanazione della L.170 (*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*) 7 dalle *Linee guida* (D.M. 12/07/2011). Si è trattato di una legge di snodo che ha, di fatto, traghettato il sistema formativo italiano dall'integrazione all'inclusione, preludendo a successivi documenti quali la Direttiva 27/12/2012 e la C.M. 8 del 06/03/2013 e aprendo la strada a percorsi formativi per gli insegnanti dapprima con i Master ad hoc finanziati dal Ministero ed erogati dalle Università e, più di recente, con i corsi di formazione di ambito gestiti dalle scuole. Alla luce di queste innovazioni appare rilevante – anche nell'ottica degli studi informati da evidenze (EBE) – verificare l'impatto di queste politiche sul piano dell'efficacia degli interventi, dell'effetto che alcuni di essi producono e delle loro modalità di applicazione. Nondimeno, ci sembra altrettanto significativo acquisire dati sull'impatto culturale che un simile cambiamento ha introdotto nel sistema scuola. A partire dall'analisi delle percezioni che insegnanti e studenti hanno rispetto alla presenza in classe di studenti indicati come DSA. Soprattutto nella scuola secondaria di II grado, storicamente la più orientata sul piano del sapere disciplinare e la più resistente nei confronti delle innovazioni metodologico-didattiche. In tal senso le narrazioni degli studenti universitari con DSA (dai più anziani che hanno frequentato le scuole prima della L.170 a quelli più giovani, che ne dovrebbero aver sperimentato gli effetti) suggeriscono di approfondire la questione di come (e in che misura) la presenza ormai chiaramente identificata degli studenti definiti DSA sia percepita ancora come una perturbazione da normalizzare, ovvero come un disturbo che fa apparire l'eterogeneità di ciò che si differenzia nel funzionamento umano come un problema.

Gli autori del presente contributo discutono quindi gli esiti di un' indagine esplorativa di tipo qualitativo (allo stato attuale) che ha coinvolto studenti e insegnanti mediante questionari e focus group.

Parole chiave
Legge 170, Studenti con DSA, Sistema scolastico inclusivo, Disability Studies

Bibliografia essenziale

AA.VV. (2013). *Dislessia e altri DSA a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*. Trento: Erickson.
AA.VV. (2013). *Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali: disabilità e DSA*. Milano: ETAS.
Bocci F., De Angelis B., Fregola C., Olmetti Peja D. & Zona U. (2016). *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Chiappetta Cajola, L. & Traversetti, M. (2017). *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci.
Giaconi, C. & Aparecida Capellini, S. (2015). *Conoscere per includere. Riflessioni e linee operative per professionisti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A.D. & Medeghini, R. (2018). *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
Mazzoncini, B. & Musatti, L. (2012). *I disturbi dello sviluppo. Bambini, genitori e insegnanti*. Milano: Raffaello Cortina.
Medeghini, R. (2005). *Perché è così difficile imparare? Come la scuola può aiutare i bambini con disturbi specifici di apprendimento*. Brescia: Vannini.
Zappaterra, T. (2012). *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA*. Pisa: ETS.
Conti, D. & Paris, A. (2016). *Pensami al contrario. Storie e testimonianze di DSA*. ilmiolibro self publishing.

4.
Insegnare musica nei Licei musicali: dall'analisi della pratica alla progettazione del curricolo

Viviana Vinci
Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Dipartimento di scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione
viviana.vinci@uniba.it

Abstract
Il progetto di ricerca-formazione *La musica sperimentata in verticale*, nato dalla collaborazione fra una rete di istituti scolastici pugliesi, l'Università di Bari, il Conservatorio N. Piccinni di Bari ed associazioni musicali del territorio, ha perseguito tre obiettivi fondamentali:

– effettuare una ricerca esplorativa sul *come si insegna pratica musicale* a scuola, orientata ad offrire una mappatura dei processi di insegnamento-apprendimento, attraverso la partecipazione di studenti e docenti coinvolti nell'*analisi delle pratiche* didattiche (Altet, 2003; Day, 2004; Day, Pope, Denicolo, 2005; Altet, Vinatier, 2008), come avviene nelle ricerche a statuto *collaborativo*, valorizzanti lo scambio epistemologico fra insegnanti e ricercatori (Donnay, Charlier, 2006; Desgagné, 2007; Perla, 2010, 2014);
– promuovere la cultura musicale a scuola attraverso azioni innovative (Laboratori, performances, concerti, declinati per età), in sintonia con la strutturale prospettiva di promozione della musica, sancita dal legislatore (CNAPM 2009; D.M. 8/2011; DL 60/2017) e a livello internazionale (Colwell, Richardson, 2002; Colwell, Webster, 2011; Spruce, 2013; Barrett, Webster, 2014);
– formalizzare un *curricolo verticale* (Schubert, 1986, 2008; Scurati, 1997; Baldacci, 2006; McKenney, Nieveen, Van den Akker, 2006; Van den Akker, 2013; Perla, 2014; He, Schultz, Shubert ,2015; UNESCO, 2016) per l'insegnamento pratico della musica dalla scuola dell'infanzia fino ai Licei.

La ricerca esplorativa è stata condotta attraverso:

– la somministrazione a 25 docenti di un'intervista semistrutturata dalla finalità esplicitativa (Vermersch, 2005) incentrata sull'immaginario musicale e sul sapere *pratico* (Shulman 1986, 2004) dell'insegnamento musicale;
– un questionario, somministrato a 196 studenti di scuole di I e di II grado, sull'immaginario musicale e sulla percezione delle pratiche di insegnamento musicale: si è inteso valorizzare la *voce studente*, spesso ignorata eppure pienamente legittimata come supporto ai processi decisionali, al miglioramento delle pratiche, alla formulazione di progetti di riforma (Fielding, 2004; 2012; Flutter, Rudduck, 2004; Rudduck, McIntyre, 2007), anche in ambito musicale (Spruce, 2015).

I dati testuali sono stati analizzati secondo procedure proprie della *Qualitative Data Analysis* (Richards, Morse, 2009; Perla, 2011); i questionari tramite software SPSS.

La ricerca ha consentito di effettuare un'analisi in profondità delle pratiche di insegnamento musicale e dei nuclei fondanti della disciplina, di riconoscere pienamente il ruolo della musica nella formazione di *tutti* i cittadini, di formalizzare un dispositivo documentale di progettazione curricolare dalla scuola dell'infanzia fino ai Licei, di ripensare *i modelli di formazione* per lo *sviluppo professionale* dell'insegnante di discipline musicali.

Le risultanze del progetto rispondono ad un bisogno emergente – l'assenza di un curricolo verticale musicale sostenibile e condiviso dagli attori del sistema formativo musicale – e all'urgenza di definire un *modello istituzionale*, trasferibile a livello nazionale, che sia di supporto nel superare le criticità di raccordo e di armonizzazione formativa nel passaggio tra i differenti gradi scolastici (primaria-scuole secondarie di I grado-Licei-Conservatori); criticità che si riflettono, a loro volta, nella difficoltà per i docenti di progettare in maniera collegiale e di valutare le competenze musicali degli studenti.

Si presenterà in particolare la formalizzazione del dispositivo curricolare progettuale per i *Licei musicali*.

Parole chiave
Curricolo, Musica, Ricerca collaborativa, Analisi di pratica, Student-voice

Bibliografia essenziale

Altet, M. (2003b). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia* (tr. it.). Brescia: La Scuola.
Altet, M., Vinatier, I. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
Barrett, J.R., & Webster, P.R. (2014). *The Musical Experience: Rethinking Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.
Colwell, R., & Richardson, C. (2002). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. A project of the Music Educators National Conference*. New York: Oxford University Press.
Colwell, R., & Webster, P. (2011). *MENC Handbook of Research on Music Learning*. New York: Oxford University Press.
Cook-Sather, A. (2009). *Learning from the Student's Perspective. A Sourcebook for Effective Teaching*. Boulder, CO: Paradigm.
Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
Day, C. (2004). *A passion for Teaching*. London: Falmer Press.
Day, C., Elliott, J., Somekh, B., & Winter, R. (Eds.) (2002). *Theory and practice in action research: Some international perspectives*. Wallingford, Oxford: Symposium Books.
Day, C., Pope, M., & Denicolo, P. (2005). *Insight into Teachers' Thinking and Practice*. Bristol: The Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
Desgagné, S. (2007). Le défi de production de «savoir» en recherche collaborative: autour d'une de reconstructionet d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anadon (Ed.), *La recherche partecipative*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
Donnay J., & Charlier E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
Fielding, M. (2004). "New wave" student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education, 2*(3), 187-217.
Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educaciòn*, *359*, 45-65.
Flutter, J., & Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: what's in it for schools*. London: RoutledgeFalmer.
He, M.F., Schultz, B.D., & Schubert, W.H. (Eds.). (2015). The SAGE *Guide to Curriculum in Education*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
McKenney, S., Nieveen, N., & van den Akker, J. (2006). Design research from a curriculum perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research* (pp. 110-143). Abingdon: Routledge.
Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa,* Brescia: La Scuola.
Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
Perla, L. (Ed.) (2014). *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Per una progettazione nel biennio*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Richards, L., & Morse, J.M. (2009). *Fare ricerca qualitativa. Prima guida*. Milano: FrancoAngeli.
Rudduck, J., McIntyre, D. (2007). *Improving Learning Through Consulting Pupils* (Improving Learning TLRP Series). London: Routledge.
Schubert, W.H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York, NY: Macmillan.
Schubert, W.H. (2008). Curriculum inquiry. In F.M. Connelly, M.F. He, J. Phillion (Eds.), *Handbook of curriculum and instruction* (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA: Sage.
Scurati, C. (1997). *Pedagogia della scuola*. Brescia: La Scuola.
Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*, pp. 4-14.
Shulman, L.S. (2004). The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach. San Francisco: Jossey-Bass.
Spruce, G. (2013). Participation, inclusion, diversity and the policy of English music education. In C. Harrison, P. Mullen (Eds.), *Reaching out: Music education with "hard to reach" children and young people* (pp. 23-31). Salisbury: The United Kingdom Association for Music Education-Music Mark.
Spruce, G. (2015). Music education, social justice, and the "student voice". Addressing Student Alienation Through a Dialogical Conception of Music Education. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 287-301). New York: Oxford University Press.
UNESCO (2016). *What Makes a Quality Curriculum?* Current and Critical Issues in Curriculum and Learning Series, n. 2, IBE International Bureau of Education. Available from: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975e.pdf.
Van den Akker, J. (2013). Curricular Development Research as a Specimen of Educational Design Research. In T. Plomp, N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research* (pp. 52-71). Enschede, the Netherlands: SLO Netherlands institute for curriculum development.
Vermersch, P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci (ed. or. 1994. *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF).

5.
La valutazione formativa nella pratica scolastica: una ricerca-azione

Rosanna Tammaro, Annamaria Petolicchio
Università degli Studi di Salerno
Liceo Scientifico "Antonio Gallotta" – Eboli (Sa)
rtammaro@unisa.it, annamariapetolicchio@gmail.com

Abstract
La valutazione costituisce uno degli aspetti peculiari dell'attività educativa, ed in un contesto formale, come quello scolastico, è un processo che accompagna, determina e connota l'azione didattica nella sua complessità, sia progettuale che metodologica.

Il processo valutativo richiede scelte consapevoli, all'interno di uno specifico progetto, che facciano riferimento ad una programmazione in cui ne siano stati definiti gli obiettivi, gli scopi ed i confini (Notti, 2014). Nell'ottica di una logica di sviluppo, viene evidenziata la valenza formativa della valutazione, considerata come momento in cui il discente è coinvolto nel processo valutativo per accrescere la sua esperienza di apprendimento (Castoldi, 2012).

È indubbio che un buon feedback consente allo studente di comprendere se abbia raggiunto o meno gli obiettivi, quali siano i suoi punti di forza e quali le sue criticità, cosa debba, eventualmente, modificare nelle sue strategie (Hattie, 2009).

Ma cosa avviene nella pratica scolastica? Quale valenza ha la valutazione di un compito per lo studente? E per l'insegnante? Da queste domande nasce la ricerca-azione, che si sta svolgendo in una classe prima di un liceo scientifico della provincia di Salerno.

L'esperienza ha evidenziato quanto il momento della valutazione sia vissuto in modo diametralmente opposto da docenti e studenti: l'insegnante, dopo aver trascorso ore a correggere compiti, fornisce al discente delle informazioni sulle criticità evidenziate, augurandosi che possa farne tesoro; il discente, invece, guarda superficialmente le correzioni apportate, concentrando la sua attenzione sul voto.

Per rendere significativo il momento della valutazione e per sottolineare la sua valenza formativa quale momento di monitoraggio e di miglioramento *in itinere* tanto delle strategie dello studente che di quelle del docente, si è deciso di rendere ogni singolo allievo parte attiva nella correzione del proprio compito, utilizzando la piattaforma Teacher Desmos, un ambiente di apprendimento digitale integrato, che ha permesso un'interazione diretta tra studente e docente, in una dimensione spazio-temporale che travalica quella scolastica tradizionale.

Parole chiave
Valutazione formativa, Processo valutativo, Feedback, Teacher Desmos

Bibliografia essenziale
Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola*. Roma: Carocci.
Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
Notti, A.M. (2014). *A scuola di valutazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

6.
La Scuola, la conoscenza, il cambiamento della pratica d'aula

Maria Grazia Carnazzola
Università degli studi di Bergamo
Dipartimento di scienze umane e sociali
ariel2006.call@gmail.com

Abstract
Benedetto Croce sosteneva che: "*Nessun sistema filosofico è definitivo, perché la vita stessa non è definitiva. Un sistema filosofico risolve un gruppo di problemi storicamente dato, e prepara le condizioni per la posizione di altri problemi.*"

Quello che Croce scriveva per la filosofia dovrebbe valere anche per le riforme scolastiche: ogni riforma cerca di risolvere categorie di problemi storicamente posti creando, nel contempo, le condizioni per le necessarie riforme successive, pianificando il sistema scolastico secondo coordinate culturali, pedagogiche e sociali che stanno dentro al progetto politico, al sistema giuridico, all'organizzazione amministrativa.

In questo senso il modello di scuola dovrebbe rispondere a una scelta politica condivisa, fondata su un patto sociale mediato e chiaro, e non su scelte di partito. Ma è anche vero che le leggi di riforma delineano il cambiamento, non lo attuano. Il cambiamento lo fanno le persone, è agito e concretizzato dai professionisti che dentro la Scuola operano e che per questo hanno bisogno di indicazioni chiare, di tempi certi, di formazione strutturale, di spazi autonomi di riflessione.

I cambiamenti strutturali hanno poi bisogno di pianificazione, di riflessione, di monitoraggio, di valutazione per diventare patrimonio di una scuola. Scegliere un modello psico-pedagogico-didattico o un modello organizzativo non è questione di parole, ma di pratiche.

Dal mio punto di osservazione, di persona di scuola e di formatore, il cambiamento più urgente riguarda la modifica della pratica d'aula, il cuore dell'attività di apprendimento/insegnamento; poi si penserà al modello organizzativo.

Il riordino della Scuola Secondaria di 2^ grado è ormai a regime, ma di cambiamenti sostanziali in questa direzione se ne vedono pochi. È necessario porre al centro dei percorsi di formazione e di insegnamento/apprendimento:

– la conoscenza, intesa come risorsa per vivere, come uomo e come cittadino, nel complesso mondo attuale;
– la realtà: problematica, complessa, globalizzata;
– le scienze: nel loro ruolo di visioni parziali della realtà.

Le tre culture, umanistica, scientifica e tecnologica, potranno così integrarsi per quel "nuovo umanesimo" da declinare nelle dimensioni pratico-funzionale, teorico-culturale ed etico-sociale, per la costruzione responsabile di un futuro possibile.

Parole chiave
Conoscenza, Uomo, Cittadino, Responsabilità, Futuro

Bibliografia essenziale
D.P.R. n.87-88-89/2010
Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità.* Milano: Raffaello Cortina.
Morin, E. (2002). *L'identità umana.* Milano: Raffaello Cortina.
Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere.* Milano: Raffaello Cortina.
Sini, C. (2012). *Transito verità.* Milano: Jaca Book.

7.
Risolvere problemi e collaborare: spartiacque di genere

Giorgio Asquini
Sapienza, Università di Roma
Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione
giorgio.asquini@uniroma1.it

Abstract
I recenti risultati del Problem Solving Collaborativo (PSC) dell'indagine PISA 2015 hanno largamente disatteso le ottimistiche aspettative italiane basate sul risultato del Problem Solving (PS) nel ciclo precedente. Il risultato italiano è largamente sotto la media OCSE, con quasi il 35% di studenti che non raggiungono il livello minimo di sufficienza. Tra i diversi risultati presentati a livello internazionale spicca il significativo vantaggio delle ragazze, laddove nel precedente ciclo erano i loro compagni ad ottenere migliori risultati.

Pertanto scopo di questo approfondimento è cercare di capire i motivi che possono spiegare il rovesciamento del risultato in termini di differenze di genere e in particolare quanto incida la componente collaborativa introdotta nel 2015 su queste differenze.

Partendo dai dati complessivi presentati nei rapporti PISA, internazionale e nazionale, saranno elaborati i dati relativi alle performance di genere in PISA 2012 (PS) e 2015 (PSC), utilizzando i database messi a disposizione dell'OCSE (Cognitive test, Questionnaires, Item Compendium). Sarà verificata l'evoluzione delle differenze interne (geografiche e di indirizzo) e come le differenze si articolano fra le diverse componenti del PS (definite nel framework) e per la dimensione collaborativa. Saranno anche considerate le differenze relative ai diversi formati di domanda previsti in PISA e le possibili correlazioni tra il genere e alcune variabili di sfondo (in particolare di tipo socio-economico).

L'analisi dei risultati permetterà di definire possibili indicazioni didattiche per gli insegnanti secondari, considerando i possibili rischi e le opportunità legati al diverso approccio di genere nelle attività collaborative finalizzate alla risoluzione di situazioni problematiche. Da sottolineare che Risolvere problemi e Collaborare sono due delle otto competenze chiave di cittadinanza su cui dovrebbe fondarsi l'istruzione obbligatoria.

Parole chiave
Problem Solving Collaborativo, Apprendimento collaborativo, Scuola secondaria, Differenze di genere, Valutazione

Bibliografia essenziale

Asquini, G. (2017). Primi risultati del Problem Solving Collaborativo in PISA 2015. *Lifelong Lifewide Learning*, 13, 30, 143-148.

Bear, J.B., & Williams Woolley, A. (2011). The role of gender in team collaboration and performance. *Interdisciplinary Science Reviews*, 36, 2.

Di Castro, G. (2017). Competenze e differenze di genere. *Sinappsi*, VIII, 2-3, 27-46

Griffin, P., Care, E. & McGaw, B. (2011). The changing role of education and schools. In Griffin, P., McGaw B., E. Care E. (eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Heidelberg: Springer.

Hardy III, J.H., & Gibson, C. (2015). Gender Differences in the Measurement of Creative Problem Solving. *The Journal of Creative Behavior*, 51, 2, 153-162.

Invalsi (2017). *Indagine OCSE-PISA 2015: i risultati degli studenti italiani in Problem Solving, Collaborativo*. Roma: Invalsi.

Miller, C. J., & Crouch, J. G. (2012). Gender Differences in Problem Solving: Expectancy and Problem Context. *The Journal of Psychology*, 125, 3, 327-336,

OECD (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. PISA, OECD Publishing

OECD (2017a). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework, revised edition*. PISA, OECD Publishing, Paris.

OECD (2017b). *PISA 2015 Results(Volume V) Collaborative Problem Solving*. PISA, OECD Publishing, Paris.

8.
Promuovere lo sviluppo di competenze trasversali a scuola e all'università: riflessioni a partire da un'indagine empirica sulle competenze in ingresso degli studenti universitari nell'ambito logico-comunicativo e delle strategie di studio

Elisa Truffelli, Alessandra Rosa
Università di Bologna
Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin"
elisa.truffelli@unibo.it, alessandra.rosa3@unibo.it

Abstract
Con la Raccomandazione del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente l'Unione europea ha delineato il quadro di riferimento per la costruzione, a tutti i livelli dei sistemi di istruzione e formazione, di percorsi orientati all'acquisizione delle competenze irrinunciabili per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione e l'occupabilità nella società della conoscenza, cui si richiama anche la recente normativa sulla certificazione delle competenze nel sistema scolastico italiano (ad es. Trinchero, 2012; Borrello, 2011). Il presente contributo prende in esame il difficile e delicato passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado al contesto universitario, aspetto della continuità verticale che appare ancora scarsamente dibattuto, focalizzandosi sugli studenti in ingresso all'università che hanno maturato obblighi formativi aggiuntivi (OFA) a seguito dell'accertamento iniziale delle competenze di base e trasversali necessarie per affrontare le sfide poste da un approccio critico e autonomo all'apprendimento. Nell'ambito di un'indagine empirica tuttora in corso, avviata in un contesto che offre attività formative di supporto per l'assolvimento dei debiti formativi, vengono discussi i primi risultati relativi all'incrocio tra gli esiti degli studenti con OFA nelle prove di accesso ai corsi di laurea triennali della Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione dell'Ateneo di Bologna (a.a. 2017-2018), le loro abilità e competenze connesse alle strategie di studio (Poláček, 2005) e variabili assegnate e di sfondo. Sottolineando l'importanza di un lavoro sinergico tra scuola secondaria di secondo grado e università (ad es. Tamanini, 2008), le riflessioni proposte in relazione ai risultati emersi intendono sollecitare la progettazione di azioni di supporto diversificate rivolte agli studenti nell'ottica di facilitare il passaggio tra i due segmenti del sistema di istruzione e promuovere lo sviluppo di competenze necessarie per una gestione efficace dei processi di apprendimento lungo tutto il corso della vita.

Parole chiave
Competenze trasversali, Continuità verticale, Obblighi formativi aggiuntivi, Prove di ingresso all'università, Studio correlazionale

Bibliografia essenziale

Borrello, L. (2011). La riforma della scuola secondaria superiore nel contesto europeo. In G. Domenici & G. Moretti (eds.), *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi educativi e gestionali nella scuola di oggi* (pp. 227-248). Roma: Armando.

Poláček, K. (2005). *QPA. Questionario sui Processi di Apprendimento*. Firenze: Organizzazioni Speciali.

Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea L 394/10 del 30.12.2006.

Tamanini, C. (a cura di) (2008). *Le abilità linguistiche e comunicative degli studenti in vista del passaggio all'Università. Gli esiti di una ricerca esplorativa*. Trento: IPRASE del Trentino.

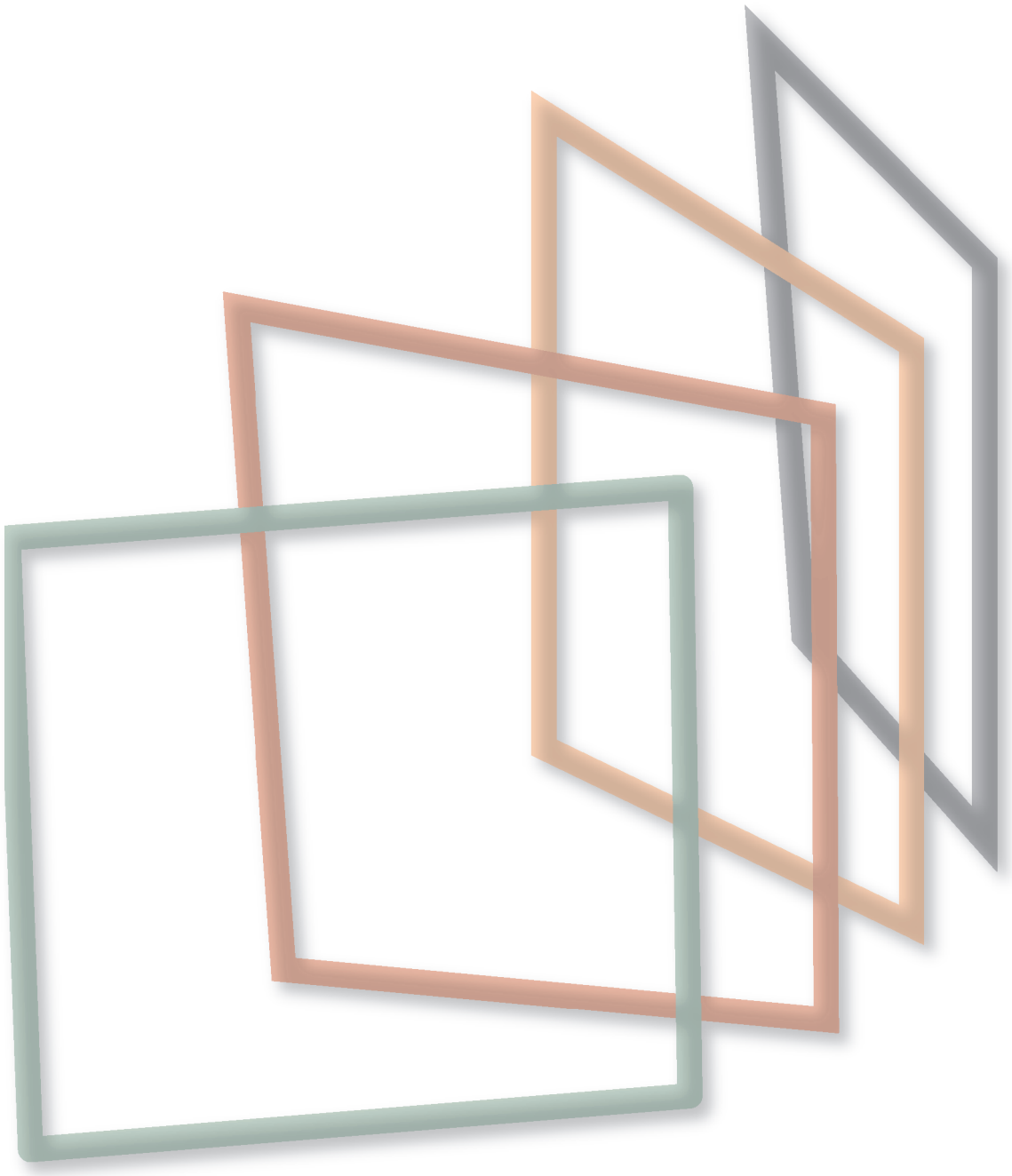
Trinchero, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze*. Milano: Franco Angeli.

Società Italiana di Ricerca Didattica

SESSIONE 5 – SCUOLA E LAVORO

Coordinano:

- **Loretta Fabbri** (Università di Siena)
- **Ettore Felisatti** (Università di Padova)
- **Domenico Milito** (FNISM)



1.
Sviluppo e valutazione delle soft skills in Alternanza Scuola-Lavoro: il punto di vista degli insegnanti

Concetta Tino, Valentina Grion
Università degli Studi di Padova
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata
concetta.tino@unipd.it • valentina.grion@unipd.it

Abstract
Con la L.107/2015, l'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) si inserisce come pratica obbligatoria dei diversi curricoli di tutte le scuole secondarie di secondo grado. Tra le sue potenzialità vi è lo sviluppo di competenze strategiche, di cui le *soft skills* rappresentano un aspetto determinante sia per la sfera personale sia per quella professionale dei giovani (Yorke, 2006; WHO, 1993). In questa prospettiva, lo studio, a carattere qualitativo, ha voluto rispondere a due domande di ricerca: i) Secondo gli insegnanti, l'ASL promuove lo sviluppo delle soft skills? ii) La progettazione di ASL prevede anche sullo sviluppo e la valutazione delle *soft skills*? I dati sono stati raccolti, tramite interviste individuali, con il coinvolgimento di 24 insegnanti di 12 scuole di diverse regioni italiane. I risultati ottenuti descrivono il punto di vista degli insegnanti sulla relazione tra ASL e sviluppo/valutazione delle *soft skills*, ma anche alcune implicazioni pratiche.

Parole chiave
Alternanza Scuola-lavoro, *Soft skills,* Valutazione, Insegnanti

Bibliografia essenziale

Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher,* 18(1), 32-42.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.

Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Taylor, E. (2016). Investigating the perception of stakeholders on soft skills development of students: Evidence from South Africa. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, *12*(1), 1-18.

Tino, C., & Fedeli, M. (2015). L'Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, *15*(3), 213-231.

Tino, C. (2017). Quadro teorico di riferimento: verso una nuova visione di Alternanza Scuola-Lavoro. In M. Fedeli & C. Tino, *Alternanza Scuola-Lavoro: Il Terzo Spazio per un'Alleanza Trasformativa* (pp. 99-178). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Ppress.

World Health Organization. (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research* (Vol. 2). World Health Organization.

Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: what it is-what it is not* (Vol. 1). York: Higher Education Academy.

2.
L'alternanza lavoro scuola e l'alternanza scuola lavoro in Italia
Indagine Teens' voice 2017

Emiliane Rubat du Mérac
DPPSS dell'Università La Sapienza
emiliane.rubatdumerac@uniroma1.it

Abstract
L'indagine Teen's Voice nasce dalla collaborazione tra il "Salone dello Studente – Campus Orienta" e il DPPSS dell'Università Sapienza con l'obiettivo di realizzare un sondaggio annuale sul mondo dei giovani: le loro aspettative, i loro valori e modelli di riferimento. A tale scopo, dal 2015 al 2017, è stata data voce a 6500 studenti iscritti agli ultimi due anni della scuola secondaria di secondo grado, che hanno partecipato all'iniziativa Campus-Orienta in 11 diverse città d'Italia.

La ricerca, per tre anni, ha rilevato il parere dei giovani su ciò che dà valore a una persona, su cosa si aspettano dalla società, dall'università e dal lavoro e su quali sono i loro modelli di riferimento.

In questa sede, si è scelto di presentare i risultati relativi alle loro attese sul piano professionale e lavorativo, alle loro esperienze di alternanza scuola-lavoro e di lavoro al di fuori della scuola. Dai dati raccolti si osserva un disagio legato alla percezione di assenza dell'offerta lavorativa, un desiderio di costruire la propria vita secondo criteri di qualità e allontanamento da una visione competitiva dedita all'ambizione professionale. Il quadro dell'esperienza di alternanza e di lavoro degli studenti varia in funzione dell'area regionale e dell'indirizzo scolastico e offre un ricco panorama del vissuto dei giovani che si svolge a cavallo tra il mondo della scuola e quello del lavoro.

Parole chiave
Teens'voice, Alternanza scuola-lavoro Scuola secondaria di secondo grado, Giovani, Lavoro

Bibliografia essenziale

AlmaDiploma (2017). *XI Indagine. Esiti a distanza dei diplomati. Rapporto 2017*. Disponibile da: file:///C:/Users/Emiliane/Downloads/XI-Indagine-diplomati-2017.pdf

AlmaDiploma (2017). *XV Indagine Profilo dei Diplomati 2017. Caratteristiche, percorsi di orientamento, valutazione dell'esperienza scolastica e prospettive post-diploma*. Disponibile da: https://www.almadiploma.it/info/pdf/convegno2017/-00_Volume%20completo%20AD2017.pdf

De Lillo, A. (2007). I valori e l'atteggiamento verso la vita. In Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A. (Eds.), *Rapporto giovani: Sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: il Mulino.

Eurodesk Italy (2015). *Europa, giovani e cittadinanza. Una ricerca di Eurodesk Italy sull'empowerment dei giovani*. Disponibile da: http://www.yes4europe.it/sites/default/files/9/documenti/04062015%20Report_Ricerca_YES4Europe_A.pdf

ISTAT (2017). *I giovani nel mercato del lavoro*. Disponibile da: https://www.istat.it/it/files//2017/10/Focus_giovani-mercato-del-lavoro_2017.pdf Istituto Giovanni Toniolo (2013). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2013*. Bologna: Il Mulino.

Istituto Giovanni Toniolo (2014). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2014*. Bologna: il Mulino.

Istituto Giovanni Toniolo (2016). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2016*. Bologna: il Mulino.

Istituto Giovanni Toniolo (2017). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2017*. Bologna: il Mulino.

Lucisano, P. & du Mérac, E. R. (2015). *Teen's Voice: Aspirazioni, progetti, ideali dei giovani*. Roma: Nuova Cultura.

Lucisano, P. & du Mérac, E. R. (2016). *Teen's Voice 2. Valori e miti dei giovani 2015-2016*. Roma: Nuova Cultura.

3.
Alternanza formativa e identità professionale dei disabili di Scuola secondaria di II grado. Un' indagine esplorativa

Paolina Mulè, Daniela Gulisano
Università degli Studi di Catania
Dipartimento di Sc.ienze Politiche e Sociali
pamule@unict.it; dgulisano@unict.it

Abstract
In questo contributo, si approfondisce il raccordo tra scuola-lavoro-disabilità in relazione a questioni pedagogiche nate da nuove realtà formative, lavorative e sociali che ridisegnano la nuova didattica professionale degli insegnanti soprattutto nella costruzione di percorsi di alternanza formativa inclusiva nei quali i soggetti-persona disabili (in particolar modo disabili sensoriali) riscoprono un ruolo centrale. L'alternanza è intesa come una realtà capace di diventare una metodologia d'insegnamento e di apprendimento, idonea a perseguire finalità educative e formative nel sistema dei licei ed in quello dell'istruzione e formazione professionale. La sua peculiarità consiste nel collegare direttamente l'offerta formativa ai bisogni del territorio e nel miscelare la formazione d'aula con l'esperienza pratica, così come tanto precisato sia nel Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77, ma anche con la Legge 107 del 2015 (detta La Buona Scuola). Il progetto ha focalizzato l'attenzione sul tema dell'alternanza formativa a scuola, con particolare riferimento all'analisi del "lavoro" dei docenti impegnati nella realizzazione di percorsi curricolari di alternanza formativa nella scuola secondaria di secondo grado di Catania, Siracusa e Ragusa e relative Province. A tal proposito, in questa ricerca esplorativa di natura descrittiva sono stati adottati mixed methods, di carattere induttivo, alla luce del paradigma della ricerca survey all'interno di alcune scuole secondarie di secondo grado prese a campione nelle su indicate Province della Sicilia Orientale. La ricerca, impiantata secondo una logica quantitativa in vista di un'ottimizzazione qualitativa, è stata organizzata proprio per indagare su alcuni aspetti inerenti l'integrazione, l'inclusione scolastica e lavorativa degli alunni disabili nei percorsi di alternanza scuola-lavoro, sulle strategie didattiche utilizzate, sulla progettazione di un curricolo in ASL rivolto ai disabili, sui criteri di valutazione adottati nel curricolo in ASL, nel tentativo di conoscere la situazione esistente nelle scuole secondarie di II^ grado e proporre innovativi modelli di intervento sul piano pedagogico e metodologico, finalizzati al miglioramento della didattica in alternanza rivolta agli studenti disabili.

Parole chiave
Disabilità, Alternanza Formativa, Ricerca esplorativa, Docenti

Bibliografia essenziale

Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa.* Roma: Carocci.
Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
Bocca, G. (2011). *Pedagogia del lavoro. Itinerari.* Brescia: La Scuola.
Canevaro A., *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento 2013.
Canevaro, A., d'Alonzo, L., & Ianes, D. (eds.) (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Bolzano: University Press.
Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione la formatività dell'agire lavorativo.* Milano: Franco Angeli.
Ellerani, P. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani.
Favorini, A.M. (ed.) (2015). *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva.* Milano: F. Angeli.
Gulisano, D. (2017). *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia.* Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Ianes, D. (2001). *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*. Trento: Erickson.
Lucisano, P., & Salerni A. (2007). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione.* Roma: Carocci.
Mulè, P. (ed.) (2016). *Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale.* Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
Margiotta U., (ed.) (2018). *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti secondari*. Trento: Erickson.
Mulè P., & De la Rosa Cubo C. (eds.) (2015). *Pedagogia, didattica e cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea.* Roma: Anicia.
Trinchero R. (2002). *Manuale di ricerca educativa.* Milano: Franco Angeli.

4.
Un modello di orientamento formativo per giovani immigrati nei CPIA

Massimo Margottini, Francesca Rossi
Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione
massimo.margottini@uniroma3.it, francesca.rossi@uniroma3.it

Abstract
Con la riforma ordinamentale dell'istruzione degli adulti (D.P.R. 263/2012), che ha costituito i Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti (CPIA), si sottolinea l'urgenza di proporre una nuova offerta formativa integrata con il territorio e il mondo del lavoro. I CPIA possono svolgere un ruolo di grande rilievo anche per rispondere ai bisogni formativi espressi dai nuovi flussi migratori. Oltre ai percorsi di alfabetizzazione per il conseguimento dei titoli di primo e secondo ciclo d'istruzione, ai CPIA sono richieste attività di accoglienza e orientamento ritenute fondamentali per la realizzazione degli obiettivi di occupabilità e cittadinanza.

Il lavoro presenta gli esiti del Progetto di ricerca "CREI - Creare reti per gli immigrati" (2017/2018) coordinato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, finanziato dal Ministero dell'interno su fondi FAMI, in cui è stato realizzato un percorso di qualificazione del sistema degli attori pubblici e privati che operano nel XIV Municipio di Roma a tutela dei minori e giovani cittadini di Paesi extra UE. Con il CPIA3-Roma è stato progettato un piano d'intervento orientativo, mediante la costruzione di un libretto-portfolio formativo costituito da strumenti quali-quantitativi per il riconoscimento, la validazione e lo sviluppo delle competenze dei giovani immigrati, al fine di potenziare soprattutto le capacità di autodirezione (Carrè 2002; Deci & Ryan 1985; Knowles 1975; Kuhl 1985; Pellerey 2006), autoregolazione (Zimmerman, 1989; Zimmerman & Campillo 2003), adattabilità professionale (Savickas & Porfeli 2012) e orientamento al futuro (Nuttin & Lens 1985; Zimbardo & Boyd 2008).

L'obiettivo generale del Portfolio formativo è aiutare i giovani stranieri a tracciare la loro storia mediante un processo di riflessione narrativa e offrire un supporto all'analisi condivisa dei risultati ottenuti dagli operatori coinvolti nel campo dell'orientamento. Ciò si traduce in un processo di triangolazione tra autopercezione del soggetto, percezione da parte dei formatori e prestazioni rilevate (Pellerey, 2013). Il risultato è una valutazione complessa che, oltre ad offrire l'opportunità di imparare a conoscere e controllare meglio se stessi, consente ai formatori di sviluppare percorsi di sostegno alla realizzazione del progetto migratorio dei giovani.

Parole chiave
Competenze strategiche, Orientamento, Portfolio, Giovani immigrati

Bibliografia essenziale

Carrè, P. (2002). Après tant d'années… Jalons pour une théorie psychologique de l'autodirection. In P. Carrè & A. Moisan, *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques* (pp. 19-31). Paris: L'Harmattan.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Knowles, M. S. (1975). *Self-directed Learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.

Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuhl & J. Beckmann (eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101-128). New York: Springer Verlag.

MIUR (2012). *Istruzione degli adulti. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* (Art. 11, comma 10, D.P.R. 263/2012).

Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Psychology Press.

Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.

Pellerey, M. (2013). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Terza parte: La valutazione delle competenze strategiche intese come capacità di auto-dirigersi e autoregolarsi nell'apprendimento e il suo ruolo nei processi formativi. *Orientamenti pedagogici, 60 (3)*, 591-609.

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale. Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries, *Journal of Vocational Behavior, 80*, 661-673.

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2008). *The time paradox*. New York: Free Press/Simon & Schuster.

Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 1-25). New York: Springer.

Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (eds.), *The psychology of problem solving* (pp. 233-262). Cambridge: Cambridge University Press.

5.
Valutare le competenze trasversali per l'imprenditorialità: esiti del progetto europeo SOCCES

Elena Luppi
Università di Bologna
Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"
elena.luppi@unibo.it

Abstract
Il contributo intende presentare gli esiti del progetto Europeo Erasmus+ SOCial Competences, Entrepreneurship and Sense of initiative (SOCCES).

Il progetto fa riferimento al quadro delle competenze per l'imprenditorialità proposto nelle "Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente" (EU L394 / 2006) e sistematizzato nel recente EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework (EC - Bacigalupo et al., 2016), documento collegato all'Agenda della Commissione Europea: "Una nuova agenda di competenze per l'Europa: lavorare insieme per rafforzare il capitale umano, l'occupabilità e la competitività".

Il concetto di imprenditorialità si intende come legato, in particolare, alla nozione di intraprendenza, sottolineando gli impatti auto-imprenditoriali piuttosto che la capacità di costruire business. Si tratta di competenze per lo più trasversali, che consentono alle persone di diventare proattive, indipendenti e innovative nella vita personale e nei contesti lavorativi.

Le competenze trasversali proposte per la valutazione dal progetto SOCCES, scelte sulla base della letteratura esistente e dell'analisi sul campo dei bisogni formativi presso le istituzioni partner di progetto, sono riferite a cinque macro-aree di competenza. Sulla base di un test pilota che ha coinvolto più di 70 studenti e 8 insegnanti presso le istituzioni partner (UK, Francia, Olanda, Bulgaria, Italia) è stata elaborata una *rubric* delle competenze trasversali strategiche per l'imprenditorialità e un set di strumenti validati per la valutazione delle stesse, con finalità diagnostica, formativa, sommativa e di certificazione.

Il progetto ha elaborato, come proposta finale, un percorso di valutazione per la certificazione delle competenze trasversali che si offre come spunto di riflessione per tutti i contesti formativi che si propongono di potenziare le competenze per l'autoimprenditorialità.

Parole chiave
Valutazione, imprenditorialità, competenze trasversali, spirito d'iniziativa.

Bibliografia essenziale

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg.

Chell, E. (2013). Review of skill and the entrepreneurial process. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, *19*(1), 6–31. http://doi.org/10.1108/13552551311299233

De Bono, E. (1970). *Lateral thinking: creativity step by step*. New York: Harper & Row.

Dweck, C. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Psychology Press.

Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

European Parliament and Council (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union, (L394/310 2006/962/EC).

Florés, H. (2006). Managerial work in small firms: summarising what we know and sketching a research agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, *12*(5), 272-288.

Harvard University. (2014). *Competency dictionary*.

Hood, J., & Young, J. (1993). Entrepreneurship's requisite areas of development: a survey of top executives in entrepreneurial firms. *Journal of Business Venturing*, *8*(2), 115-135.

Horney, K. (1939). *New ways in psychoanalysis*. Routledge.

Kyndt, E., & Baert, H. (2015). Entrepreneurial competencies: Assessment and predictive value for entrepreneurship. *Journal of Vocational Behavior*, *90* (January 2016), 13-25. http://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.07.002

Moberg, K., Vestergaard, L., Fayolle, A., Redford, D., Cooney, T., Singer, S., … Filip, D. (2014). *How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education: A report of the ASTEE project with a user guide to the tools*. Retrieved from

http://archive.ja-ye.org/Download/jaye/ASTEE_REPORT.pdf
Morris, M. H., Webb, J. W., Fu, J., & Singhal, S. (2013). A competency-based perspective on entrepreneurship education: Conceptual and empirical insights. *Journal of Small Business Management*, *51*(3), 352–369. http://-doi.org/10.1111/jsbm.12023
Rubin, R. B., & Martin, M. M. (1994). Development of a measure of interpersonal communication competence. *Communication Research Reports*, *11*(1), 33-44.
West, M. A. (2002). Sparkling fountains or stagnant ponds: An integrative model of creativity and innovation implementation in work groups. *Applied Psychology*, *51*(3), 355-387.

6.
Può il Service Learning aiutare gli studenti a maturare le Soft skills da far valere in ambito lavorativo? Uno studio esplorativo

Orlando De Pietro
Università della Calabria
Dipartimento di Studi Umanistici
orlando.depietro@unical.it

Abstract
I modelli di lavoro e la partecipazione alla vita comunitaria sono sollecitati da processi di innovazione e cambiamento che richiedono una rivisitazione delle modalità di collaborazione fra ruoli, dell'utilizzo di capacità personali e relazionali e delle pratiche della vita interpersonale e di gruppo. Nella Scuola, oltre alle tematiche relative ai saperi, si fa sempre più spazio quella relativa alle skills necessarie per abitare e governare la complessità nelle sue caratterizzazioni di minore prevedibilità e incertezza. Ciò comporta la necessità di prepararsi ad affrontare un mondo che propone forme temporanee di *ordine* e *disordine* e che presenta, nello stesso tempo, emergenze e discontinuità (Callari, 2003; Ceruti, 2009, 2014, 2018). La diffusione delle tecnologie poi amplia le possibilità della mente (Clark, 2003) e apre a trasformazioni già in atto nel *governo dell'agire* (Ciappei, Cinque, 2014). Alcune ricerche, oltre alle specifiche skills caratterizzanti le professioni, dimostrano che il mondo del lavoro richiede quelle che la comunità economica europea ha definito Soft skills. Una delle didattiche innovative che può favorire la loro maturazione, a nostro avviso, è il Service Learning (Sigmon, 1979; Tapia, 2009; Fiorin, 2016). Il presente lavoro intende porre il Service Learning in relazione alle Soft skills.

Lo studio esplorativo realizzato si sviluppa all'interno di una cornice di senso che si può situare all'interno dei temi su indicati e si fonda sull'ipotesi che, grazie alle sue caratteristiche procedurali e metodologiche, *il Service learning può aiutare gli studenti a osservare e maturare le Soft skills da far valere nel mondo del lavoro*.

Lo studio prende avvio dalle esperienze svolte in una rete di scuole della Calabria nell'anno scolastico 2016-2017, che ha sviluppato alcuni progetti di Service Learning. Dall'analisi delle schede relative ai progetti oggetto della sperimentazione realizzata, è stato possibile avvalorare l'ipotesi che le Soft skills siano riconducibili a tre categorie; alcune di esse sono direttamente osservabili, altre devono essere rilevate dall'analisi delle fasi sottostanti alla metodologia del Service Learning. Dal punto di vista procedurale, nello studio proposto, il Service Learning è utilizzato da studenti coinvolti, a loro volta, in progetti di alternanza scuola-lavoro.

Parole chiave
Service learning, Soft skills, alternanza scuola-lavoro, complessità sociale, governo dell'agire

Bibliografia essenziale

Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
Ceruti, M. (2009). *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Raffaello Cortina.
Ceruti, M. (2014). *La fine dell'onniscienza*. Roma: Studium.
Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
Ciappei, C., & Cinque, M. (2014). *Soft skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano: Franco Angeli.
Clark, A. (2003), *Natural Born Cyborg. Minds, Technologies and the Future of Human Intelligence*. Oxford: University Press.
Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service Learning*. Milano: Mondadori.
Sigmon, R. L. (1979). Service-learning: Three Principles. *Synergist. National Center for Service-Learning, ACTION*, 8(1), 9-11, Spring.
Tapia, M. M. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*. Roma: Citta Nuova.

1 http://www.centroestero.org/repository/23_06_2016_17_17_report-soft-skill-e-mdl.pdf
2 https://www.orizzontescuola.it/alternanza-scuola-lavoro-elenco-delle-soft-skills-servono-oggi/
3 La nuova alternanza scuola-lavoro è disciplinata dai commi 33 ai commi 43 della legge 107/2015 (La Buona Scuola).

7.
Legge 107: il volto feroce della società della conoscenza?

Loredana La Vecchia
Università degli studi di Ferrara
Dipartimento di Studi umanistici
lvcldn@unife.it

Abstract
Nell'articolo n.1 della legge 107 è esplicitata l'idea su cui si fonda la riforma (ma sappiamo che è improprio definirla tale) del nostro sistema di istruzione e educazione, vale a dire *affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza*. Per cogliere e valutare appieno la 107, diventa indispensabile allora capire cosa si celi dietro la tanta osannata "società della conoscenza".

Allineando le vicende socio-politiche-territoriali degli ultimi anni, emerge la serie di contraddizioni e di effetti mortificanti derivante dalla *knowledge economy*, il paradigma economico delle società fondatesu servizi e conoscenza. Tipicamente, in tali società, diventano cruciali due forme specifichedi conoscenza: il *sapere come* (know how) e il *sapere chi* (know who) (Lundvall, Johnson, 1994).

La prima ha a che fare con l'operatività personale e la condivisione dell'esperienza nei gruppi di lavoro, la seconda con la capacità di scegliere e relazionarsi con le persone più adatte alla situazione/problema che si sta affrontando, sì da creare una rete competente ed esperta entro cui agire. Ora, entrambe si apprendono con la pratica sociale, interagendo con ambienti stimolanti, flessibili e altamente specializzati. Ma queste caratteristiche sono squisitamente locali e, come è noto, attengono ad aree ben circoscritte dei territori nazionali; solo le città dotate di eccellenze (dal trasporto alla sanità, dalla scuola ai centri culturali) possono offrire tali stimolanti scenari (Archibugi, Filippetti, 2016). Londra, Parigi, Barcellona, Milano, per fare qualche esempio, sono isole di prosperità che generano conoscenza e ne attraggono altra, creando concentrazione di ricchezza e di benessere, emarginando però i luoghi più periferici.

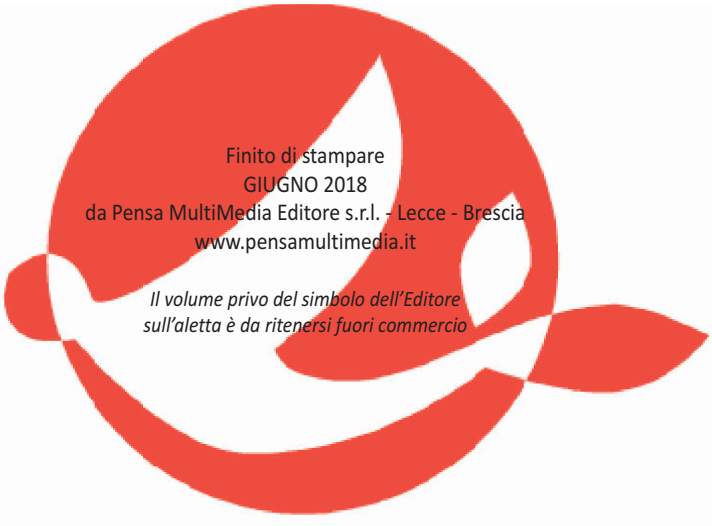
In questo scenario, la 107 rischia di diventare lo strumento legale dell'iniquità sociale, incarnando gli aspetti più controversi della società della conoscenza e rendendo ancora più drammatica la distanza tra i cittadini della provincia e i cittadini delle metropoli.

Parole chiave
Disuguaglianze, Economia della conoscenza, Povertà educativa

Bibliografia essenziale

Archibugi, D., & Filippetti, A. (2016). The retreat of public research and its adverse consequences on innovation. *IRPPS Working Papers*, 1-31.

Lundvall, B., & Johnson, B. (1994). *Product Innovation, Interactive Learning and Economic Perfarmance*. Amsterdam: Elsievier.



Finito di stampare
GIUGNO 2018
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce - Brescia
www.pensamultimedia.it

Il volume privo del simbolo dell'Editore
sull'aletta è da ritenersi fuori commercio