

RICERCA - FORMAZIONE

Andrea Ciani

L'insegnante democratico

Una ricerca empirica
sulle convinzioni
degli studenti di Scienze
della Formazione Primaria
dell'Università di Bologna



FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

R-F

Ricerca-Formazione

collana diretta da

Davide Capperucci, Roberta Cardarello, Bruno Losito, Ira Vannini

La Collana accoglie studi teorici ed empirico-sperimentali che indagano il rapporto tra ricerca e formazione degli insegnanti; essa nasce dalla comune volontà di un gruppo di studiosi e ricercatori di diverse università italiane interessati a questa tematica e con specifiche competenze di ricerca in ambito educativo.

I continui cambiamenti che attraversano il mondo della scuola e che coinvolgono direttamente coloro che operano al suo interno in qualità di insegnanti, dirigenti, educatori, necessitano di professionalità altamente specializzate e allo stesso tempo flessibili, in grado di interpretare le trasformazioni in atto e di gestire la complessità che oggi è presente nei contesti scolastici. Per questo è importante promuovere un rapporto sempre più stretto e sinergico tra la ricerca accademica e la scuola, affinché questa relazione possa essere letta in modo biunivoco e paritario.

La formazione iniziale e in servizio del personale scolastico, e degli insegnanti in particolare, rappresenta una leva decisiva per il miglioramento della qualità dell'offerta formativa, l'innalzamento dei risultati di apprendimento degli alunni e il funzionamento delle istituzioni scolastiche, in un'ottica di equità e di democrazia del sistema di istruzione. La ricerca educativa, con i suoi molteplici approcci teorici e metodologici, deve poter offrire nuovi ambiti di riflessione e strumenti d'intervento per formare competenze e sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti. La possibilità di progettare, realizzare e monitorare interventi e strategie efficaci, sul fronte sia della ricerca sia dell'educazione e dell'istruzione, nasce dalla capacità di far interagire competenze diverse e attivare processi didattici e organizzativi rispondenti ai bisogni di bambini, giovani e adulti. In tale prospettiva, si può parlare di metodologie orientate alla ricerca-formazione, da considerare soprattutto come una scelta metodologica per fare ricerca con gli insegnanti e per il loro sviluppo professionale e il miglioramento della scuola. Una scelta che caratterizza, accompagna e sostanzia (nelle sue finalità e procedure applicative) le specificità e il rigore dei vari approcci metodologici della ricerca empirica, nelle loro declinazioni di volta in volta quantitative, sperimentali, fenomenologiche e qualitative.

La ricerca-formazione pertanto, oltre a rappresentare un settore di studio interdisciplinare, che comprende molteplici apporti teorici ed epistemologici, viene considerata, all'interno della presente collana, soprattutto come un modo di fare ricerca insieme ai professionisti dell'insegnamento, inaugurando nuovi campi d'azione verso cui convogliare risorse e interessi comuni. In questo senso, la collana valorizzerà contributi capaci di evidenziare la contiguità tra insegnamento e ricerca, prestando particolare attenzione alle modalità di coinvolgimento degli insegnanti, al rigore procedurale, alla ricaduta formativa dei risultati raggiunti.

In particolare, gli aspetti presentati di seguito delineano l'idea di Ricerca-Formazione cui la collana si ispira; essi possono pertanto costituire un orientamento per gli autori.

Una Ricerca-Formazione, per essere tale, richiede:

1. una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;
2. la creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F;

3. la centratura sulle specificità dei contesti - istituzionali e non - in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;
4. un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione;
5. l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti.

La collana intende accogliere contributi di studiosi italiani e di altri paesi, sotto forma di monografie, volumi collettanei, rapporti di ricerca e traduzioni relativi a studi e ricerche che realizzino una sinergia tra università e scuola, compresi volumi che documentino percorsi di Ricerca-Formazione realizzati nelle scuole.

Una particolare sezione della Collana accoglierà inoltre volumi relativi a risultati di ricerche empiriche che affrontino specificamente le questioni della formazione alla/della professionalità docente.

La collana è diretta da un gruppo di quattro studiosi di diverse università italiane che condividono finalità e scelte metodologiche del progetto editoriale e che mantengono un rapporto di confronto e di scambio costante con il Comitato scientifico.

Attraverso la collana, la Direzione e il Comitato scientifico intendono promuovere un ampio confronto tra ricercatori, studiosi, insegnanti, educatori e tutti coloro che a diverso titolo sono coinvolti nei processi di istruzione e formazione.

Comitato scientifico

Lucia Balduzzi (Bologna); Anna Bondioli (Pavia); Cristina Coggi (Torino); Martin Dodman (Bolzano); Giuliano Franceschini (Firenze); Antonio Gariboldi (Modena e Reggio Emilia); Laurent Jeannine (Cergy Pontoise, Paris); Patrizia Magnoler (Macerata); Elisabetta Nigris (Milano-Bicocca); Loredana Perla (Bari); Graziella Pozzo (Torino); Raúl Ruiz-Cecilia (Granada).

Ogni volume pubblicato nella collana è sottoposto a *peer review* da parte di revisori anonimi.

Andrea Ciani

L'insegnante democratico

Una ricerca empirica
sulle convinzioni
degli studenti di Scienze
della Formazione Primaria
dell'Università di Bologna

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

Pubblicazione realizzata con il contributo del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università Alma Mater di Bologna.

Isbn 9788891798732

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Prefazione	
di <i>Ira Vannini</i>	pag. 9
Introduzione	» 11
Parte Prima	
Insegnare nella prospettiva democratica: convinzioni e pratiche	
1. Le convinzioni di insegnamento democratico	» 17
1. Sulle convinzioni e della loro importanza in ambito educativo e didattico	» 17
2. Le convinzioni degli insegnanti sull'insegnamento	» 20
3. Le convinzioni di insegnamento democratico: origini e prospettiva teorica nella letteratura mondiale	» 23
3.1. Stati Uniti d'America. Le radici delle convinzioni democratiche nel pensiero di Dewey	» 23
3.2. Regno Unito. Il pensiero di Neill e l'educazione libertaria per una scuola democratica	» 24
3.3. Francia. La battaglia culturale contro una scuola elitaria	» 26
3.4. Italia. Il forte impulso della scuola di Barbiana per una nuova visione della didattica e della valutazione	» 29
4. Le convinzioni democratiche nella ricerca empirica in ambito educativo: il grande contributo dei Paesi Orientali	» 31
4.1. Turchia, Arabia e Israele: costruire strumenti per misurare le convinzioni democratiche degli insegnanti	» 32
2. Convinzioni che guidano prassi: modelli consolidati ed emergenti di insegnamento democratico	» 37
1. Condizioni per un insegnamento democratico	» 37
2. La metodologia dell'insegnamento individualizzato: il ruolo centrale della funzione diagnostico-formativa della valutazione	» 40
3. I modelli <i>Culturally Responsive Teaching</i> e dell' <i>Inviting School</i>	» 44

4. L'educazione radicale come alternativa democratica	pag. 48
5. Universal Design for Learning e "La Classe Giraffa"	» 49

Parte Seconda
Una ricerca empirica sulle convinzioni
d'insegnamento democratico dei futuri insegnanti

3. Il disegno della ricerca	» 55
1. Premesse teoriche e interrogativi della ricerca	» 55
2. Obiettivi e disegno della ricerca	» 56
2.1. La variabile "Convinzioni d'insegnamento democratico" e le altre variabili della ricerca	» 58
2.2. Aspetti metodologici della ricerca	» 60
3. La Terza fase della ricerca: l'indagine osservativa e correlazionale sulle convinzioni di insegnamento democratico	» 63
3.1. Le variabili in esame nell'indagine osservativa e correlazionale	» 64
3.1.1. Profilo pedagogico-didattico	» 65
3.1.2. Valutazione del Curricolo SFP	» 67
3.1.3. Profilo anagrafico e socio-culturale ed Esperienze formative e lavorative	» 68
4. Ipotesi e altri aspetti metodologici dell'indagine	» 68
4. Il CDL in Scienze della Formazione Primaria: alcuni elementi di un curriculum per gli insegnanti	» 70
1. Un curriculum nazionale per la formazione iniziale dei maestri e delle maestre	» 70
2. Le opinioni dei neo Laureati SFP e le prospettive occupazionali attraversi i dati AlmaLaurea	» 73
3. L'approccio bolognese alla formazione iniziale degli insegnanti	» 75
4. Il percorso teorico-esperienziale per apprendere una didattica che "non lascia indietro nessuno"	» 76
5. Le opinioni degli studenti sul Corso SFP bolognese	» 77
5.1. La qualità dell'insegnamento	» 78
5. Le due coorti a confronto	» 83
1. Dati anagrafici e percorso formativo degli studenti delle due coorti	» 83
2. Il background socio-culturale dei genitori degli studenti	» 86

6. Osservare le convinzioni di insegnamento democratico in una prospettiva longitudinale	pag. 93
1. Note metodologiche iniziali	» 93
2. Il Contrasto all'ideologia delle doti naturali	» 93
3. La Fiducia nella didattica	» 97
4. La Funzione Formativa della valutazione	» 99
5. Indice e Livello di convinzioni d'insegnamento democratico	» 102
7. Valutazione del curriculum SFP	» 105
1. Percezioni di competenza	» 105
1.1. Le correlazioni tra Indice di convinzione democratica e Indice di percezione di competenza	» 110
1.2. Le correlazioni tra Indice di percezione di competenza e componenti del costrutto	» 111
2. Volontà di riscrivere al Corso SFP	» 113
3. Un focus sulla coorte del quinto anno: il ruolo dell'esperienza di tirocinio e della motivazione alla professione	» 114
3.1. Il tirocinio come esperienza di apprendimento	» 114
3.2. Il tirocinio come esperienza di apprendimento in correlazione con l'Indice di convinzioni di insegnamento democratico	» 115
3.2.1. Il tirocinio come esperienza di apprendimento in correlazione con le componenti del costrutto	» 117
4. Proposte operative per sostenere le convinzioni democratiche per insegnanti <i>pre e in service</i>	» 118
8. Immagini della professione docente e convinzioni d'insegnamento democratico	» 119
1. Immagini della professione: tra autoreferenzialità e riflessività	» 119
2. Le correlazioni tra Immagini della professione docente e Indice di convinzione di insegnamento democratico	» 122
2.1. Le correlazioni tra Immagini della professione docente e le componenti del costrutto	» 124
3. Proposte operative per sostenere le convinzioni democratiche per insegnanti <i>pre e in service</i>	» 127
9. Visioni sulla progettazione didattica e convinzioni d'insegnamento democratico	» 128
1. Progettare la didattica: tra utilità e inutilità	» 128

2. Le Visioni della progettazione secondo le due coorti	pag. 129
3. La correlazione tra le due Visioni e l'Indice di convinzioni di insegnamento democratico.	» 134
3.1. La correlazione tra le due Visioni di progettazione e le componenti del costruito.	» 136
4. Proposte operative per sostenere le convinzioni democratiche per insegnanti <i>pre e in service</i>	» 138
10. Un approfondimento nella coorte del secondo anno: motivazioni all'insegnamento e convinzioni d'insegnamento democratico	» 140
1. Motivazioni all'insegnamento: tra utilitarismo, vocazione e funzione sociale	» 140
2. Le correlazioni tra le Motivazioni all'insegnamento e l'Indice di convinzione di insegnamento democratico	» 143
2.1. Le correlazioni tra le Motivazioni all'insegnamento e le componenti del costruito	» 145
3. Proposte operative per sostenere le convinzioni democratiche per insegnanti <i>pre e in service</i>	» 147
11. Il profilo proattivo dell'insegnante pre-service e le convinzioni d'insegnamento democratico	» 148
1. Verso la definizione del Profilo	» 148
2. Il Profilo proattivo dello studente	» 149
3. Per un profilo ostativo alle convinzioni di insegnamento democratico	» 153
4. Proposte operative per sostenere le convinzioni democratiche per insegnanti <i>pre e in service</i>	» 154
12. Convinzioni di insegnamento democratico e strategie per promuoverle	» 156
1. Verifica delle ipotesi della ricerca	» 156
2. Strategie per promuovere convinzioni di insegnamento democratico per insegnanti <i>pre e in service</i>	» 158
Riferimenti bibliografici	» 161

Prefazione

di *Ira Vannini*

Parlare di convinzioni degli insegnanti, oggi come ieri, è tematica complessa e di grande interesse. Significa entrare in quell'affascinante dibattito denominato *teacher change* che si interroga su come avviene (o non avviene) il cambiamento all'interno del mondo docente: quali sono i fattori che influenzano la modificazione delle credenze degli insegnanti? Come queste credenze possono orientare o modificare le pratiche di insegnamento? E qual è la complessa interazione tra convinzioni e pratiche, così mutualmente dipendenti e allo stesso tempo così importanti nelle loro specificità?

Ma parlare di *cambiamento* delle convinzioni implica una riflessione seria su che cosa intendiamo per cambiamento. In che cosa e in che modo vorremmo che le convinzioni (e poi anche le pratiche) degli insegnanti si modificassero?

Questo interrogativo richiede la definizione di un orizzonte di senso verso il quale riteniamo che sia *giusto e buono* orientare le convinzioni degli insegnanti, e tutti quegli aspetti quali atteggiamenti, saperi, rappresentazioni e azioni che caratterizzano la *cultura docente*, all'interno degli istituti scolastici e dell'intero sistema d'istruzione del nostro Paese.

Si tratta di ricercare dunque il senso politico e *di valore* della cultura docente all'interno della nostra scuola, un senso politico rintracciabile certamente nei valori costituzionali della democrazia dell'istruzione che forse mai come oggi appare ovvio e scontato nelle dichiarazioni e, ad un tempo, lontano dalle possibilità reali e dalle pratiche effettive.

Oggi siamo di fronte ad una scuola che sempre di più sembra aver perduto la sfida della democrazia, del riuscire a garantire, insieme, qualità ed equità dei risultati di apprendimento dei nostri studenti. Sono appunto questi risultati che mettono in luce le forti e ormai strutturali disparità geografiche, socio-economiche e socio-culturali del sistema e che propongono un'immagine di futuro dove solo in pochi potranno disporre di linguaggi e strumenti intellettuali di alto livello.

Che cosa ancora è possibile (è necessario e vitale) fare per contrastare questa deriva? Come agire sull'insegnamento e sulla didattica per provare a rispondere ancora al primo e più importante fine della scuola: l'emancipazione intellettuale di tutti gli studenti e di tutte le studentesse?

E qual è il pensiero in proposito degli insegnanti, i primi e più diretti interlocutori di qualsiasi cambiamento?

Il contributo di questo volume entro tale dibattito nazionale è particolarmente prezioso. Cercare di comprendere che cosa pensano gli insegnanti in merito ad aspetti cruciali di una didattica rivolta a promuovere democrazia significa provare ad entrare nel merito delle possibilità future del nostro sistema scolastico.

Innestandosi all'interno della tradizione degli studi pedagogici che fin dagli anni '60 del secolo scorso si sono messi in ascolto della voce degli insegnanti, il volume riflette di nuovo sulle convinzioni di giovani docenti di scuola dell'infanzia e primaria che – a brevissimo – entreranno nelle classi e vivranno dentro la cultura del loro istituto.

Due aspetti vorrei porre in evidenza per la lettura della ricerca sugli insegnanti qui presentata.

Il primo è l'importanza di analizzare il dettaglio, di ritornare costantemente su dati di ricerca per provare a far parlare quanto emerge dalle informazioni raccolte.

In tempi sospesi e difficili come quelli che sta vivendo oggi la scuola italiana, ovunque ci appare forte l'abitudine di giungere velocemente a conclusioni, di trovare ricette raffazzonate, di riempire di giudizi e pregiudizi lo studio della realtà. Il volume ci riporta a esercitare capacità analitica, a soffermarci sul dato empirico, a valutare ipotesi di correlazioni e a riflettere criticamente su quanto ancora è utile indagare per tentare di diagnosticare gli elementi su cui sarebbe necessario agire al fine di modificare e supportare le convinzioni democratiche dei docenti.

Il secondo è relativo al campione dei soggetti studiati (giovani futuri maestri dei due primi livelli di scolarità), che apre ad una prospettiva positiva e fiduciosa nel futuro della scuola: in che modo la formazione alla professionalità docente può ancora aiutare a costruire futuri possibili di democrazia per la nostra scuola?

La disponibilità di dati empirici su come procede la formazione degli insegnanti è particolarmente rara nel nostro Paese; possiamo farne conto per continuare a nutrire un dibattito oggi imprescindibile sulla professionalità docente, sempre più drammaticamente messo ai margini degli interessi delle politiche scolastiche.

Introduzione

Oggi i dati sul fenomeno del *drop out* nella scuola, soprattutto secondaria, sono allarmanti (Eurydice, 2014) e le modalità valutative e comunicative degli insegnanti continuano ad essere implicitamente selettive e presenti nelle nostre classi fin dalla scuola dell'infanzia. In questo quadro sembra persistere una certa fatica del nostro sistema educativo a garantire qualità ed equità, ma grazie al contributo della ricerca educativa e alle indagini internazionali, si possono cogliere spunti importanti per capire come “non lasciare indietro nessun studente” e rendere il nostro sistema educativo più democratico ed inclusivo. Cosa influisce, ad esempio, sui risultati di apprendimento degli studenti? Non l'azione esclusiva dell'insegnante. Sicuramente ha un ruolo strategico e di primaria importanza soprattutto perché è e resta una variabile centrale in qualsiasi processo di cambiamento che vede coinvolta la scuola.

Ma uscendo da una visione semplicistica ed ingenua, è oramai noto che sui risultati di apprendimento degli allievi influiscono anche sistemi di variabili (Fenstermacher & Richardson, 2005) connesse sia a fattori psicologici e motivazionali degli studenti; sia a fattori sociali, relativi ai loro ambienti familiari e socio-culturali di riferimento; sia ancora a fattori contestuali e organizzativi, legati a vincoli e risorse presenti entro le scuole; e sia infine a fattori politico-istituzionali che influenzano le pratiche, le culture e dunque le spinte o le resistenze innovative all'interno degli istituti.

Tuttavia, per quanto concerne gli insegnanti, occorre osservare come le loro

[...] competenze progettuali e riflessive oggi si manifestano a fatica all'interno delle scuole; la possibilità di un pensiero lento, che analizza con attenzione i bisogni e si sofferma a immaginare soluzioni in vista di un futuro possibile, mescolando la spinta creativa dell'innovazione con la cautela e l'umiltà di chi controlla via via le proprie ipotesi, è sempre più estranea alla nostra società e sopravvive con difficoltà anche all'interno dei contesti scolastici. Soprattutto laddove le finalità progettuali, o l'immagine di un “futuro possibile” non risultano condivise da e tra gli insegnanti; non risultano – in altro

modo detto – sostenute da solide convinzioni. Ma che cosa hanno a che fare le convinzioni con la professionalità dell'insegnante? Con le sue competenze progettuali? E con le sue possibilità di avvicinarsi a pratiche educative e didattiche orientate a qualità e insieme ad equità dei risultati? (Ciani & Vannini, 2017, pp. 226-227).

Questo libro muove i suoi primi passi da questi interrogativi ed intende esplorare il ruolo delle convinzioni educative nella messa in pratica di una didattica il più possibile equa e attenta all'apprendimento di tutti. Queste convinzioni sono quindi legate ad un'idea di insegnamento che recepisce, analizza e problematizza le situazioni crescenti di diseguaglianza sociale verso le opportunità di apprendimento e del crescente rischio di selezione scolastica, trovando soluzioni progettuali, didattiche e valutative mirate ad includere. Tali soluzioni pongono l'insegnante davanti a una forte responsabilità educativa, etica e sociale. A partire da tale quadro valoriale connesso alla didattica è stato successivamente definito il costrutto di *convinzione di insegnamento democratico* dei docenti. Ma come è possibile supportare la crescita di queste convinzioni in un contesto sociale e politico-istituzionale che facilita processi di esclusione ed espulsione? Come è possibile promuovere queste convinzioni così importanti all'interno della formazione dei futuri maestri?

Il libro, dopo un inquadramento teorico sulle convinzioni di insegnamento democratico, presenta i risultati di un'indagine osservativa correlazionale che ha inteso analizzare la costruzione progressiva di questo tipo di convinzioni all'interno del percorso universitario di formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria: il Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico di Scienze della Formazione Primaria di Bologna (d'ora in avanti, Corso SFP). Non solo, si è cercato di capire quali fattori correlino con la loro crescita durante il loro percorso formativo e quale ruolo giochi il curricolo stesso del Corso di Laurea nel loro sviluppo. Infatti il Corso SFP bolognese, negli anni, ha intensificato i propri sforzi per finalizzare la propria proposta formativa verso una precisa idea di insegnamento democratico, costituita da un'attenzione del docente a pratiche di individualizzazione e uso del *formative assessment* in classe, di opportuni momenti di personalizzazione e di un'abitudine costante alla progettazione educativa e didattica svolta in modo collegiale e con una forte disponibilità al confronto e alla autovalutazione. I risultati dell'indagine consentono un confronto tra due coorti di studenti dell'anno accademico 2016-2017: una coorte iscritta al secondo anno e una coorte iscritta al quinto anno. Questo confronto, seppur come indagine di coorte e non di panel, ha restituito interessanti risultati e ipotesi sull'influenza giocata dal Corso di Laurea ma anche da altre variabili. Andando maggiormente in profondità, si delinea di seguito la struttura del libro e quindi del lavoro di ricerca svolto.

Il libro si articola in due parti.

La *prima parte* accompagna il lettore nella riflessione sull'importanza delle convinzioni per l'insegnante e, nello specifico, la concettualizzazione, nascita e diffusione di convinzioni di insegnamento democratico in Italia e nel mondo. A questo proposito sono presentate le recenti indagini derivanti dalla ricerca empirica sulle convinzioni democratiche dell'insegnante. Non manca la descrizione di prassi didattiche riferibili a convinzioni di insegnamento democratico con i contributi anche più recenti e innovativi di metodologie d'insegnamento che si caratterizzano per una particolare visione del rapporto studente-insegnante e per il raggiungimento di un apprendimento realmente significativo per tutti.

La *seconda parte* delinea il disegno della ricerca e approfondisce, capitolo dopo capitolo, come il costrutto di convinzione d'insegnamento democratico, variabile principale dell'indagine, si relazioni con diverse altre variabili come la percezione di competenza degli studenti rispetto all'acquisizione di specifiche metodologie didattiche e valutative apprese nel Corso SFP e l'efficacia della loro esperienza di tirocinio, le loro immagini relative alla professione docente, le visioni relative alla progettazione didattica e le motivazioni all'insegnamento. Al termine, vi è una riflessione su quale Profilo dello studente attecchiscano maggiormente le convinzioni di insegnamento democratico, ipotizzando anche quali tratti peculiari possa avere un Profilo non affine a questo tipo di convinzioni.

Il libro conclude riprendendo le ipotesi dell'indagine osservativa, verificandone la possibile conferma e ribadendo ora più che mai, la necessità di supportare e coltivare l'attenzione verso la formazione iniziale dell'insegnanti: fucina di figure di snodo importanti per la crescita dei giovani di domani.

Parte Prima
Insegnare nella prospettiva democratica:
convinzioni e pratiche

1. Le convinzioni di insegnamento democratico

1. Sulle convinzioni e della loro importanza in ambito educativo e didattico

Le nostre azioni, si sa, sono in gran parte influenzate dalle nostre esperienze precedenti, visioni del mondo, percezioni, conoscenze pregresse.

La letteratura internazionale sistematizza questo personale bagaglio esperienziale e culturale sotto il termine *beliefs* ovvero convinzioni o credenze. Esse possono essere intese come concezioni, teorie implicite (Clark, 1988), disposizioni all'azione (Brown & Cooney, 1982) o rappresentazioni individuali della realtà, che hanno una propria validità e credibilità per guidare pensieri e comportamenti (Harvey, 1986), ma anche costruzioni mentali di esperienze spesso integrate con schemi concettuali (Sigel, 1985), manipolate, utilizzate per uno scopo particolare o per una determinata circostanza (Abelson, 1979). Possono essere consapevoli o non consapevoli e si possono evincere da quello che le persone dicono o fanno (Rockeach, 1968). Le convinzioni inoltre diventano solide o ancora più forti quando si presentano come “sistemi di convinzioni”. Essi si formano quando avviene un'interazione tra atteggiamenti, valori e conoscenze. Nello specifico, sono centrali i valori e gli atteggiamenti perché rappresentano una struttura portante dei sistemi di convinzioni, anche perché essi, allo stesso tempo, interagiscono con altre strutture cognitive ma soprattutto affettive. Ma come si formano le convinzioni?

Suggerimenti dall'antropologia culturale ci ricordano che le convinzioni si formano attraverso un processo di acculturazione e costruzione sociale: Van Fleet (1979) stabilì che tale processo avviene attraverso una prima fase di “inculturazione” (processo di apprendimento incidentale che gli individui subiscono per tutta la vita e include la loro assimilazione, attraverso l'osservazione individuale, la partecipazione e l'imitazione di tutti gli elementi culturali presenti nel loro mondo personale), educazione e istruzione. Nisbett

& Ross (1980) hanno specificato che tutte le persone hanno una propria visione teorica sul loro mondo sociale e naturale e che le informazioni elaborate precocemente sono le basi da cui si creano le inferenze che fanno su se stessi, l'ambiente e le circostanze. Queste inferenze precoci possono indurre a interpretare in modo distorto informazioni successive. Le prime esperienze influenzano fortemente le idee che un individuo può maturare nella sua vita quotidiana, diventando dunque teorie implicite altamente resistenti al cambiamento.

A causa di questi fenomeni, prima una credenza viene incorporata nella struttura di convinzioni, più è difficile modificarla, poiché queste convinzioni influenzano successivamente la percezione e l'elaborazione di nuove informazioni. È per questo motivo che le convinzioni appena acquisite sono più vulnerabili. Quelle invece più solide e resistenti pare non soccombano persino di fronte a spiegazioni scientificamente corrette. Il potere delle convinzioni può facilmente superare le prove contrarie più chiare e convincenti (Munby, 1982). Nisbett & Ross (1980) hanno continuato il loro studio sostenendo che sono diverse le modalità con cui gli individui "proteggono" le loro convinzioni. Le persone tendono a trasformare le prove che confliggono con le proprie convinzioni in un supporto per le stesse, usando qualunque stratagemma cognitivo, anche quando non ci sono evidenze o le prove sono totalmente screditate. Le componenti emotive delle convinzioni, seppur importanti e determinanti, non sono le uniche a essere responsabili di questo particolare processo di difesa e protezione: anche quelle cognitive hanno un ruolo significativo. Infatti le convinzioni contaminano non solo ciò che le persone ricordano, ma *come lo ricordano*, se necessario distorcendo completamente l'evento richiamato per sostenere la credenza. Una volta formate le convinzioni, gli individui hanno la tendenza a costruire spiegazioni causali che circondano gli aspetti di quelle convinzioni, sia che queste spiegazioni siano accurate o mera invenzione; oppure con la *profezia che si autoavvera* (le convinzioni influenzano i comportamenti che sono coerenti e che rafforzano le convinzioni originali).

Nisbett & Ross (1980) hanno concluso che esistono prove sostanziali che suggeriscono che le convinzioni persistono anche quando non sono più rappresentazioni accurate della realtà. Inoltre non hanno trovato alcuna letteratura che dimostri che gli individui perseguono strategie o modalità che promuovano la modifica o il rifiuto di convinzioni irragionevoli o inaccurate. Questo non vuol dire che le convinzioni non cambino in nessuna circostanza, ma che spesso non cambiano anche quando sarebbe logico o necessario farlo.

Ora, a distanza di anni dalla ricerca dei due autori, il contesto è molto cambiato: la psicoterapia e la psicologia più in generale hanno dato un contributo

decisivo nel delineare setting, tecniche e tempi per promuovere un cambiamento più efficace e realistico delle convinzioni. L'apporto più recente e significativo in questa direzione, per l'attenzione e l'impatto avuto anche nel campo della ricerca educativa, è stato offerto da Carol Dweck (2013) nel teorizzare la possibilità del cambiamento del proprio *mindset* da statico a dinamico. Nel secondo modello di *mindset*, l'autrice, con il suo gruppo di ricerca, ha identificato le strategie opportune per trasformare un "destino" determinato dalle proprie convinzioni errate in un avvenire orientato a un percorso di crescita perenne. Proprio partendo da presupposti meno pessimistici e più orientati ad una evoluzione delle convinzioni, si può intuire il grande interesse del mondo della ricerca educativa per l'osservazione delle convinzioni di insegnanti ed educatori. Infatti, l'*imprinting* di determinate convinzioni, frutto di esperienze positive o negative, scientificamente e teoricamente supportate o non, può diventare la base per pratiche didattiche individuali o addirittura collegiali che possono avere un impatto sull'apprendimento e sulla motivazione degli studenti. La difficoltà a scardinare convinzioni e pratiche collegate è sottolineata, come si è potuto riscontrare, dalla letteratura che da tempo tratta il *teacher change*¹ degli insegnanti in servizio (Guskey, 1986; Fullan, 1999; Fullan & Hargreaves, 1996; Huberman & Crandall, 1983; Huberman & Miles, 1984; Guskey & Huberman, 1995).

Lavorare per costruire solide convinzioni pedagogicamente è una prospettiva fondamentale per qualificare l'insegnamento come professione e di conseguenza le pratiche didattiche utilizzate ogni giorno. Ancora di più se queste convinzioni, a fronte delle complessità e delle fatiche attuali che vivono i docenti, sono ancorate ai principi di un significativo e reale apprendimento di tutti gli studenti e quindi *democraticamente orientate*.

Per questo, progettare percorsi formativi dove si impara, vive e sperimenta la costruzione di convinzioni e pratiche democraticamente orientate sta diventando una prospettiva didattica fondamentale per lo sviluppo della professionalità degli insegnanti *pre-service*².

1. Il filone di ricerche che tratta il *teacher change* affronta il cambiamento dell'insegnante (inteso sia dal punto di vista delle convinzioni sia delle pratiche didattiche), ed è spesso collegato a corsi di formazione permanente o di programmi di sviluppo professionale. Lo scopo più diffuso di queste indagini è quello di individuare le modalità più efficaci per sostenere tale cambiamento, per renderlo duraturo e produttivo.

2. Per insegnanti *pre-service* s'intendono gli studenti che hanno intrapreso una formazione universitaria per poter insegnare in futuro.

2. Le convinzioni degli insegnanti sull'insegnamento

Le convinzioni degli insegnanti *in service*³ e *pre-service* sono dunque importanti. La letteratura le definisce come aggregazioni eclettiche di proposizioni causa-effetto, regole empiriche, generalizzazioni tratte dall'esperienza personale, credenze, valori, pregiudizi spesso non coerenti con le azioni o con la teoria didattica di riferimento (Clark, 1988); o anche orientamenti sull'insegnamento che includono visioni sugli studenti, sul processo di apprendimento, sul ruolo della scuola nella società, sulle responsabilità dell'insegnante, sul curriculum e la didattica (Porter & Freeman, 1986).

Pratt (2002) ha identificato cinque convinzioni fondamentali sull'insegnamento: un insegnamento in prospettiva trasmissiva che incoraggia la padronanza del contenuto; un insegnamento in prospettiva costruttivista che incoraggia le abilità cognitive di ordine superiore; un insegnamento come apprendistato che supporta il lavoro su attività autentiche in un contesto reale di applicazione; una prospettiva educativa che incoraggia una maggiore motivazione intrinseca; una prospettiva di riforma sociale che promuove il cambiamento sociale (Pratt, 2002). Tra le cinque prospettive individuate da Pratt, la prospettiva trasmissiva pare incoraggiare gli insegnanti ad adottare un approccio all'insegnamento centrato su se stesso, mentre le altre quattro spronano l'insegnante a considerare in primis interessi, desideri, velleità, stili di apprendimento e di atteggiamento degli studenti. Pedersen (2003), distinguendo i due approcci all'insegnamento, afferma che le principali differenze di essi riguardino: la definizione degli obiettivi, il ruolo dell'insegnante, l'orientamento motivazionale, la valutazione e l'interazione tra studenti. Per quanto attiene un approccio centrato sull'insegnante, gli studenti lavorano per raggiungere gli obiettivi stabiliti dallo stesso insegnante. L'insegnante assume dunque un ruolo direttivo, progetta attività per gli studenti per raggiungere gli obiettivi, controlla l'interazione degli studenti, sollecita motivazioni estrinseche (come i voti) per promuovere l'apprendimento. In un approccio centrato sullo studente, gli allievi partecipano maggiormente alla decisione su cosa devono sapere, saper fare e saper essere. L'insegnante svolge il ruolo di facilitatore per sostenere gli studenti in un processo di consapevolezza graduale del loro apprendimento. Gli studenti interagiscono maggiormente con i compagni e imparano collettivamente mentre lavorano su compiti che hanno uno sguardo attento verso la realtà e verso l'uso degli apprendimenti per risolvere o analizzare situazioni concrete, vicine al loro vissuto. L'obiettivo delle valutazioni in un approccio centrato sullo studente è la valutazione continua,

3. Per insegnanti *in service* s'intendono i docenti che già insegnano e che hanno già terminato un percorso di formazione iniziale.

in itinere e dunque formativa, dei bisogni di apprendimento degli allievi e su di essi si modula la didattica e una eventuale riprogettazione. Williams & Burden (1997) invece hanno proposto, in modo meno dicotomico e più analitico, le convinzioni sull'insegnamento, concentrandosi sul ruolo degli studenti nel processo di insegnamento-apprendimento. Nella proposta di Williams & Burden (*Tab. 1.1*) si possono in effetti ricondurre, nella prospettiva dell'insegnamento centrato sul docente, le prime quattro categorizzazioni dove l'insegnante si pone come figura centrale, se non quasi onnipotente e salvifica. Da autorità che "impone" conoscenza a una più sfumata forma di autoritarismo, più utilitaristica ma pur sempre in una concezione gerarchica e meno attenta agli aspetti motivazionali dell'apprendimento. L'utilità del modello proposto dagli autori è quella di capire appieno le visioni che l'insegnante può avere dello studente e come esse possano influenzare la didattica: nelle prime quattro categorie, restituisce infatti un'idea inizialmente manifesta, e poi sempre più latente, di pessimismo verso le risorse personali degli allievi, sulla loro capacità di apprendere autonomamente, ma soprattutto di essere consapevoli e protagonisti del loro apprendimento. In modo opposto, le ultime tre categorie, anche qui in forma graduata, ci rimandano una certa fiducia sulle possibilità di apprendere in modo indipendente e sempre più consapevole, condiviso, proattivo e responsabile. In questa concezione l'insegnante da mentore arriva a dare sempre più spazio agli studenti, considerandoli come attori attivi e importanti del loro percorso, in un'ottica democratica. L'ottica democratica in questione, così come definita dalla letteratura che sarà analizzata successivamente e dal costrutto di convinzioni di insegnamento democratico recentemente validato (Ciani & Vannini, 2018), si caratterizza: per il rifiuto verso un'ideologia che seleziona sulla base dei talenti naturali; per la fiducia verso una didattica capace di modellarsi sui bisogni e le esigenze degli studenti; per una valutazione particolarmente centrata sulla sua Funzione Formativa⁴. In sostanza, l'insegnante, responsabilizzando gli studenti a imparare, utilizza consapevolmente metodologie didattico-valutative, che mettono lo studente nelle condizioni di apprendere a prescindere dalle sue difficoltà o dalla provenienza sociale. In questo alveo avviene un patto di corresponsabilità: l'insegnante s'impegna al massimo per creare le condizioni

4. La scelta di utilizzare l'espressione "Funzione Formativa" in maiuscolo risponde all'esigenza di rimarcare la concezione espressa da Vertecchi nel libro *Valutazione formativa* nel 1976, per evitare l'accostamento a visioni ambigue, contraddittorie e riduttive del termine. In estrema sintesi, Vertecchi evidenziava due compiti per una Funzione Formativa della valutazione: 1) localizzare con precisione le difficoltà di apprendimento dei singoli al fine di mettere in atto i necessari interventi compensativi e rafforzare l'apprendimento nel caso in cui i risultati siano soddisfacenti; 2) offrire all'insegnante informazioni utili a decidere come aggiustare/correggere la proposta didattica.

affinché lo studente si attivi, si motivi e si responsabilizzi, mentre lo studente s’impegna ad accettare e ad accrescere la sua porzione di responsabilità e fiducia accordata. L’ottica democratica di insegnamento, che si coglie nella concezione d’insegnante e di studente delle ultime tre categorie, è proprio il focus d’interesse di questo libro: quali visioni sulla scuola, sul ruolo dell’insegnante, l’apprendimento, la didattica, la valutazione contraddistinguono convinzioni che potremmo definire di insegnamento democratico?

Tab. 1.1 – Convinzioni su studenti, sul processo di apprendimento-insegnamento e sul ruolo dell’insegnante.

<i>Convinzioni sugli studenti</i>	<i>Convinzioni sul processo di apprendimento-insegnamento</i>	<i>Convinzioni sul ruolo dell’insegnante</i>
Resistenti all’apprendimento	“Non vogliono imparare ma sono obbligati a farlo”	Autorità/Controllore
Recipienti	“Devono conoscere il più possibile per avere solide conoscenze”	Dispensatore di conoscenza
Materiale grezzo	“Possono essere modellati per raggiungere i fini preposti”	Solista/Creatore
Clienti	“Sono a scuola per ottenere maggiore conoscenza”	Bancario
Partner	“Studenti che spendono tempo con l’insegnante per la crescita e l’aiuto reciproco”	Coach/Mentore
Esploratori individuali	“Studenti che imparano in modo autonomo, esplorano individualmente il proprio apprendimento e giungono a proprie conclusioni”	Facilitatore
Esploratori democratici	“Un gruppo di studenti che decide insieme i propri obiettivi e percorsi di apprendimento”	Facilitatore/collaboratore

3. Le convinzioni di insegnamento democratico: origini e prospettiva teorica nella letteratura mondiale

Se le convinzioni sono una componente costitutiva delle competenze dell'insegnante e influenzano le azioni didattiche degli insegnanti, quelle che si possono definire "democraticamente orientate" destano particolare interesse, in termini di ricerca, per l'impatto che possono avere sugli apprendimenti, soprattutto per le ormai sempre più diffuse condizioni di scarso rendimento scolastico, disagio sociale o anche solo banalmente di livelli di competenza non adeguati (OCSE, 2016) che pongono sfide metodologiche, motivazionali e politiche agli insegnanti e alle scuole.

L'eterogeneità delle classi, la crisi dell'autorevolezza delle principali agenzie educative, la complessità aggravata dagli stimoli contraddittori di forte semplificazione, deresponsabilizzazione e delegittimazione – provenienti ormai sistematicamente dall'uso perverso dai social media –, la sensazione condivisa di un certo malessere sociale – che si evidenzia in problematiche di gestione educativa e comportamentale che non hanno precedenti per frequenza, intensità e gravità –, inducono sempre più a riflettere su come sia possibile raggiungere l'agognato traguardo dell'apprendimento per tutti senza selezionare, classificare, allontanare ed escludere.

Va da sé che concepire democraticamente la scuola e l'insegnamento implica il possesso di precise caratteristiche, o qualità che processi, azioni, relazioni e convinzioni devono avere. In questo senso le convinzioni di insegnamento democratico risultano essere, come già detto precedentemente, un prodotto complesso di teorie implicite ed esplicite, conoscenze, esperienze pregresse rinforzate o non rigettate. Le convinzioni di insegnamento democratico, per quanto attiene alla teoria, fanno riferimento a specifici filoni di pensiero pedagogico, sperimentazione e ricerca.

3.1. Stati Uniti d'America. Le radici delle convinzioni democratiche nel pensiero di Dewey

La visione di una scuola democratica poggia le sue basi sul pensiero di John Dewey. Per il filosofo statunitense il compito fondamentale della scuola è sviluppare le capacità individuali e, nello stesso tempo, "adattare" l'individuo alla società, senza perpetrare l'ordine sociale, economico, legale e politico esistente, ma di contribuire al suo miglioramento (Dewey, 1966).

Dewey, in particolare con *Democrazia e educazione*, riesce bene a delineare il ruolo di una scuola attiva che entra in connessione con il territorio, le

sue risorse e potenzialità: non chiusa in se stessa, ma capace di promuovere esperienze importanti per tutti gli allievi, in un'ottica democratica. Infatti per Dewey

[...] la ragione principale dell'isolamento della scuola è l'assenza di un ambiente sociale in relazione al quale lo studio sia una necessità e una ricompensa, e questo isolamento rende il sapere scolastico inservibile alla vita e perciò infecondo per il carattere (Dewey, 2004, p. 395).

Dewey immagina una scuola totalmente diversa dove,

[...] al posto di una scuola separata dalla vita, concepita come luogo dove si imparano lezioni, abbiamo un gruppo sociale in miniatura nel quale studio e sviluppo fanno parte di un'esperienza attuale condivisa. I campi di gioco, le officine, le aule, i laboratori, non solo dirigono le innate tendenze attive dei giovani, ma implicano relazioni, comunicazioni e cooperazione, le quali tutte estendono la percezione delle connessioni (ivi, p. 394).

L'ideale democratico, sempre secondo l'autore, è strettamente legato all'educazione e richiede alla scuola di aprirsi al confronto e al contesto sociale, superando atteggiamenti individualistici, abitualmente dominanti ma anche uscendo da infruttuose dicotomie che l'hanno allontanata dalla realtà e dall'obiettivo di garantire pari opportunità formative. Per questo, secondo Pearl & Knight (1999), una scuola democratica nella prospettiva di Dewey dovrebbe avere alcuni tratti distintivi: un atteggiamento condiviso di negoziazione o persuasione al posto della coercizione o del "lasciar fare"; inclusione invece di esclusione o selezione; un curriculum scolastico basato sul *problem solving* capace di intercettare la motivazione e l'apprendimento degli studenti, la partecipazione di tutti nelle decisioni della vita scolastica e infine, ma non meno importante, pari sostegno all'apprendimento per tutti. In una prospettiva più europea, nel dibattito pedagogico-educativo francese, l'accezione di scuola democratica è accostata prevalentemente ai temi riguardanti l'equità e la qualità, con un'enfasi maggiore sulla prima, visti i temi emergenti posti dal multiculturalismo.

3.2. Regno Unito. Il pensiero di Neill e l'educazione libertaria per una scuola democratica

Mentre negli Stati Uniti Dewey costruiva la sua prospettiva pedagogica in una chiave maggiormente politica, nel Regno Unito muoveva i primi passi un'esperienza significativa, rappresentata dalla Scuola di Summerhill, fondata

dallo scozzese Neill nel 1921. La scuola è tuttora attiva sotto la guida della figlia Zoe Readhead a Leiston, Suffolk. La proposta educativa di Neill s'inseriva nel quadro delle cosiddette "pedagogie non direttive" e libertarie. La prima istanza della filosofia di Summerhill fu quella di un'educazione libera che doveva valorizzare appieno la spontaneità e creatività del bambino. Il presupposto sul quale costruisce la sua concezione educativa è la fede nella originaria bontà della natura umana.

L'errore fondamentale della pedagogia tradizionale consiste – secondo Neill (1990) – nel credere da sempre che il bambino debba essere istruito ed educato attraverso la trasmissione dei valori della cultura e delle convinzioni morali. Ciò che si ottiene è invece solo un conflitto tra natura e cultura che va a distruggere ogni potenzialità creativa. Il bambino deve vivere la sua vita e non quella dei suoi ansiosi genitori. Neill critica radicalmente l'istruzione tradizionale e quindi ogni forma di condizionamento. In ogni momento dell'esperienza, il principio educativo fondamentale deve restare quello dell'assoluto rispetto degli interessi del soggetto. Bisogna permettere al bambino di vivere secondo i suoi legittimi naturali interessi.

Fromm nell'individuare otto punti salienti della pedagogia di Neill, delinea – nella prefazione del libro di Neill *I ragazzi felici di Summerhill* – il cuore della proposta libertaria negli ultimi quattro, che riscrivono i rapporti di forza della relazione educativa:

- [...] 4. La disciplina imposta dogmaticamente e le punizioni provocano la paura; dalla paura nasce l'ostilità. Questa può anche non essere aperta e consapevole, ma in ogni caso paralizza la spontaneità e l'autenticità dei sentimenti. L'indottrinamento disciplinare continuo è nocivo per i fanciulli e ne blocca lo sviluppo psichico.
5. Libertà non significa licenza. Questo importantissimo principio, sottolineato da Neill, significa che il rispetto per l'individuo deve essere reciproco. Se un insegnante non ha il diritto di usare la forza nei confronti del fanciullo, questi da parte sua, non ha il diritto di usarla nei confronti dell'insegnante. Un bambino non deve imporsi a un adulto solo perché è un bambino, né deve usare i molti mezzi di pressione a sua disposizione.
 6. Strettamente congiunta a questo principio è la necessità di una sincerità assoluta da parte dell'insegnante. L'autore dice di non aver mai mentito a un bambino in quaranta anni di attività. Chiunque legga questo libro si potrà rendere conto che, lungi dal costituire una spaccanata, questa affermazione non è altro che la verità.
 7. L'equilibrato sviluppo delle qualità umane rende necessario, alla fine, che il bambino tagli i legami primari che lo uniscono ai genitori, o ai successivi sostituti che la società gli offre, e che divenga completamente indipendente. Egli dovrà imparare il mondo da individuo. Dovrà imparare ad affrontare il mondo da individuo. Dovrà imparare a trovare la sua sicurezza non in un attaccamento simbolico, ma nella

sua capacità di affrontare il mondo da individuo. Dovrà imparare a trovare la sua sicurezza non in un attaccamento simbolico, ma nella sua capacità di afferrare il mondo intellettualmente, emozionalmente, artisticamente. Deve servirsi di ogni sua capacità per trovare un rapporto con il mondo, più che per trovare la sicurezza nella sottomissione o nel dominio.

8. I sentimenti di colpa hanno soprattutto la funzione di sottomettere il bimbo all'autorità. I sentimenti di colpa sono un intralcio sul cammino dell'indipendenza; essi provocano il sorgere di un processo che oscilla continuamente fra ribellione, sentimento, sottomissione, e ancora ribellione. Il senso di colpa così come vissuto dalla maggioranza degli individui nella nostra società, non è in primo luogo dovuto alla voce della coscienza ma è essenzialmente la sensazione di aver disobbedito alla autorità e la conseguente paura della punizione. Non è importante che questa sia fisica oppure che si realizzi in una privazione d'affetto o più, semplicemente, faccia sentire l'individuo fuori posto. Tutti questi sentimenti di colpa fanno nascere la paura, e da questa nascono l'ostilità e l'ipocrisia.

A supporto di questa cifra identitaria teorica, l'esperienza di Summerhill si è contraddistinta per l'individuazione di specifiche strategie educative e organizzative che promuovevano lo sviluppo indipendente, ma soprattutto il pensiero autonomo, divergente e creativo, attraverso la dialettica alla pari con gli insegnanti agita durante le Assemblee generali, "lezioni private", l'istituzione di momenti di lavoro pratico, teatro, sport e gioco. La centratura sull'aspetto libertario nella relazione educativa ha posto dei dubbi, nel tempo, sull'effettiva ricaduta di tali strategie negli apprendimenti di base degli studenti più piccoli e sull'estensione del modello di Summerhill nei sistemi educativi e ha adombrato un altro aspetto fondante dell'insegnamento democratico: il tema dell'equità.

3.3. Francia. La battaglia culturale contro una scuola elitaria

Sull'equità, in ambito francofono, si sono avviate diverse riflessioni che, successivamente, hanno interessato in particolare la progettazione didattica e la valutazione.

La riflessione sull'iniquità della scuola francese degli anni Sessanta e Settanta ha inaugurato una fiorente speculazione intellettuale, già avviata molti anni prima dalle suggestioni pedagogiche e didattiche di Freinet e Cleparède. In quegli anni sulla scia della durissima immagine fornita da Althusser (1971) di una scuola che riproduce i rapporti di produzione di una società capitalista, camuffata dalla concezione ideologica di un ambiente neutro e votato a promuovere apprendimento, Bourdieu & Passeron (1971) evidenziano come il sistema

scolastico non sia tanto orientato a favorire la mobilità sociale ma a mantenere la struttura sociale esistente, promuovendo di fatto un modello classista. Sul ruolo giocato dalla deprivazione culturale osservata nel linguaggio e nel rendimento scolastico degli studenti, si sofferma l'ipotesi interpretativa del sociologo britannico Bernstein, fortemente osteggiata da Baudelot & Establet (1971) che vedono nell'apparato scolastico lo strumento di divisioni in classi della società. Aletta Grisay (1984) porta un contributo notevole nel dibattito francese, cercando di sistematizzare quattro istanze fondamentali di uguaglianza che devono interessare i sistemi educativi e i loro insegnanti affinché la scuola possa interrompere la spirale della selezione. L'istanza di uguaglianza di accesso e di opportunità, che denuncia il merito come unico parametro per accedere a livelli d'istruzione o a determinate posizioni lavorative; l'influenza del background socio-culturale di provenienza e le ingiustizie di modalità valutative volutamente selettive. L'istanza di uguaglianza di trattamento che sottolinea come non vi sia una proposta didattica o di insegnamento di qualità che garantisca il conseguimento delle competenze di base uguali per tutti: le scuole ghetto, le classi strutturate per livello o l'impianto duale di alcuni sistemi d'istruzione ne sono un esempio. L'istanza di uguaglianza delle opportunità di apprendimento e della riuscita scolastica, che contrasta apertamente l'ideologia delle doti naturali e mira alla costruzione progressiva delle competenze di base per tutti, dando la possibilità a tutti di non cadere nelle maglie della selezione scolastica. L'istanza di uguaglianza di realizzazione sociale, che critica l'esistenza di standard unici di eccellenza non valorizzando debitamente caratteristiche individuali, motivazionali e culturali.

L'uguaglianza delle opportunità di apprendimento, secondo Crahay (2012), costituisce l'orizzonte prossimo di giustizia da perseguire, dopo aver ampiamente combattuto l'inequità di accesso e di opportunità, rappresentando in effetti la sintesi maggiore tra le diverse istanze. In particolare, sottolinea come, per la scuola di base, sia necessario che si verifichi l'uguaglianza degli apprendimenti di base per tutti (Crahay, 1997). Una visione democratica della scuola, che ambisce all'equità e alla qualità, richiama inevitabilmente i principi, i valori dell'insegnante ma anche il suo modo di concepire l'azione didattica, progettuale e valutativa. Secondo la letteratura contemporanea, come si vedrà successivamente, i valori e i principi che guidano un insegnante con convinzioni democratiche sono: uguaglianza, libertà, giustizia ed equità. In termini di insegnamento, la convinzione di aborrire l'autoritarismo si sposa con quella di prediligere un approccio didattico partecipativo e cooperativo, mentre per sostenere l'apprendimento di tutti (*equal encouragement*) è incline a pensare a come creare situazioni di apprendimento situato (Pearl & Knight, 1999).

A livello progettuale l'insegnante con convinzioni democratiche, a esempio, perseguendo l'uguaglianza degli apprendimenti di base per tutti, concepisce il suo lavoro prevalentemente in un'ottica di individualizzazione⁵ (intesa in un orizzonte pedagogico italiano) senza però rinunciare a momenti di personalizzazione. Sempre su questo sfondo, Crahay identifica un ruolo decisivo anche nella valutazione e nelle convinzioni che gli insegnanti possono avere su di essa (Crahay, Issaieva & Laduron, 2010). Per questo arriva a configurare, nell'alveo di una scuola democratica, una visione della valutazione nella prospettiva della padronanza (o di equità educativa) che si contrappone a quella nella prospettiva dell'eccellenza (o di gerarchie di eccellenza) e che contrasta l'insuccesso scolastico e la bocciatura (Crahay, Maraise & Issaieva, 2013).

Nella visione della valutazione proiettata verso la padronanza, la Funzione Formativa acquisisce pari dignità rispetto a quella sommativa, anzi diventa decisiva per assicurare la creazione continua di nuovi apprendimenti, assicurandosi che vi siano gli opportuni prerequisiti, ricorrendo ove necessario a modalità di recupero. Una visione valutativa volta alla padronanza rifiuta dunque, a differenza dell'altra, una funzione selettiva della valutazione e richiama l'insegnante a un processo riflessivo continuo sul proprio operato, per poterlo semmai migliorare o reindirizzare.

Ovviamente questa visione richiede all'insegnante propensioni, atteggiamenti e attitudini molto chiare e specifiche. Meirieu (2011) infatti, nel porre l'educabilità come primo postulato di una scuola democratica con precisi principi, tensioni e coordinate, descrive un insegnante che combatte ogni forma di fatalismo, che non può fare a meno della riflessione pedagogica del proprio

5. Per quanto attiene l'orizzonte pedagogico italiano, Baldacci (2005) definisce l'individualizzazione come un principio formativo che esige attenzione alle differenze della persona nella pluralità delle sue dimensioni individuali (cognitive e affettive) e sociali (l'ambiente familiare e il contesto socio-culturale). A livello didattico l'idea dell'individualizzazione indica invece l'adattamento dell'insegnamento alle caratteristiche individuali dei discenti, attraverso precise e concrete modalità d'insegnamento. In altri termini, in questo caso, tale concetto denota un ambito circoscritto di strategie didattiche. L'individualizzazione" in senso stretto si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento. La "personalizzazione", sempre secondo l'autore, indica invece le strategie didattiche finalizzate a garantire ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive. In altre parole, l'individualizzazione ha lo scopo di far sì che certi traguardi siano raggiunti da tutti, la personalizzazione è finalizzata a far sì che ognuno sviluppi propri personali talenti; nella prima gli obiettivi sono comuni per tutti, nella seconda l'obiettivo è diverso per ciascuno. Per quanto concerne la personalizzazione, non si tratta di itinerari alternativi che conducono alla medesima meta (il caso dell'individualizzazione), ma di piste indirizzate verso destinazioni differenti, mirate a formare persone con profili cognitivi diversi le une dalle altre.

agire, vivendo la progettazione didattica in modo dinamico di fronte all'imprevisto, che propone una valutazione individuale non pensata per creare meccanismi competitivi ma per aiutare gli studenti a darsi nuove sfide di conoscenza e di crescita.

Mottier Lopez (2008), in una ricerca effettuata all'interno della Federazione delle scuole di Musica di Ginevra, arriva a definire gli atteggiamenti e i comportamenti che gli insegnanti dovrebbero avere per implementare la Funzione Formativa della valutazione, in tre diverse dimensioni valutative interconnesse, in un quadro di tensione produttiva per la trasformazione individuale e collettiva. Le tre dimensioni valutative (individuale, interpersonale e comunitaria) dovrebbero portare alla valorizzazione piena delle competenze di ciascuno in uno scambio proficuo e produttivo delle proprie progettazioni, idee e percorsi.

3.4. Italia. Il forte impulso della scuola di Barbiana per una nuova visione della didattica e della valutazione

La visione di scuola democratica e di insegnante democratico francese è molto simile, nelle sue sfumature, a quella italiana che merita un approfondimento. In Italia non si è ancora definito chiaramente un costrutto di convinzione democratica ma alcune esperienze, lavori teorici e di ricerca hanno tracciato un percorso che ha contribuito a definirne i connotati. Come, per iniziare, l'apporto fondamentale di Aldo Visalberghi che, impegnato nella traduzione e diffusione delle opere di Dewey e a diffondere le idee e le pratiche di un'educazione progressiva in una scuola a forte impronta gentiliana, pone il tema di una valutazione il più possibile oggettiva nel volume *Misurazione e valutazione nel processo educativo* (1955). Il contributo di Visalberghi risulterà importante soprattutto per la distinzione tra misurazione e valutazione, allo scopo di contrastare il soggettivismo valutativo, spesso impregnato di pregiudizi e valori classisti. Quasi a completamento del percorso iniziato da Visalberghi e dalle prime opere di Mario Gattullo sui temi della docimologia (1967), nel 1968 la fortissima esperienza della scuola di Barbiana e *Lettera ad una professoressa*, hanno offerto concretamente l'idea dei tratti distintivi di una scuola che rifiuta la selezione scolastica e allo stesso tempo ha tratteggiato le convinzioni di un insegnante assillato dalla possibilità di perdere qualcuno "per strada", lontano da pratiche didattiche e valutative di una scuola che cura i sani e respinge i malati.

Un aspetto della mentalità conformista scosso dalla provocazione di Barbiana è la convinzione dell'ineluttabilità di alcune condizioni personali e sociali. Le distinzioni e conseguenti discriminazioni tra persone in base al grado di istruzione posseduto,

così come la marginalità sociale dei montanari, sono accettate come indiscutibili e imm modificabili. Così come è sempre stato e sarà per sempre. La coscienza non si fa critica dinnanzi a tali situazioni e l'educazione insegna a rispettare queste realtà come non trasformabili. La lezione di Barbiana dice, da un lato, che le ingiustizie hanno cause sociali, culturali e politiche chiaramente individuali e dall'altro, che esse sono però modificabili. L'istruzione scolastica viene denunciata da Don Milani come fattore di riproduzione delle ingiustizie sociali ma, nel tempo stesso, viene indicata come l'unica strada per criticare e superare le ingiustizie. Da Barbiana viene gridato che il sapere e l'educazione devono essere di tutti, proprio per attuare concrete condizioni di giustizia. Lo schiaffo di Don Milani al conformismo educativo ha permesso che l'idea dell'istruzione e della scuola come forme di giustizia fossero riconosciute e praticate (Reggio, 2014, p. 21).

Barbiana propone infatti un modello di scuola dove il docente è responsabile dell'apprendimento di tutti e quindi anche del loro riscatto sociale, dove la valutazione non può essere un'arma di selezione sociale e dove la didattica, centrata sull'apprendimento situato, si modula autenticamente per rispondere ai bisogni e alle domande provenienti dalle contingenze sociali e politiche: la scuola si configura come una palestra di cittadinanza, esercizio critico dei propri diritti e doveri.

Gli ideali e la denuncia della scuola di Barbiana per una scuola più equa, giusta e democratica hanno avuto un impatto notevole nella pedagogia e nella scuola italiana sia dal punto di vista didattico (con il Movimento di Cooperazione Educativa, l'impegno pedagogico-didattico di Bruno Ciari) e particolarmente dal punto di vista valutativo, dove il fermento produce tuttora nuove e interessanti piste di ricerca. L'equità dell'insegnante, delle sue pratiche e convinzioni, risulta essere centrale in quegli anni e in quelli a venire. La sfida per una pratica valutativa, il più possibile oggettiva slegata da logiche selettive, equa e democratica, fu raccolta anni dopo dal gruppo di ricerca di Mario Gattullo (1967; 1981). Nel 1976 Benedetto Vertecchi scrive *Valutazione formativa*, sistematizzando teoricamente il concetto, promuovendo così la messa in pratica non solo di un determinato rigore metodologico, ma anche di un nuovo abito mentale: l'insegnante che riflette per decidere. L'insegnante, in questa prospettiva, può localizzare con precisione le difficoltà di apprendimento dei singoli al fine di mettere in atto i necessari interventi compensativi o di consolidamento; raccogliendo informazioni utili a decidere come aggiustare/correggere la progettazione didattica.

Nel 1977, Aldo Visalberghi riprende il Mastery Learning, elaborato da Bloom, e pubblica con Corda Costa un articolo nel quale riporta le prime sperimentazioni che si avvalgono di tale strategia, indirizzata al conseguimento di risultati positivi nel processo di insegnamento-apprendimento poggiato

principalmente sull'individualizzazione della didattica. Si può asserire che da lì in avanti è stato un continuo esplorare ulteriormente concetti, pratiche e teorie che in quegli anni hanno segnato un preciso modo di concepire la scuola, l'insegnamento e il ruolo dell'insegnante. L'istanza di equità e un approccio non selettivo alla valutazione derivante dall'esperienza della scuola di Barbiana, l'ancoraggio alle pratiche di misurazione e un approccio didattico che supera le rigidità del modello trasmissivo ma attento al monitoraggio continuo degli apprendimenti, rinforzati nell'ambito della ricerca italiana, hanno contribuito a caratterizzare un orientamento democratico nella cultura scolastica italiana.

4. Le convinzioni democratiche nella ricerca empirica in ambito educativo: il grande contributo dei Paesi Orientali

Sinora si è visto come le convinzioni democratiche si siano consolidate nei paesi anglosassoni e europei in forme e modi totalmente differenti. Nella letteratura afferente alla ricerca empirica educativa, le convinzioni democratiche sono state particolarmente analizzate e ricondotte sotto il profilo dei valori, degli atteggiamenti e dall'osservazione di comportamenti degli insegnanti. È interessante notare come gli studi sulle convinzioni democratiche abbiano avuto una fiorente diffusione nei paesi con un assetto democratico assente (come l'Arabia Saudita), con derive autoritarie (come la Turchia) o continuamente minacciato dal difficile equilibrio della convivenza civile tra diverse etnie e religioni (Israele). Da questo punto di vista si coglie l'importanza per questi contesti di formare una generazione di insegnanti capace di sostenere i processi democratici, almeno nella comunità scolastica. La motivazione che sostiene un'attenzione così elevata verso un orientamento democratico dell'azione educativa e didattica è ipoteticamente ritracciabile nella crescente consapevolezza dell'importanza del ruolo della scuola e della figura dell'insegnante nella creazione di un clima di convivenza civile e giustizia sociale, minato ogni giorno all'esterno della classe. La scuola rappresenta potenzialmente un laboratorio di pace e cittadinanza democratica per le generazioni future. Paradossalmente, una letteratura piuttosto esigua del mondo cosiddetto "occidentale" nella ricerca empirica educativa sulle convinzioni democratiche o di insegnamento democratico, mostra come alcuni principi, valori, atteggiamenti e modalità didattiche democraticamente orientate non siano ritenute istanze da consolidare o da indagare. L'interesse della ricerca educativa in Occidente è ora più che altro concentrato sulle convinzioni di educazione alla cittadinanza attiva dei docenti o a quelle relative ai processi inclusivi di studenti con disabilità. Probabilmente

vi è la convinzione che idee e principi di carattere democratico, siano già state abbondantemente accolte e sedimentate nei contesti educativi. Eppure, dagli Stati Uniti all'Europa, il bisogno di una scuola per tutti, capace di accogliere e dare motivazione e fiducia verso l'apprendimento mostra ancora tutta la sua attualità.

4.1. Turchia, Arabia e Israele: costruire strumenti per misurare le convinzioni democratiche degli insegnanti

Partendo in questo itinerario sulle convinzioni democratiche nella letteratura inerente alla ricerca empirica, non si può che volgere il nostro sguardo in Oriente, per le motivazioni sopra citate. Come si evincerà da questo paragrafo, che tratterà una rassegna dei diversi studi effettuati in Turchia, Arabia e Israele, il contributo offerto principalmente dagli studiosi si è tradotto esclusivamente nella costruzione di strumenti di misurazione delle convinzioni democratiche degli insegnanti *pre-service* e *in service*.

La Turchia, in primis, ha prodotto innumerevoli ricerche in questo ambito grazie ai lavori di diversi studiosi, tutti accomunati, in buona parte, dall'analizzare la componente valoriale delle convinzioni democratiche o più specificamente, di insegnamento democratico.

Selvi (2006), a esempio dell'Università di Anadolou, ha condotto una ricerca per validare una scala sui valori democratici dei futuri insegnanti turchi della scuola primaria, la *Teacher trainees' democratic values Scale* (TTDVS). Lo studio è stato svolto su 979 partecipanti, utilizzando l'analisi fattoriale. Esattamente dieci anni dopo, Özcan (2016), Università di Bolu, sviluppa una scala del comportamento democratico dell'insegnante, *Democratic teacher behavior Scale* (DTBS). Lo studio, come quello precedente, aveva l'ambizione di validare la scala su un campione totale di 500 studenti delle scuole superiori di differente tipologia che dovevano, attraverso una scala Likert a quattro livelli, valutare il comportamento dei propri docenti.

Di diversa impronta è il lavoro di Özmen & Pekince (2013) che, sulla base della variabile "genere", volevano capire quali valori avevano guidato gli insegnanti nelle loro pratiche di gestione in classe e scoprire se questi valori fossero congruenti con i principi democratici. Il gruppo di ricerca comprendeva 68 insegnanti che lavoravano nelle Scuole pubbliche regionali. Gli insegnanti erano stati invitati a elencare i valori che ispiravano la loro gestione della classe da un elenco di valori predeterminato. L'analisi dei dati ha rivelato che i dieci valori più utilizzati dagli insegnanti nelle pratiche di gestione in classe erano generalmente comuni tra i gruppi di sesso femminile e maschile, e che le preferenze di

entrambi i gruppi erano simili: onestà e responsabilità si trovavano in cima alle preferenze. Tuttavia, il valore dell'uguaglianza, che è indispensabile per creare un ambiente educativo-didattico effettivamente democratico e strettamente legato al tema dell'equità, era stato preferito da meno della metà degli insegnanti. I dieci valori meno preferiti erano generalmente quelli che non erano direttamente legati al concetto di democrazia. Questi risultati indicano anche che alcuni valori essenziali che orbitano attorno al concetto di democrazia non sono stati riconosciuti come principi-guida.

La ricerca portata avanti da Cermik (2013) (Pamukkale University di Denizli) su 966 insegnanti *pre-service*, con una scala validata sui valori democratici, voleva investigare il livello dei valori democratici dei futuri docenti e la relazione degli stessi con altre variabili. I risultati della ricerca hanno mostrato l'alto livello di valori democratici del campione e di come, al di là di ogni aspettativa, il genere maschile pareva avere livelli maggiori rispetto al genere femminile. Topkaya & Yanuz (2011), Canakkale Onsekiz Mart University, hanno investigato i valori democratici di 294 insegnanti *pre-service* del Corso di Lingua Inglese in relazione al loro senso di autoefficacia, con un questionario sui valori democratici *Teacher Trainee's Democratic Values Scale* (TTDVS) di Selvi e la versione turca del *Teacher Sense of Efficacy Scale* (TTSES). I risultati hanno evidenziato un alto livello di valori democratici degli studenti, soprattutto in quelli con un'età superiore, e un livello moderato di autoefficacia. Da questo punto di vista emerge una correlazione bassa ma positiva tra valori democratici degli insegnanti *pre-service* e senso di autoefficacia.

Genç (2008), in una ricerca sulle opinioni di 300 insegnanti di scuola primaria di diverse regioni della Turchia sulla messa in pratica dei valori democratici a scuola, documentano come il genere, il background formativo, le esperienze professionali pregresse, il numero di studenti a cui insegnano in quel momento e l'adesione a un sindacato, producano differenze nell'esercizio della *democratic education*.

Korkmaz & Erden (2012) hanno strutturato un lavoro di ricerca che ambiva a determinare le caratteristiche necessarie di un curriculum per progettare un ambiente educativo-didattico democratico. In questo studio è stata utilizzata la tecnica Delphi, coinvolgendo nel panel 87 persone tra ricercatori accademici, insegnanti e operatori di organizzazioni non governative che avevano studiato o applicato la *democratic education*, 25 delle quali provenienti da Paesi diversi. Questo studio ha rilevato che in un ambiente educativo democratico l'offerta formativa della scuola dovrebbe avere caratteristiche come: individualizzare l'intervento didattico; analizzare e cogliere interessi, bisogni e punti di forza degli studenti; attivare l'attenzione e la partecipazione degli studenti in tutte le decisioni; simulare situazioni di vita reale e promuovere l'apprendimento atti-

vo al fine di acquisire le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti necessari per la vita democratica e l'auto-miglioramento. Successivamente il primo autore ha proseguito questa pista di ricerca, imbastendo un interessante lavoro di sviluppo di una scala per la valutazione dell'ambiente democratico della classe, *Democratic Education Environment Scale* (DEES) Questa scala è stata applicata a due diversi campioni di 417 (insegnanti di scuola primaria) e 1091 insegnanti di scuole medie e superiori. Sono state condotte analisi fattoriali esplorative e confermative. La scala composta da tre aree/fattori (Prendere delle decisioni, Curriculum e didattica e Relazione insegnante-allievo) e 75 item è risultata valida e affidabile (Korkmaz & Gümüşeli, 2013). Sezgi Saraç-Süzer & Alagözlü (2010), invece, avviano uno studio con lo scopo di identificare le credenze di 52 futuri insegnanti di inglese su "cosa fosse la democrazia" nella società turca e con lo scopo di definire le caratteristiche dell'educazione democratica in un ambiente scolastico, attraverso l'analisi testuale delle definizioni dei partecipanti. Secondo i risultati, i futuri insegnanti riconoscono che in Turchia "la democrazia è un tema centrale e un problema aperto" e che l'insegnamento democratico richiede la partecipazione di studenti e insegnanti nel processo decisionale, condizione ancora lontanissima dalla situazione attuale.

Passando dalla Turchia a Israele, si va ad analizzare il significativo lavoro di Shechtman (2002), Università di Haifa, che ha condotto invece una ricerca per costruire e validare una scala sulle convinzioni democratiche dell'insegnante, *Democratic Teacher Belief Scale* (DTBS). Lo studio è stato svolto su 512 partecipanti suddivisi in sette gruppi (253 insegnanti *pre-service* tra iscritti al curriculum principale, a quelli iscritti a programmi di Educazione speciale nel programma previsto per gli studenti Drusi), 24 consulenti scolastici, 57 insegnanti delle stesse scuole dei consulenti, 78 insegnanti donne con differenti livelli di esperienza d'insegnamento nella scuola primaria e 100 insegnanti di grande esperienza rappresentative delle scuole di tutto il territorio israeliano). Oltre alle procedure di validazione, sono particolarmente interessanti i risultati: i punteggi medi della scala riportano valori più alti per gli insegnanti *pre-service* e l'ANOVA mostra differenze significative tra i due gruppi (insegnanti *pre-service* e *in service*). Inoltre la validazione criteriale è stata eseguita basandosi prima di tutto sull'ipotesi di una positiva relazione tra la scala DTBS e quella similare relativa alle *Coping Strategies* (Brophy & Rohrkemper, 1981): si è infatti verificato che gli insegnanti che avevano un basso indice di convinzioni democratiche erano tendenzialmente portati a utilizzare strategie didattiche limitate, e in misura minore quelle di *coping*. Inoltre attraverso una valutazione effettuata attraverso un'osservazione strutturata con scala di valutazione degli insegnanti *pre-service*, in merito all'efficacia del loro intervento didattico da parte dell'insegnante della classe ospitante e da altri insegnanti della scuola

con punteggi che avevano un range che andava da 70 (bassa efficacia) a 90 (alta efficacia), si è evidenziato, così come era stato ipotizzato, che l'efficacia didattica correla positivamente con maggiori convinzioni democratiche.

Qualche anno più tardi, Almog e sempre Shechtman (2008), approfondiscono maggiormente parte dei temi trattati. Gli autori indagano ulteriormente come gli insegnanti gestivano studenti con problemi comportamentali nel contesto classe. Per comprendere l'impatto delle differenze individuali sulle strategie di *coping* degli insegnanti, gli autori hanno esaminato il rapporto tra queste strategie, le convinzioni democratiche degli insegnanti e il senso di auto-efficacia. I partecipanti erano 33 insegnanti in Israele, che insegnavano in classi di inclusione (1°-3° grado). I dati sono stati raccolti attraverso osservazioni in classe, interviste degli insegnanti e questionari. Nelle interviste, gli insegnanti hanno riferito di preferire strategie specifiche di risoluzione positiva dei problemi comportamentali. Tuttavia, l'osservazione in classe ha rivelato che gli insegnanti utilizzavano effettivamente modalità più autoritarie e restrittive. Questi risultati hanno indicato che vi è un divario tra le conoscenze ipotetiche degli insegnanti e le loro applicazioni in situazioni autentiche in classe. Inoltre, sono state riscontrate correlazioni positive tra le convinzioni democratiche degli insegnanti, l'efficacia degli insegnanti e l'utilizzo di strategie utili in relazione a diversi problemi comportamentali. Occorre però precisare che tali risultati devono essere comunque considerati alla luce dell'esiguità del campione in esame.

Un'operazione di validazione della scala DTBS di Scehtman per una "versione araba" è stata progettata da Al-Musawi (2008) nell'Università del Baharain su un campione di 152 studenti della stessa Università, conservando la totalità degli item nei tre fattori evidenziati nello studio israeliano. Anche qui la coerenza interna della scala ha riportato il medesimo valore (0,87). Lo studioso incoraggiava, nel presentare la sua ricerca, a utilizzare la scala come "guida educativa e valoriale" nelle istituzioni di istruzione superiore del Regno del Baharain, per supportare i valori democratici degli studenti universitari.

Al Zyoud (2014) dell'Università di Abu Dhabi ha portato avanti uno studio sulla percezione degli studenti della pratica didattica dei valori democratici da parte dei loro professori universitari, approfondendo principalmente il ruolo del genere, il livello di studio, il luogo di residenza e il percorso universitario. Il questionario utilizzato conteneva 60 item e validato con suggerimenti di *referees* e le opportune analisi statistiche. Il campione era composto da 582 studenti scelti casualmente nella Facoltà di Educazione e di Scienze. Lo studio ha rivelato i seguenti risultati: i docenti universitari hanno messo in pratica i valori democratici a un livello accettabile, non hanno accolto positivamente la critica costruttiva degli studenti e non hanno supportato il rispetto del copyright.

Non si sono verificate differenze statistiche significative tra insegnanti uomini e donne nel respingere modalità educativo-didattiche che favorivano il genere maschile, anche i docenti di Educazione e Scienze hanno un livello pressoché simile di pratica democratica. Sono emerse invece differenze statistiche significative, sulla base di quanto espresso dagli studenti, in base al livello di studio percepito dei loro insegnanti, mentre non ci sono se si prende in considerazione il loro luogo di residenza.

2. Convinzioni che guidano prassi: modelli consolidati ed emergenti di insegnamento democratico

1. Condizioni per un insegnamento democratico

L'interesse testimoniato dalla ricerca empirica sulle convinzioni democratiche che pone quesiti e ulteriori approfondimenti sulle pratiche didattiche e valutative collegate. Come si traducono convinzioni democratiche sull'insegnamento nell'esercizio quotidiano della didattica?

Cosa contraddistingue un insegnamento democratico?

Dalla fine degli anni Sessanta in avanti si sono definiti sempre di più modelli di insegnamento democratico che, partendo da principi generali comuni, hanno trovato procedure, strategie e implementazioni differenti. Una radice comune valoriale e allo stesso tempo metodologica, che ha guidato e ispirato chi voleva insegnare democraticamente, è stata l'idea di equo incoraggiamento. L'equo incoraggiamento si basa sull'assunto che l'insegnante debba garantire a tutti le condizioni educative e didattiche per poter incoraggiare gli studenti ad apprendere. In questo senso Pearl & Knight (1999) identificano nove condizioni, bisogni o desideri che supportano e promuovono, attraverso la didattica, equo incoraggiamento all'apprendimento per tutti.

Secondo gli autori, nell'intenso sforzo di individuare ed esaltare le differenze, i bisogni fondamentali, quelli uguali per tutti, sono stati trascurati. Proprio nella trascuratezza o nell'applicazione discriminatoria di queste condizioni educative didattiche solo per alcuni (di solito chi ne ha meno bisogno) si creano i presupposti per insegnare e valutare iniquamente, creando una realtà non democratica.

Pearl e Knight portano dunque all'attenzione le seguenti condizioni:

- *Sicurezza.* Non si mette in dubbio l'importanza della sicurezza dell'individuo e della società, ma all'interno dell'insegnamento democratico acquisisce un altro significato: se normalmente con "sicurezza" si richiama un setting dove c'è uno stretto controllo, osservanza di regole e ruoli, in questo

caso si riferisce alla serenità, autodeterminazione e autostima dello studente che può sentirsi sicuro nell’“assumersi dei rischi”.

Sempre nel medesimo solco ideale e metodologico, per “rischio” s’intende la possibilità di sbagliare, sperimentare, agire un pensiero divergente che in qualche modo rispecchi un processo di apprendimento in atto. Per incoraggiare una classe ad assumersi dei rischi, l’insegnante deve raggiungere un equilibrio tra un atteggiamento di sfida, di provocazione intellettuale e di supporto all’apprendimento: questo equilibrio è rintracciato solo nelle classi democratiche.

Incoraggiare gli studenti ad assumersi dei rischi non è caratteristica della didattica attuale. La riluttanza a rischiare, secondo una visione democratica, non è attribuibile all’alunno, ma è condizionata dall’ambiente sociale e didattico. Nelle classi esistenti, l’iniquità non è basata sull’incoraggiamento al rischio ma piuttosto su un attivo e persistente scoraggiamento differenziale al rischio. Talvolta nella vita scolastica, coloro ai quali sono state attribuite difficoltà di apprendimento o di comportamento imparano a non esporsi, a non uscire dai loro schemi, perché i costi del rischio sono molto più pesanti dei benefici. Inoltre l’assumersi dei rischi potrebbe essere interpretato, nella maggior parte delle volte, come un comportamento oppositivo o di delegittimazione dell’autorevolezza del docente. Solo un’accurata osservazione aiuta a individuare chi e come deve essere incoraggiato ad assumersi dei rischi. Lo studente che parla spesso e interviene, sovente può riproporre uno schema comportamentale per lui rassicurante e non si espone al rischio di ascoltare, accettare opinioni altrui e alla possibilità di non essere al centro dell’attenzione.

Riprendendo lo scoraggiamento differenziale al rischio, è auspicabile che l’insegnante monitori la propria comunicazione degli errori: gli studenti hanno un feedback personalizzato e orientato a creare una motivazione all’apprendimento per il proprio percorso? Alcuni sono incoraggiati a riprovare e altri sono scoraggiati da tentativi futuri?

- *Sollievo da sofferenza non necessaria.* Nell’esperienza di taluni studenti, l’esperienza scolastica non è sempre piacevole, se non addirittura noiosa o distruttiva. Attualmente l’iniquità di trattamento s’insinua nel modo differenziato con cui l’umiliazione è spesso destinata a quegli studenti per i quali, per diversi motivi, la scuola non si presenta come un posto sereno dove apprendere. A esempio gli studenti con attribuzioni interne di incompetenza, di inutilità, di estraneità (per disinteresse o per i comportamenti attesi), di irrilevanza nel contesto classe, eccetera. Per la prospettiva dell’insegnamento democratico la scuola deve essere un posto confortevole. Per ottenere questo l’insegnante dovrebbe agire su tre piani. Il primo piano d’azione prevede di

evitare forme di prevaricazione e di umiliazione verso gli studenti; il secondo di lavorare affinché gli stessi studenti non abbiano comportamenti di questo tipo tra di loro; il terzo consiste nel prediligere modalità di apprendimento cooperativo, di supervisione reciproca e responsabilizzazione condivisa.

- *Senso di competenza.* Talvolta, può risultare molto più semplice non riconoscere una “competenza” nello studente che ha difficoltà, che rallenta le attività didattiche o che non aiuta a creare un buon clima di lavoro. L’iniquità dello sguardo del docente si palesa nel trattamento differenziato con cui ci si appresta a osservare, valutare o a certificare una competenza: ovvero se uno studente non è stato adeguatamente supportato e sostenuto nel mostrarsi competente. La competenza sarà osservata correttamente quando tutti gli studenti sono stati equamente incoraggiati a mostrare e riconoscere la loro competenza. Ciò presuppone che il docente rinunci a eventuali pregiudizi sugli studenti. L’equo incoraggiamento è implementato quando l’insegnante progetta situazioni didattiche diverse, sulla base dei processi cognitivi da stimolare, e autentiche, in cui la competenza dello studente emerge in condizioni di responsabilità condivisa e con bassa tensione competitiva.
- *Inclusione e appartenenza.* Talvolta gli studenti sono esclusi dai propri compagni di classe proprio in una fase in cui il bisogno identitario e di appartenenza è molto forte. In una classe democratica, tutti gli studenti sono equamente accolti e sono incoraggiati a rendere la classe una comunità inclusiva: sono quindi co-responsabili di questo processo. Una classe democratica è inclusiva per definizione. Promuovere inclusione a scuola significa gettare le basi per la costruzione di un senso di appartenenza, accoglienza e uguaglianza di una comunità più vasta. È un antidoto all’incubazione di razzismo, etnocentrismo, sessismo e omofobia.
- *Significato.* Gli studenti hanno bisogno di sapere cosa stanno imparando e che quello che stanno apprendendo è importante: devono essere persuasi che lo sforzo richiesto per lo studio sia fondamentale, abbia valore e significato. Nella classe democratica, gli studenti partecipano, guidati dall’insegnante, nell’individuare, promuovere, adottare idee, contenuti e teorie, cogliendone il senso, il significato, lo spessore e l’importanza. In questa condizione educativa e didattica la condivisione iniziale degli obiettivi didattici di apprendimento è essenziale.
- *Utilità.* La scuola prepara gli studenti per le sfide future, ma il senso di utilità dell’individuo per la comunità si forma o si consolida nella vita scolastica. L’utilità, collegata al senso di competenza, si deve esprimere nel servizio che si può rendere agli altri. Nella classe democratica, tutti gli studenti sono incoraggiati a essere e a rendersi utili, prefigurando situazioni in cui è opportuno spendersi per gli altri o ad accogliere l’aiuto degli altri. In questo senso la-

vorare a scuola per rinforzare la percezione di utilità dello studente significa creare situazioni di *problem solving* reali e concreti, da affrontare in modo cooperativo e solidale. La prospettiva dovrebbe essere quella di valorizzare tutti i talenti degli studenti, per renderli patrimonio di tutto il gruppo classe.

- *Speranza*. Il concetto di speranza è fortemente legato a quello di giustizia sociale, democrazia e inclusione: è nel solco della speranza che vi sono possibilità di riscatto, crescita e possibilità di miglioramento nelle prestazioni e nelle relazioni. Nella classe democratica gli studenti devono essere incoraggiati a sperare in una prospettiva evolutiva, non come processo illusorio e astratto, ma strettamente legato alla realtà, a partire dalle loro situazioni personali a scuola sino a quelle riguardanti gli argomenti attualità.
- *Emozione e motivazione*. Quando la scuola non è un luogo stimolante, che non suscita curiosità o emozioni, scattano meccanismi per i quali alcuni studenti generano “agitazione” entrando in contrasto con l’insegnante. La creazione di un contesto educativo e didattico in cui si propone un clima piacevole, di dialogo, di rinforzo positivo dell’impegno e della creatività, collegato a momenti in cui gli studenti possono inventare, scoprire e creare qualcosa, può suscitare emozioni e sensazioni con un forte impatto sull’apprendimento e la voglia stessa di imparare.
- *Creatività*. Partendo dalla scuola primaria, la creatività si perde lungo gli altri gradi scolastici. Eppure in una scuola democratica, tutti gli studenti dovrebbero essere incoraggiati ad essere “costruttivamente creativi”, mettendo al servizio della comunità e del territorio idee, prodotti originali, proposte di cambiamento e di riforma. Per questo la creatività si presenta come forma di pensiero divergente, utile a prefigurare nuovi modelli di cittadinanza, relazione e pensiero.

Partendo da queste condizioni caratterizzanti un insegnamento democratico, proseguiamo ora tratteggiando i modelli di insegnamento maggiormente democratici. Nella trattazione si comincerà analizzando quelli meno recenti, fino a quelli più attuali.

2. La metodologia dell’insegnamento individualizzato: il ruolo centrale della funzione diagnostico-formativa della valutazione

Ancora oggi quando ci si riferisce a un insegnamento democratico che concili qualità dell’istruzione, uguaglianza delle opportunità formative e la tutela delle differenze, si fa riferimento alla prospettiva della didattica individualiz-

zata elaborata da Bloom che ideò a sua volta la strategia del *Mastery Learning* (Bloom, 1968; 1971). Gli studi di Bloom portarono a riflettere sul ruolo decisivo dell'insegnante sull'apprendimento degli studenti e di come il miglioramento dei risultati di apprendimento corrispondesse a una maggiore variazione del ventaglio delle pratiche didattiche (non tutte adatte al profilo di ogni studente), a un lavoro particolare sull'errore fondato sull'uso del feedback formativo e dei rispettivi correttivi di recupero o consolidamento. L'insegnamento individualizzato nella prospettiva bloomiana richiede l'adeguamento della proposta didattica alle diverse caratteristiche dei singoli alunni, per raggiungere almeno il conseguimento delle competenze di base per tutti, utilizzando quella che viene tuttora individuata come la strategia didattica eletta, cioè l'Unità didattica. Questa descrizione non deve trarre in inganno, l'insegnamento individualizzato non prevede certamente una didattica differenziata per ogni studente, questa sarebbe una concezione utopistica e non realizzabile, quanto piuttosto uno sforzo di adattamento reciproco tra insegnante e studente. L'insegnante utilizza tecniche, strategie, mediatori differenti sulla base delle caratteristiche di ciascun studente del gruppo-classe progettando una proposta didattica globalmente compatibile, sostenibile e rappresentativa delle caratteristiche degli studenti, ma – realisticamente – non in modo ottimale per ciascuno, per questo lo studente deve mettere in atto un piccolo concomitante sforzo adattivo.

È necessario però sottolineare che lo sforzo richiesto allo studente non è paragonabile a quello richiesto all'insegnante, chiamato a un'attenzione sistematica e rigorosa, che si sostanzia in diverse decisioni didattiche di adattamento.

L'adattamento interpella l'insegnante in diversi momenti dell'Unità didattica e si attua grazie alle informazioni derivanti da tre specifici momenti: uno iniziale (momento della valutazione diagnostica), uno in itinere (momento di valutazione formativa) e uno finale (momento di valutazione sommativa). Nel momento iniziale della valutazione diagnostica avviene un'analisi approfondita dei *ritmi*, degli *stili*, dei *livelli* e delle *concezioni* di apprendimento, ma anche delle *strategie metacognitive* e *volitive* degli studenti, per individuare quali obiettivi di apprendimento adottare e quali variazioni o proposte devono interessare la didattica.

Il secondo momento che caratterizza più di tutti l'insegnamento individualizzato è quello della valutazione formativa: un momento slegato da logiche di motivazione estrinseca, finalizzato a raccogliere informazioni sugli errori, restituire un feedback efficace (il più possibile descrittivo sulla performance contingente e proiettato a indicare suggerimenti, consigli e strategie) a ogni studente e provvedere quindi al recupero o al consolidamento. Ainsworth & Viegut (2006), Smith, Smith & De Lisi (2001) e Stiggins (2007) hanno en-

fatizzato il ruolo del feedback nelle valutazioni che vogliono sostenere un effettivo apprendimento. Di per sé, tuttavia, il feedback anche se ben strutturato non è sufficiente. I teorici dell'insegnamento individualizzato prevedono che esso debba essere abbinato a correttivi, ovvero ad attività di recupero che orientano, supportano e guidano gli studenti a superare le loro difficoltà. Per aiutare ogni studente ad apprendere, gli insegnanti devono differenziare le loro tecniche didattiche nell'insegnamento quotidiano e, in particolare, durante le attività di recupero (Bloom, 1976). Per essere efficaci, i correttivi devono essere qualitativamente diversi dall'insegnamento iniziale e in questo senso si può verificare un avvicinamento ulteriore alle caratteristiche degli studenti: dovrebbero infatti offrire modalità didattiche alternative e tempo aggiuntivo per imparare.

A seguito di un momento di valutazione formativa, è necessario dividere la classe in gruppi separati di recupero e di consolidamento. Mentre l'insegnante segue le attività correttive, garantendo che tutti gli studenti abbiano tempo e supporto supplementari, gli altri studenti che non hanno incontrato difficoltà, lavorano su attività di consolidamento. Verificato che si è raggiunto un livello di apprendimento soddisfacente, si può continuare come previsto dalla programmazione dell'Unità didattica e/o verso il terzo e ultimo momento valutativo: quello della valutazione sommativa. In questo caso si chiede al docente di fare un bilancio finale della propria esperienza didattica, riflettendo sui risultati di apprendimento, sulla propria didattica e quindi su come impostare il lavoro successivo.

Nella prospettiva dell'insegnamento individualizzato questo momento è centrale, ma non quanto quelli di valutazione diagnostica e di valutazione formativa. Entrambi i momenti valutativi rappresentano l'essenza di democraticità del modello della didattica individualizzata: permettere a tutti di imparare senza classificare, attraverso le informazioni che l'insegnante riesce a rilevare sull'apprendimento degli studenti per riprogettare. L'autoritarismo, la selezione e il classismo, spesso elementi occulti delle pratiche didattico-valutative, sono di fatto contrastati da un approccio che consiglia la revisione e messa in discussione continua del lavoro degli insegnanti, l'analicità dei dati e delle informazioni sugli studenti, l'uso di tecniche differenti, lo svincolo dalla prestazione legata sempre e comunque dal voto, il concetto di errore come possibilità per imparare nuovamente e l'uso di modalità comunicative che sostengano e mantengano l'apprendimento. Infatti, neanche tanto implicitamente, l'insegnamento individualizzato attribuisce all'insegnante non poche responsabilità circa l'apprendimento dei suoi studenti e sottolinea la necessaria caratteristica di riflessività e flessibilità che deve contraddistinguere un'azione soggetta a continua ristrutturazione. È infatti proprio

[...] la distinzione tra una Funzione Formativa e sommativa della valutazione che consente un sostanziale superamento dei modelli didattici indifferenziati propri della tradizione scolastica. Ne viene infatti la necessità di prestare una specifica attenzione a ciascuno dei fattori che concorrono a determinare la procedura di apprendimento: il giudizio di valutazione non ricade perciò soltanto sull'allievo in termini di apprendimento, ma si estende all'idoneità dell'intervento e dei mezzi impiegati a consentire il raggiungimento degli obiettivi di formazione propri della procedura. In altri termini il ruolo della valutazione in questo nuovo contesto è quello di assicurare il costante controllo del sistema, e di consentire a esso di autoregolarsi. Si tratta di un'applicazione nel campo della didattica di un principio originariamente elaborato nell'ambito della cibernetica, che viene detto retrazione o feedback. Esso consiste nel far sì che le informazioni relative a un processo in corso ne consentano l'immediata ristrutturazione ai fini del raggiungimento degli obiettivi del processo stesso (Vertecchi, 1993, pp. 82-83).

Per questo, Earl (2008) illustra chiaramente il cambio totale nelle convinzioni dei docenti del paradigma valutativo della didattica tradizionale per attuare il costante controllo del sistema richiamato da Vertecchi: in un corretto processo didattico individualizzato *la valutazione dell'apprendimento* (intesa solo ed esclusivamente come momento sommativo) perde il suo ruolo dominante, preminente e pervasivo per lasciare tempo e spazio a procedure di valutazione *per* l'apprendimento e valutazione *come* apprendimento, declinazioni ormai diffuse di valutazione formativa o *formative assessment* che valorizzano da un lato informazioni descrittive sulle prestazioni e sull'errore e, dall'altro, strategie metacognitive e volitive¹.

1. Più precisamente, la valutazione dell'apprendimento si presenta come momento valutativo che effettua un bilancio finale sull'effettivo apprendimento dello studente, concluso solitamente con un giudizio o un voto. Le procedure orientate a una valutazione per l'apprendimento spostano l'enfasi dalla necessità di dare un giudizio sugli apprendimenti al bisogno di avere una descrizione degli stessi. In questa prospettiva, che corrisponde alla visione più comune di formative assessment, l'insegnante raccoglie dati sulle acquisizioni degli allievi, lungo il percorso didattico, per migliorare la propria didattica e per restituire un feedback che sostenga e promuova l'apprendimento. I punti di riferimento per il docente sono gli obiettivi di apprendimento esplicitati e condivisi con gli studenti. Il confronto, tra le performance attese e gli apprendimenti misurati, aiuta a comprendere il divario da colmare e le possibili strategie di miglioramento da implementare. Nella declinazione di valutazione come apprendimento, lo studente diventa protagonista di questo processo. L'autovalutazione è la procedura fondamentale di questa fase, guidata e sostenuta dall'insegnante: lo studente riflette sulla propria performance e sul suo impegno; è chiamato a monitorare la piena applicazione del feedback ricevuto e trovare, anch'egli, modalità per affrontare le difficoltà incontrate. La valutazione come apprendimento si prefigura come un approccio da costruire nel tempo, una ulteriore evoluzione della valutazione per l'apprendimento, dove lo studente diventa pienamente consapevole e responsabile della sua possibilità di fare ulteriori progressi.

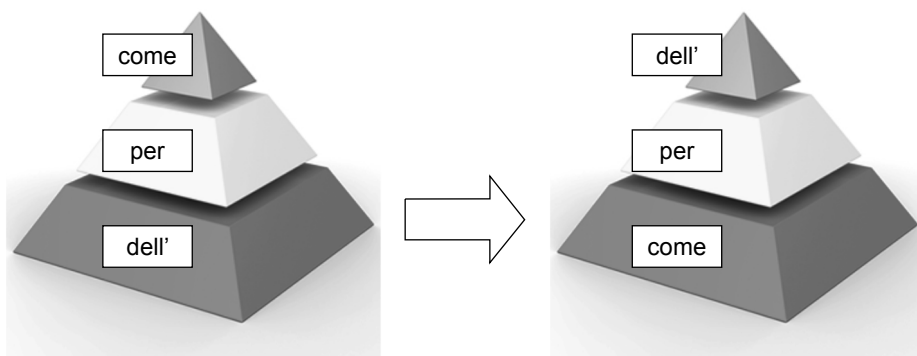


Fig. 2.1 – La Piramide “ribaltata” nel modello di Earl (2008).

La suggestione della piramide ribaltata proposta da Earl rende eloquente l’idea di una valutazione e di un processo didattico che guarda in modo attento e responsabilizzante all’apprendimento dello studente.

Dopo che Bloom descrisse le sue idee, numerosi programmi basati sui principi del *Mastery Learning* apparvero nelle scuole di tutti gli Stati Uniti e in tutto il mondo (Block, 1971; 1974; Block & Anderson, 1975; Reezigt & Weide, 1990; 1992; Wu, 1994; Yildiran, 2006). Benché differiscano all’impostazione questi programmi, fedeli alle idee di Bloom, hanno incluso due elementi essenziali: il processo di feedback e recupero e il processo di consolidamento e di allineamento didattico (Guskey, 1997).

3. I modelli *Culturally Responsive Teaching* e dell’*Inviting School*

Se l’insegnamento individualizzato è strutturato con precise procedure studiate e validate per anni da numerose ricerche, vi sono altri modelli di insegnamento democratico oggetto di un’attenzione sempre maggiore da parte della ricerca, delle istituzioni e delle scuole come il *Culturally Responsive Teaching* (d’ora in poi CRT) e l’*Inviting School*.

Questi modelli appaiono come approcci sovrapponibili all’insegnamento individualizzato, ma con enfasi maggiore rispetto a determinate pratiche educative o didattico-progettuali ritenute fondamentali per assicurare la democraticità del processo di insegnamento-apprendimento. I due modelli si distinguono infatti per le seguenti peculiarità: il CRT pone la propria attenzione sulle prassi che assicurano un’approfondita conoscenza dello studente nel suo background socio-culturale, in particolare per gli elementi culturali in cui è immerso, men-

tre l'*Inviting School* traduce principi e valori in pratiche che creano un ambiente positivo e favorevole all'apprendimento.

Il CRT è un approccio centrato sullo studente in cui gli elementi culturali di provenienza sono identificati e utilizzati per promuovere l'apprendimento di tutti e il benessere nel contesto scolastico. Particolarmente sostenuto e implementato in America, l'insegnamento sensibile agli aspetti culturali, pare essere una metodologia didattica particolarmente utile e spendibile in contesti scolastici di composizione culturale eterogenea, come sempre di più accade anche nel nostro Paese, oppure in presenza di situazioni di forte svantaggio socio-culturale. Questo approccio fonda le proprie basi:

- sull'ideale democratico per cui tutti possono e devono apprendere, e l'insegnante si fa carico di creare le opportune condizioni affinché questo possa avvenire;
- sulla denuncia dei valori "monoculturali" della Scuola, ambiente che talvolta non si presenta come inclusivo, in quanto non agevola adeguatamente il raggiungimento degli obiettivi educativi anche per gli studenti provenienti da contesti culturalmente e linguisticamente differenti o svantaggiati.

Il CRT, per essere efficace, prevede un'azione sistemica poggiata su tre dimensioni: la dimensione istituzionale, la dimensione personale e la dimensione didattica.

La dimensione istituzionale interessa il modo in cui la scuola sceglie di affrontare, leggere, cambiare e interpretare i fattori culturali che influenzano la sua organizzazione, le sue procedure e come intende relazionarsi o coinvolgere la comunità.

La dimensione personale si riferisce al processo mediante il quale gli insegnanti imparano a diventare attenti e sensibili agli aspetti culturali. Per ottenere questo il più grande ostacolo al CRT, per la maggior parte degli insegnanti, è l'eliminazione dei propri pregiudizi e la conoscenza degli ambienti socio-culturali di provenienza dei propri studenti.

La dimensione didattica si focalizza invece sui processi utili a rendere l'insegnamento effettivamente sensibile agli aspetti culturali degli studenti.

I processi necessari per un docente che vuole adottare il CRT possono essere suddivisi in tre ambiti: esplorazione della propria cultura (entrare in contatto con le proprie convinzioni ma anche con il proprio livello di effettiva conoscenza di altre culture), apprendimento di altre culture (approcciarsi allo studio approfondito delle altre culture) e apprendimento della storia culturale dei propri studenti (conoscere il contesto di provenienza, le tradizioni, le convinzioni tramandate, eccetera). All'interno di ciascun ambito si possono identificare speci-

fiche tecniche che, se messe in atto contemporaneamente, arrivano a supportare e definire un insegnamento democratico.

Nell'ambito che attiene l'esplorazione della cultura dell'insegnante, il docente dovrebbe:

- *Lavorare sulle proprie convinzioni per uscire dalla logica della cultura dominante.* L'insegnante deve provare a vedere se stesso, andando oltre la definizione della propria cultura di appartenenza, allontanandosi da una visione etnocentrica ed esplorando, nelle diverse culture come le proprie caratteristiche, i propri diritti e doveri sono accolti e interpretati e con quali motivazioni. In questo senso il lavoro del docente è di decostruire i propri stereotipi e pregiudizi, approcciandosi in modo riflessivo con sistematicità. Per questo può essere utile che il docente non perda occasioni per appuntarsi pensieri e riflessioni attraverso diari e autobiografie.
- *Esplorare la propria storia personale e familiare.* L'insegnante deve analizzare gli eventi o le circostanze che hanno contribuito alla percezione di se stessi come persone intolleranti o inclusive. Come parte di questo processo, gli insegnanti possono condurre interviste informali ai membri della propria famiglia (es. genitori, nonni) sulle loro convinzioni ed esperienze riguardo a diversi gruppi nella società. Le informazioni condivise possono illuminare gli insegnanti sulle radici e sulle origini, dei loro punti di vista. Quando gli insegnanti fanno i conti con la formazione storica dei propri valori, possono comprendere maggiormente i colleghi e gli studenti che hanno storie e aspettative diverse.
- *Riconoscere l'appartenenza a diversi gruppi.* Gli insegnanti devono riconoscere e individuare a quali gruppi nella società appartengono (es. uomini o donne, genitore o no...) e quali sono i vantaggi e gli svantaggi di appartenere a ciascun gruppo. Inoltre, gli insegnanti devono valutare in che modo l'appartenenza a un gruppo influenza il modo in cui si osservano altri gruppi.
- *Sviluppare o consolidare un apprezzamento per la diversità.* L'obiettivo si raggiunge considerando la differenza come la "norma" nella società, rifiutando convinzioni secondo le quali qualsiasi gruppo è più competente, autorevole o educato di un altro. In termini didattici ciò comporta l'accettazione di tutte le diversità (intese anche di apprendimento, atteggiamento, motivazione, opinione...) e lo studio di strategie affinché non siano percepite come un "peso", ma come una risorsa o un altro approccio a una situazione.
- *Pensare ai bisogni ipotetici delle specifiche minoranze.* L'insegnante deve provare a "mettersi nei panni" / "sentirsi" una minoranza, immaginando e prefigurando quali comportamenti, atteggiamenti, strategie uno studente possa mettere in atto per evidenziare dei bisogni.

Per quanto attiene all'ambito della scoperta della storia dei propri studenti, nella prospettiva del CRT, l'insegnante potrebbe:

- *Visitare le famiglie e le comunità degli studenti.* Conoscere le famiglie e le comunità dei loro studenti nel loro contesto primario, consente agli insegnanti di relazionarsi con i propri studenti come persone collegate a una complessa rete relazionale e culturale. Inoltre, acquisendo familiarità con la vita domestica e quotidiana degli studenti, gli insegnanti acquisiscono informazioni per contestualizzare maggiormente specifici comportamenti, difficoltà o risorse.
- *Comprendere le loro risorse culturali.* Attraverso gli elementi che caratterizzano il loro contesto di vita, i riferimenti territoriali, istituzionali, sociali e religiosi presenti, si colgono i fattori culturali che possono influenzare l'apprendimento degli studenti.
- *Ascoltare gli studenti mentre parlano delle loro vite.* È necessario osservare i propri studenti mentre raccontano di sé, delle loro esperienze e tradizioni. È utile ascoltare episodi della loro vita familiare, intavolare dibattiti o conversazioni in cui possano sentirsi liberi di esprimersi. In quelle occasioni, essi possono utilizzare anche i propri costrutti culturali: è un modo per raccogliere informazioni preziose per impostare la didattica.

Nell'ultimo ambito, riguardante l'approfondimento delle culture altre, l'insegnante sarebbe chiamato a *scoprire la storia e le esperienze di diversi gruppi*. È importante che gli insegnanti apprendano le vite e le esperienze anche di gruppi di minoranze sociali, per capire in che modo le differenti esperienze storiche ne abbiano plasmato gli atteggiamenti e le prospettive. Così facendo gli insegnanti riconoscono le differenze tra i propri valori e quelli di altri gruppi. Per conoscerne le storie, in particolare dalle loro prospettive, gli insegnanti possono, per esempio, leggere la letteratura prodotta da quei gruppi particolari e interagire personalmente con i loro membri.

Le direttrici che sembrano guidare la didattica del CRT si sovrappongono a quelle esplicitate da Pearl & Knight, con un forte accento sulla comunicazione agli studenti circa le aspettative del docente sul loro apprendimento, sul coinvolgimento attivo nella didattica, sull'uso di conoscenze pregresse legate a contesti per loro più familiari e sullo studio, da parte dell'insegnante, di esperienze di CRT di successo in contesti differenti. Inoltre, collegando nuovamente CRT con le procedure per l'insegnamento individualizzato, si possono ricondurre gli sforzi conoscitivi dell'insegnante nel momento della valutazione diagnostica iniziale.

Sebbene la letteratura abbia identificato quali siano pratiche culturalmente reattive, c'è una mancanza di ricerca sperimentale e quasi-sperimentale che lega

pratiche culturalmente sensibili ai risultati degli studenti (Demmert & Towner, 2003; Savage *et al.*, 2011). Esistono tuttavia alcuni programmi che suggeriscono che le pratiche culturalmente reattive abbiano un impatto positivo sugli apprendimenti. Un esempio citato da Demmert & Towner (2003) è il programma di educazione alla prima infanzia di Kamehameha e la ricerca delle scuole Kamehameha (Hawaii). Invece ricerche non sperimentali mostrano esiti positivi quando vengono utilizzate pratiche culturalmente sensibili (si veda, a esempio, l'Iniziativa sistemica rurale dell'Alaska). Maggior mole di studi, ricerche e sperimentazioni hanno riguardato invece il modello dell'*Inviting School* che fa riferimento alla *Invitational Theory* (Purkey, 1978; Purkey & Novak, 1984; 1988; 1996; Purkey & Schmidt, 1987; 1990; Purkey & Siegel, 2013; Novak, Armstrong & Browne, 2014). L'*Invitational Theory* che pone l'ethos democratico come una delle sue basi portanti, è di fatto un approccio filosofico e didattico che parte dalla convinzione che l'individuo debba esprimere al massimo il suo potenziale, il quale può emergere grazie a come luoghi, politiche e programmi all'interno della scuola cerchino di supportarlo.

Gli insegnanti, e più in generale i contesti che seguono questo modello, riconoscono il potere delle loro parole e delle loro azioni per influenzare l'autostima, l'apprendimento e il comportamento degli allievi. Pertanto, inviano intenzionalmente messaggi rispettosi, motivanti e di fiducia verso il miglioramento e il cambiamento, trasformandoli in pratiche quotidiane relazionali e didattiche. L'idea di fondo è che su diversi domini e livelli (dalla leadership, ai processi collegiali, ai rapporti tra colleghi e studenti, alla didattica) s'innesci una dinamica positiva a cascata, la quale diventa di fatto una vera e propria metodologia d'insegnamento che ha la finalità di rendere la scuola un luogo accogliente e, più che altro, invitante e motivante per tutti. L'intenzionalità progettuale e didattica diventa perciò centrale: tutte le pratiche didattiche e valutative devono rispondere in qualche modo all'ethos democratico fondativo del modello.

4. L'educazione radicale come alternativa democratica

Un modello simile a quello dell'*Inviting School* è quello proposto da Micheal Fielding e Peter Moss (2014) che propongono un'idea di "scuola comune", non selettiva ed elitaria, ma aperta a tutti. L'idea di riferimento è quella di una vera e propria piccola comunità strettamente collegata al territorio e alle sue istituzioni per agire in sinergia. La finalità è quella di far esperire una vera e reale cittadinanza attiva e democratica. In questo senso Fielding e Moss mettono come pre-condizione al cambiamento della didattica un cambiamento radicale della concezione di scuola e dei rapporti gerarchici. La radicalità di questo modello

consiste nel vivere appieno la sperimentazione della democrazia, rovesciando le asimmetrie gerarchiche tra docente e studente, vivendo una collegialità radicale. In *Radical collegiality: Affirming teaching as an inclusive professional practice*, Fielding (1999) ha spiegato che il concetto di collegialità radicale fa riferimento a tre pilastri:

1. la capacità di apprendimento e di mutua collaborazione tra i docenti;
2. gli alunni come insegnanti e gli insegnanti come alunni;
3. ripensare l'educazione come un progetto democratico.

Questa idea di collegialità si esprime con quattro ruoli che gli studenti possono agire nell'ambito del processo di insegnamento-apprendimento: studenti come "fonte di dati" (soggetti passivi non dialoganti), "rispondenti attivi" (attori di discussioni con gli insegnanti), "co-ricercatori" (costruttori di significati a fianco degli insegnanti) e "ricercatori" (attori principali della ricerca degli argomenti da apprendere) (Di Vita, 2017). Questo paradigma implica un capovolgimento dell'idea di insegnamento tradizionale, mettendo gli studenti nella posizione di co-progettare la loro crescita continua come protagonisti della loro vita di presenti e futuri cittadini. In questo quadro visionario e affascinante, la proposta sostanziale di Fielding è quello di contrastare il dilagare del modello competitivo che ha infestato la società e talvolta anche la scuola.

Contributo essenziale del filone di studi sullo *Student Voice*, il contributo di Fielding & Moss, sebbene per certi versi possa risultare utopistico e di difficile applicazione, fornisce una prospettiva per rifocalizzare il ruolo della scuola e individuando lo sgretolarsi dei suoi processi interni di democratizzazione.

5. Universal Design for Learning e "La Classe Giraffa"

In questo paragrafo si portano all'attenzione altri due metodi didattici particolarmente diffusi negli ultimi anni e annoverabili nella famiglia delle pratiche d'insegnamento democraticamente orientate. Anche questi metodi si caratterizzano per un'attenzione molto forte al coinvolgimento di tutti gli studenti, al loro benessere e al loro "attivismo" nella relazione di insegnamento-apprendimento: si parla dell'*Universal Design for Learning* e de "La Classe Giraffa".

Lo *Universal Design for Learning* (UDL) è un'espressione relativamente nuova per l'istruzione, nonostante i suoi principi e concetti siano radicati da decenni nelle scienze dell'apprendimento. Il termine, coniato nel 1995 dai ricercatori dell'educazione dell'organizzazione *Center for Applied Special Technology* (CAST), si riferisce a un quadro di riferimento per la progettazione di percorsi

che garantiscano la massima flessibilità negli obiettivi didattici, metodi, materiali e valutazioni, al fine di ottimizzare le opportunità di apprendimento per tutti gli individui. Al centro dell'UDL vi è la rivalutazione sull'enorme variabilità e diversità degli studenti (derivata dalle scienze dell'apprendimento e soprattutto dalle neuroscienze cognitive). L'UDL suggerisce un'alternativa all'aspettarsi che individui differenti imparino dallo stesso curriculum, cioè costruire un percorso flessibile che possa essere efficace per tutti (Savia, 2016).

Il termine UDL rimanda a quello dello *Universal Design*, un movimento per i diritti umani nello sviluppo del prodotto e nell'architettura, che esige la creazione di ambienti e beni per il consumatore utilizzabile dalla più grande varietà di utenti (Mace, Hardie & Place, 1991).

L'UDL richiede non solo che l'informazione sia accessibile, ma anche che si progetti una didattica accessibile. L'UDL guida gli educatori, gli insegnanti e gli amministratori nell'identificazione delle potenziali barriere all'apprendimento e nella loro riduzione attraverso percorsi abbastanza flessibili da fornire sufficienti opzioni e alternative per il successo di ogni studente. (Meyer, Rose & Gordon, 2014; Rose & Gravel, 2010; Rose & Meyer 2002). La metodologia didattica dell'UDL si basa interamente su tre principi e relative linee guida che possono essere così sintetizzate:

1. Fornire molteplici mezzi di rappresentazione. *Linee guida: differenti opzioni didattiche in termini di percezione, comprensione, opzioni per lingua, espressioni matematiche e simboli.*
2. Fornire molteplici mezzi di azione e di espressione. *Linee guida: differenti opzioni didattiche in termini di interazione fisica, di espressione e comunicazione e per le funzioni esecutive.*
3. Fornire diversi mezzi di coinvolgimento. *Linee guida: fornire opzioni per didattiche in termini di interazione per sostenere lo sforzo e la perseveranza e per l'autoregolamentazione.*

Gli aspetti interessanti dell'UDL, per un insegnante che vuole agevolare l'apprendimento di tutti, sono senz'altro la tensione a individuare, per i diversi processi di apprendimento e delle funzioni cognitive, la maggiore gamma di possibilità per apprendere secondo le caratteristiche, le fragilità o più semplicemente le risorse di ciascun studente. Non è un aspetto di poco conto. Una delle difficoltà più grandi per un insegnante è proprio quello di avere piena padronanza e consapevolezza delle possibili strategie da mettere in campo: lo sforzo analitico nell'individuare queste strategie pratiche (non riportate in questa sede per esigenze di sintesi) è un potenziale bagaglio di strumenti utili e illuminanti per promuovere maggiori occasioni di apprendimento dei propri studenti.

“La Classe Giraffa”, differentemente dall’UDL, nasce da riflessioni e costrutti maggiormente psicologici e riferiti al metodo della Comunicazione Nonviolenta, sviluppato da Marshall Rosenberg, psicologo americano fondatore del CNVC (Centro per la Comunicazione Nonviolenta – www.cnvc.org). Rosenberg ha chiamato il suo approccio Comunicazione Nonviolenta (CNV) o anche “Linguaggio Giraffa”. La giraffa è l’animale simbolo di questo approccio, animale mansueto e non predatore che però sa ben difendersi dai predatori. Essere empatici e nonviolenti non significa subire la vita, bensì essere in grado di viverla con fierezza e benevolenza, nel pieno rispetto di sé e degli altri, senza che una parte prevalga sull’altra: questa è l’essenza della filosofia incarnata dalla Giraffa. Sulla base della CNVC, Nancy Sokol Green (2009) ha elaborato un interessante approccio didattico definito “La Classe Giraffa”, particolarmente concentrato sulla creazione di un ambiente sereno e dove apprendere possa risultare sia eccitante che motivante. Per questo, Sokol Green individua otto concetti chiave per una “Didattica Giraffa”, in grado di attivare relazioni positive, autentiche e potenzialmente produttive dal punto di vista degli apprendimenti.

Tab. 2.1 – Gli otto concetti chiave per una Didattica Giraffa (Sokol Green, 2009).

Otto concetti chiave per una Didattica Giraffa.

- 1 Tutte le lezioni prevedono la possibilità per gli studenti di sviluppare un pensiero critico e creativo.
 - 2 La classe diventa una “miniera d’oro” di innumerevoli interazioni tra tutte le menti uniche presenti.
 - 3 L’Apprendimento Cooperativo è una metodologia primaria
 - 4 Le lezioni sono strutturate per “adeguarsi agli studenti” piuttosto che richiedere agli studenti di “modellarsi” a lezioni e/o programmi già stabiliti.
 - 5 L’umorismo, l’assurdo e la bizzarria sono intrecciati in diverse lezioni.
 - 6 Gli obiettivi sono sostituiti con esperienze aperte.
 - 7 L’apprendimento è percepito come un’esperienza continuativa senza fine
 - 8 L’espressione dei sentimenti, dei bisogni e dei desideri è incoraggiata da parte di tutte le persone della classe
-

L’aspetto apprezzabile de “La Classe Giraffa” è l’impegno a delineare le premure relazionali e didattiche che creano un ambiente positivo, non giu-

dicante (soprattutto in merito agli errori) e competitivo, non concentrato sul rinforzo estrinseco del voto. Questo approccio suggerisce all'insegnante di curare in particolar modo la creazione di un clima di fiducia e interdipendenza come priorità necessarie, uscendo da particolari temi metodologici. La possibile criticità in un approccio *goal-free* e molto centrato su *performance* di tipo cooperativo, potrebbe però inficiare il rigore metodologico di una valutazione potenzialmente valida a livello individuale, soprattutto nella sua funzione formativa.

Sebbene questi ultimi modelli presentati, e altri analoghi a questi, non conoscano ancora la diffusione e la solidità scientifica degli studi *bloomiani*, sembra utile sottolineare come essi si distinguano per rispondere a specifici bisogni emergenti dalla complessità attuale: il coinvolgimento di tutti gli studenti in contesti di forte eterogeneità e l'insegnamento non scollegato dai diversi piani che influenzano un contesto educativo (meso e micro) e di come gli atteggiamenti e la comunicazione degli insegnanti possano avere un ruolo fondamentale.

Parte Seconda
Una ricerca empirica sulle convinzioni
d'insegnamento democratico
dei futuri insegnanti

3. Il disegno della ricerca

1. Premesse teoriche e interrogativi della ricerca

Nei capitoli precedenti si è delineato un quadro teorico utile per comprendere la strutturazione complessiva del disegno della ricerca. I punti salienti del quadro teorico si possono riassumere come segue:

- secondo le indagini internazionali e la letteratura, le convinzioni degli insegnanti rivestono un ruolo rilevante nell'azione dell'insegnante stesso e del suo impatto sugli apprendimenti degli studenti: è ormai condivisa l'importanza di osservarle, studiarle, comprenderle;
- per questo destano particolare interesse, per chi si occupa della formazione iniziale degli insegnanti, la promozione di convinzioni d'insegnamento democratico che si caratterizzano, nella letteratura, con sfumature differenti ma vedono un denominatore comune in alcuni principi di equità, pari opportunità di apprendimento, valutazione lontana da logiche selettive e di un insegnamento dinamico, attivo, versatile e motivante;
- è risaputo che, seppur animati da convinzioni di tipo democratico e innovativo, l'inserimento di nuovi insegnanti nei contesti scolastici è spesso caratterizzato da un progressivo adeguamento alle pratiche (talvolta obsolete, selettive e metodologicamente non fondate) del contesto (Vannini, 2012) che attenua, se non spegne, le istanze di cambiamento;
- il Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria (D.M. 270/2010) dell'Università di Bologna ha progettato in modo interdisciplinare (coinvolgendo lezioni teoriche, laboratori e tirocini) le attività formative del proprio curriculum, orientandole a sostenere e supportare, dagli insegnamenti ai laboratori, la costruzione di solide convinzioni di insegnamento democratico capaci di resistere all'impatto con situazioni che perseguono convinzioni esplicite o implicite opposte, secondo il costrutto adottato in questa indagine.

Partendo da queste premesse teoriche, gli interrogativi della ricerca sono:

1. Quali variabili correlano con la crescita delle convinzioni d'insegnamento democratico degli studenti del Corso SFP? Quali tra quelle più specificatamente pedagogiche e didattiche?
2. Quali variabili influenzano le convinzioni d'insegnamento democratico?
3. Quale ruolo assume il curriculum SFP nell'ipotetica implementazione di convinzioni democraticamente orientate?
4. Come costruire progressivamente convinzioni nei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, orientate a un'idea di insegnamento democratico?
5. Come far aderire i giovani insegnanti all'idea che la didattica e la valutazione possano essere mezzi e strumenti fondamentali per motivare tutti gli studenti all'apprendimento?
6. Come supportare nella formazione iniziale degli insegnanti atteggiamenti che favoriscano la crescita di convinzioni democratiche sull'insegnamento?

2. Obiettivi e disegno della ricerca

La ricerca che – nel suo disegno e nelle sue analisi iniziali – viene presentata, parte dagli interrogativi sopra delineati. Il suo obiettivo fondamentale è quello di conoscere più a fondo, e in una prospettiva di diacronicità, le convinzioni dei futuri insegnanti attualmente iscritti al nuovo Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP) di Bologna (D.M. 249/2010). Nello specifico, le convinzioni e gli atteggiamenti che maggiormente interessano sono appunto quelle relative a un'idea di insegnante che persegue, con le sue azioni didattiche e valutative, equità e qualità, che probabilmente crede nella “responsabilità” sociale della sua azione educativa e didattica sui risultati di apprendimento degli allievi. Si tratta di un'idea di insegnante che, pur nella consapevolezza che le prassi didattiche non siano l'unico fattore di efficacia dell'apprendimento, sa assumere responsabilmente su di sé la necessità di progettare, valutare, rivedere le proprie azioni nel tentativo costante di recuperare e portare tutti gli allievi all'apprendimento, senza lasciare indietro nessuno. La possibilità di descrivere e conoscere l'evoluzione di queste convinzioni all'interno del nuovo Corso di Laurea SFP consentirà, a tutti coloro che si occupano della formazione iniziale degli insegnanti nell'Università di Bologna, di interrogarsi sui fattori che influenzano le concezioni dei futuri insegnanti, sulle modalità e le strategie formative finora messe in atto nel curriculum SFP e su come queste ultime siano utili a costruire e ricostruire le convinzioni dei futuri insegnanti, affinché siano sempre più orientate verso un'ottica di responsabilità,

equità e qualità dell'insegnamento. L'impegno entro una tale prospettiva di ricerca assume una certa valenza, sia all'interno del dibattito internazionale degli studi sul *Teacher Change* (Floden, 2002), e anche relativamente a ricerche specifiche sull'argomento dell'equità in educazione, quali quelle su insegnamento e senso della giustizia condotte in ambito francofono (Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010), sia infine all'interno del dibattito nazionale inerente le ricerche empiriche sugli insegnanti. Dibattito particolarmente rilevante nell'Università di Bologna, luogo dal quale sono iniziate le prime ricerche empiriche italiane di stampo pedagogico sugli atteggiamenti dei docenti e la loro disposizione verso il cambiamento e dove sono poi proseguite anche nell'ultimo decennio (Vannini & Mantovani, 2007; Balduzzi & Vannini, 2008).

Proseguire sulla scia di tali studi diviene pertanto di grande interesse, al fine di aumentare le conoscenze sulla "cultura docente" dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria e di analizzare l'impatto che, via via, nel corso degli anni, il Corso SFP va esercitando sulla costruzione di convinzioni di insegnamento democratico. All'interno dell'indagine, il costrutto di *Convinzione di insegnamento democratico* è stato immaginato come variabile principale in relazione con altre variabili come conoscenze e abilità accumulate dal futuro insegnante nel proprio ambiente socio-culturale di provenienza, motivazioni che hanno determinato la sua scelta di iscrizione al Corso SFP, conoscenze e abilità maturate durante la frequenza al Corso SFP e nel percorso formativo più in generale, tratti distintivi e caratteristiche psicologiche personali, concezioni civico-sociali e socio-politiche a cui egli aderisce.

In merito allo specifico disegno dell'indagine, messo a punto da un gruppo di ricerca interdisciplinare¹ del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" di Bologna dall'anno accademico 2012-2013, esso si caratterizza come un'indagine correlazionale longitudinale – di coorte – sulle convinzioni degli studenti bolognesi del Corso di Scienze della Formazione Primaria. Nello specifico, le convinzioni di insegnamento democratico dello studente SFP vengono analizzate sia nella loro evoluzione nel tempo, sia nelle loro correlazioni con altri fattori di tipo anagrafico, formativo, esperienziale di tipo pedagogico-didattico. In particolare, la ricerca si propone di analizzare quanto il nuovo curriculum di Scienze della Formazione Primaria riesce, negli anni, a modificare in senso maggiormente democratico le convinzioni degli studenti iscritti e individuare quali variabili concorrenti correlino maggiormente, anno per anno, con le convinzioni di insegnamento democratico.

1. Il gruppo di ricerca è costituito, da: Ira Vannini e Andrea Ciani (area della Pedagogia Sperimentale), Lucia Balduzzi (area della Didattica), Dina Guglielmi (area della Psicologia Sociale), Dario Tuorto (area della Sociologia generale e dell'Educazione).

La ricerca ha inoltre due ulteriori obiettivi, che mirano ad avviare successivi interventi di ricaduta operativa al fine di migliorare offerta e didattica del Corso SFP: analizzare lo stato di soddisfazione degli studenti rispetto al Corso di Laurea negli anni; individuare punti di forza e nodi critici del curriculum di Scienze della Formazione Primaria, per renderlo sempre più orientato alle competenze relative alla didattica individualizzata, attenta alle differenze, alla qualità e all'equità dei risultati. Ma come si caratterizza la principale variabile dell'indagine? Quali sono le variabili con cui si relaziona?

2.1. La variabile “Convinzioni d'insegnamento democratico” e le altre variabili della ricerca

La variabile principale della ricerca, quella delle *Convinzioni d'insegnamento democratico*, si distingue, come la matrice teorica presentata nei capitoli precedenti, per un approccio positivo e dinamico dell'insegnamento, chiamato a non sottrarsi alla sfida di favorire l'apprendimento di tutti, cogliendo risorse e potenzialità per evitare l'insuccesso scolastico.

In un recente contributo (Ciani & Vannini, 2017), corrispondente alla seconda fase della ricerca, è stato validato un costrutto teorico tramite apposite scale di atteggiamento.

Il costrutto teorico immaginato dal Gruppo di ricerca, e successivamente validato, si fondava sul rifiuto del determinismo biologico come elemento condizionante dell'apprendimento, la fiducia verso l'azione didattica e la tendenza a concepire la valutazione nella sua Funzione Formativa.

Le scale di atteggiamento in questione, somministrate attraverso un questionario, si riferiscono a specifiche batterie di item sulle quali sono state compiute analisi fattoriali confermative; esse riguardano le seguenti dimensioni:

- rifiuto/adesione per l'ideologia delle doti naturali e conseguente fiducia/sfiducia nelle potenzialità degli interventi didattici (batteria DOTIDID);
- condivisione/contrasto rispetto all'efficacia didattica della Funzione Formativa nella valutazione degli apprendimenti (batteria VALFOR).

Queste scale sono state validate nell'ambito della seconda fase della ricerca (Ciani & Vannini, 2017), nella coorte del secondo anno del Corso SFP nell'anno accademico 2016-2017. Gli item delle batterie DOTIDID e VALFOR provengono da scale già validate in ricerche precedenti con insegnanti in servizio e/o insegnanti pre-servizio, sempre della scuola secondaria. La batteria di item relativa all'*Ideologia delle doti naturali* – proveniente (in modo rivisitato,

Balduzzi & Vannini, 2008) dalle prime ricerche del gruppo bolognese facente capo a Mario Gattullo (Gattullo *et al.*, 1981) – propone una convinzione contraria a un’idea di scuola e di insegnamento democratico, dove il successo formativo dell’allievo può dipendere fondamentalmente solo da sue “predisposizioni innate” e dove il “potere” della didattica nei confronti delle possibilità di recupero dell’allievo viene considerato poco o nullo. L’utilizzo di questa scala consente di misurare la vicinanza/lontananza dell’insegnante da questa convinzione, basilare per un’idea di insegnamento equo e di qualità per tutti. La scala sull’*Ideologia delle doti naturali*, validata nuovamente di recente, presenta un indice pari a 0,65, classificabile come sufficiente. Pur non essendoci valori statistici di coerenza interna elevatissimi, si ritiene che la scala possa essere alquanto utile per analizzare aspetti di grande rilievo per ciò che abbiamo considerato un insegnamento democratico Complementare a essa, vi è la batteria sulla *Fiducia nella didattica*, che propone una visione contraria relativa alle potenzialità della didattica per l’apprendimento di tutti gli studenti. Questa scala ha un indice Alpha sufficiente, pari a 0,61. Anche in questo caso, data la bontà dell’analisi fattoriale e la coerenza concettuale rispetto al costrutto di riferimento, si è deciso di accettare la scala come valida e utile rispetto alle prossime fasi della ricerca. La batteria relativa alla *valutazione degli apprendimenti*, elaborata da Ira Vannini (2000) misura la propensione dell’insegnante ad attuare strategie di *formative assessment*, diagnosticando gli errori allo scopo di attuare strategie di recupero. L’immagine che essi rimandano è quella di un insegnante abituato a vedere il momento della valutazione non come esercizio burocratico, o peggio ancora, di potere ma come procedura finalizzata a raccogliere dati per modellare e migliorare l’intervento didattico.

Il test di affidabilità con Alpha di Cronbach,² effettuato sulle due *subscales* della batteria VALFOR, ha restituito valori più che adeguati di coerenza inter-

2. L’alfa di Cronbach è un indicatore statistico comunemente utilizzato per misurare l’affidabilità e la coerenza interna di uno strumento. Generalmente, la soglia di accettabilità viene indicata con 0,70. I valori da 0,70 a 1 mostrerebbero una coerenza interna sempre più alta. Lo strumento, in definitiva, andrebbe a misurare lo stesso costrutto. Taber (2017) problematizza l’uso dell’Alpha nella ricerca educativa, mostrando come sia ancora molto aperto il dibattito e l’interpretazione sulle soglie di accettabilità. Egli mostra come diversi articoli di ricerca nelle Scienze dell’educazione riportino range di accettabilità differenti per i valori dell’Alpha di Cronbach. In taluni casi erano individuati come sufficienti valori a partire da 0,45, 0,58 e 0,64. Taber ha sottolineato come alcuni valori molto alti di Alpha di Cronbach possano talvolta indicare una certa ridondanza negli item e come un numero maggiore di item possa aumentare il coefficiente. Inoltre ha suggerito l’importanza di valutare “la scala” o il test anche alla luce dei propositi della ricerca. Per tale motivo, e a seguito di un approfondito esame delle scale e della loro pertinenza in questa indagine, il ricercatore ha scelto di utilizzare una soglia di accettabilità con coefficienti prossimi a 0,60.

na solo per il fattore denominato *Funzione diagnostico-formativa della valutazione*, dove l'indice Alpha (0,78) può essere giudicato discreto (o quasi buono) dal punto di vista statistico. Questa scala è stata pertanto ritenuta valida e utile per il prosieguo della ricerca, al fine di rilevare informazioni sulle convinzioni "democratiche" dei futuri insegnanti. Tra l'altro tra le due scale *Fiducia nella didattica* e *Funzione diagnostico-formativa della valutazione* vi è una correlazione positiva molto elevata ($r=0,51$; $p=0,000$); allo stesso modo, entrambe le scale sono inversamente correlate con la scala sull'*Ideologia delle doti naturali* (rispettivamente $r=-0,31$ $p=0,000$; e $r=-0,32$, $p=0,000$).

Riassumendo, le tre scale indagano le convinzioni dei futuri insegnanti relative al costrutto. Tali convinzioni sono state identificate come la principale variabile della ricerca. Esse si ipotizza che siano influenzate (o quantomeno correlate con) in varia misura e più o meno direttamente, con variabili connesse a:

- fattori anagrafici e socio-culturali di provenienza dello studente;
- percorso formativo e professionale;
- profilo psicologico dello studente (tratti di resilienza di fronte alle difficoltà e di autoefficacia rispetto alle situazioni di apprendimento) con specifiche scale validate (Guglielmi, Bruni, Simbula, Fraccaroli & Depolo, 2015).;
- profilo di identità sociale (sentimento di fiducia verso le istituzioni, tendenza a partecipare e a esercitare attivamente la propria cittadinanza, atteggiamento verso la diversità e le minoranze) con scale validate (Tuorto, 2012);
- profilo pedagogico-didattico (immagini della professione docente e atteggiamento verso le pratiche di progettazione didattica) con relative scale validate (Ciani & Vannini, 2017; Luppi, Vannini & Tartufoli, 2014);
- la valutazione che gli studenti hanno sul Corso di Laurea, in termini di percezione di competenza e soddisfazione sul percorso formativo svolto.

2.2. Aspetti metodologici della ricerca

Il campionamento individuato per questa ricerca è quello di convenienza. Il campionamento di convenienza è da considerarsi opportuno quando il ricercatore sceglie le unità di analisi sulla base di ciò che ha sotto mano (Bailey, 1978; Lucisano & Salerno, 2002). In questo senso, il campione è composto dagli studenti che, nei vari anni, decidono di rispondere all'invito di compilare il *questionario online*. Quindi, sebbene i desideri del gruppo di ricerca siano che il campione debba coincidere con l'intero universo di riferimento, il campionamento è condizionato da: l'accettazione della compilazione del questionario

da parte degli studenti di ogni anno di corso; la compilazione del questionario in ogni sua parte.

Il questionario, strumento eletto dell'indagine, è stato somministrato negli anni in cui si poteva registrare la possibilità di incontrare gli studenti per caldeggiare e promuovere la loro partecipazione: nel secondo anno, nell'ambito del Laboratorio di Progettazione e Valutazione scolastica; nel quarto anno, durante l'insegnamento di Teorie e procedure di valutazione scolastica; nel quinto anno, nell'insegnamento di Metodologia e didattica dell'attività motoria. Il questionario è stato proposto agli studenti come attività opzionale da svolgere a casa: con la possibilità di leggere concentrarsi senza distrazioni. Lo studente doveva compilare il questionario in un'unica volta, senza la possibilità di riprendere la compilazione in momenti diversi.

Il questionario è stato caricato su una piattaforma digitale del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" e si prefigura quindi come *questionario telematico autocompilato* poiché è il soggetto stesso che legge direttamente le domande dallo schermo del computer e digita le risposte, senza alcuna somministrazione effettuata da terzi.

Il tempo medio di compilazione è risultato di 20 minuti. Una problematica emersa è risultata essere la lunghezza del questionario e la motivazione alla compilazione. Il gruppo di ricerca si è più volte attivato per segnalare, durante le ore di lezione, le finalità e l'importanza di partecipare alla ricerca, persuadendo gli studenti a portarlo a termine.

Lo strumento dell'indagine è quindi un questionario su convinzioni e atteggiamenti che contempla un elevato numero di variabili sulle quali possono essere svolte molteplici analisi di tipo correlazionale, in relazione alle ipotesi più sopra delineate. Tale strumento è stato strutturato partendo dal costruito di convinzione di insegnamento democratico; esso inoltre contiene vari altri costrutti: alcuni ripresi dalle principali indagini empiriche sugli insegnanti di stampo pedagogico, altri provenienti dalle aree disciplinari della Psicologia sociale e della Sociologia dell'educazione. Lo strumento è stato costruito a partire da questionari già utilizzati dai membri del gruppo di ricerca interdisciplinare; in vari casi le scale di atteggiamento consentono confronti con campioni di insegnanti sia a livello nazionale, sia a livello internazionale.

Il questionario ha delle parti che variano di anno in anno, esso tuttavia mantiene inalterate a livello longitudinale alcune aree di interesse come il Profilo pedagogico-didattico. L'area del questionario finalizzata alla Valutazione del Corso SFP diventa invece, col passare degli anni, maggiormente centrale e consistente. È possibile vedere (*Tab. 3.1*) le principali aree tematiche che compongono il questionario e che, pur con variazioni interne, permangono in tutti i questionari del secondo, quarto e quinto anno.

Tab. 3.1 – Aree di rilevazione del Questionario e numero di item corrispondenti per coorte.

<i>Aree</i>		<i>n. item per aree del Questionario nella coorte del secondo anno</i>	<i>n. item per aree del Questionario nella coorte del quinto anno</i>
1	Convinzioni di Insegnamento democratico	15	15
2	Profilo pedagogico-didattico dello studente	55	38
3	Valutazione del Curricolo SFP	15	30
4	Profilo di identità socio-politica dello studente	63	20
5	Profilo psicologico dello studente	37	16
6	Profilo del percorso formativo e lavorativo dello studente	15	3
7	Profilo della provenienza socio-culturale dello studente	4	4
8	Dati anagrafici	7	3
<i>Totale item</i>		204	129

Dopo diverse rilevazioni che hanno avuto funzione di try out (a partire dall'anno 2012) per garantire la validità dello strumento e la corretta implementazione dell'assetto longitudinale della ricerca, la rilevazione tramite questionario di convinzioni degli studenti SFP, parte definitivamente con la coorte di studenti che nel 2013 ha frequentato il secondo anno del Corso.

La stessa rilevazione longitudinale è stata avviata anche con la coorte del secondo anno del 2014, del 2015, del 2016 e del 2017. Tutte le coorti che dal 2013 al 2017 sono state coinvolte nelle rilevazioni nel loro secondo anno di frequenza, hanno partecipato all'indagine anche nel quarto e quinto anno. Questa prima fase della ricerca è stata importante per mettere a punto lo strumento, ma anche per capire a fondo le necessità e le problematiche legate alle peculiarità di uno studio longitudinale. Inoltre, per quanto attiene al questionario, dal 2013 e al 2016 è stato maggiormente finalizzato al costruito teorico. A tal proposito, la taratura dello strumento ha consentito l'avvio di una seconda fase, caratterizzata dalla validazione del costruito di convinzione d'insegna-

mento democratico (Ciani & Vannini, 2017). La *terza fase* della ricerca, quella attuale, si prefigge di compiere un'indagine osservativa e correlazionale sul costrutto validato in relazione con due macro variabili, quelle relative al Profilo pedagogico-didattico dello studente e la Valutazione del Curricolo del Corso SFP confrontando due coorti differenti: una del secondo e una del quinto anno. Successivamente è prevista la *quarta fase* della ricerca che ambisce a creare un'indagine di *panel*, seguendo un *panel* di studenti dal secondo anno del percorso universitario fino alla fine del primo anno lavorativo di esercizio della professione docente.

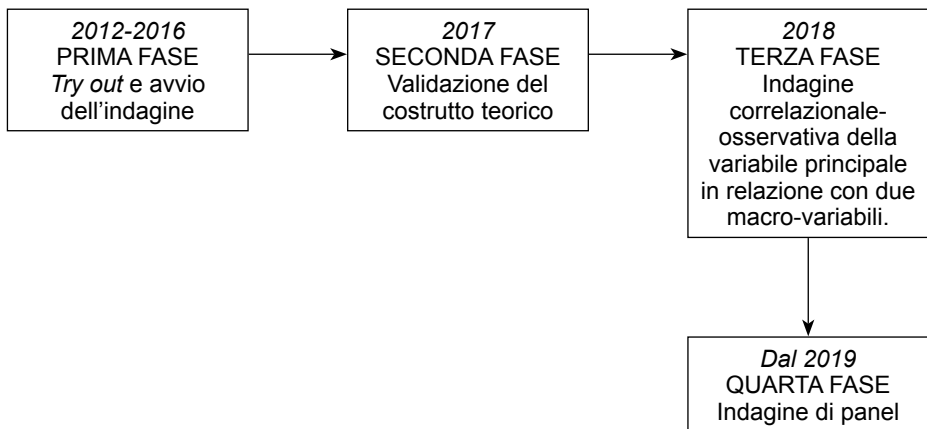


Fig. 3.1 – Fasi della ricerca.

Nel paragrafo successivo sarà presentata la struttura dell'indagine osservativa e correlazionale che ha consentito, nella terza fase, di approfondire le caratteristiche del costrutto in relazione ad altre specifiche variabili.

3. La Terza fase della ricerca: l'indagine osservativa e correlazionale sulle convinzioni di insegnamento democratico

Questo libro nasce dalle analisi e dalle riflessioni emerse nella terza fase della ricerca, che prevedeva uno studio analitico e osservativo della variabile principale in relazione, principalmente, con due macro variabili: il *Profilo pedagogico-didattico* e la *Valutazione del Corso SFP* (oltre a quelle di provenienza socio-culturale e di tipo formativo, all'inizio e al termine dei cinque anni del Corso SFP). In sostanza, l'indagine osservativa si è prefissata di verificare all'inizio e alla fine del percorso universitario abilitante alla professione docente:

- la “solidità” e tenuta del costrutto di insegnamento democratico validato nella seconda fase;
- quanti studenti abbracciassero e condividessero il costrutto di insegnamento democratico;
- prime correlazioni con le variabili più strettamente pedagogiche e relative al Corso di Laurea;
- definizione di profili pedagogici-didattici correlati alle convinzioni democratiche sull’insegnamento.

La scelta di prediligere questo tipo di variabili è stata quella di approfondire ulteriormente la “fisionomia” delle convinzioni democratiche, spostando l’attenzione sul tipo di connessioni che potevano avere con elementi e fattori a loro più prossimi. Lo studio osservativo si è avvalso dello strumento del questionario presentato nel paragrafo precedente. Proponendosi di studiare in due momenti diversi del percorso accademico l’andamento delle convinzioni democratiche con le relative correlazioni, sono state selezionate come riferimento due coorti differenti: la coorte del secondo (come momento iniziale) e del quinto anno dell’anno accademico 2016-2017 (come momento finale). In questo senso le due coorti saranno oggetto di frequenti confronti sugli esiti delle diverse analisi proprio per la particolarità di rappresentare due prototipi di studente: quello con convinzioni educative più ingenuie, ipoteticamente non ancora molto influenzate dalle prospettive ideali e pedagogico-didattiche del Corso SFP, e quello che ha respirato, vissuto ed esperito il senso della proposta formativa e metodologica propugnata. Ovviamente essendo uno *studio osservativo* con due coorti differenti, e non con la stessa coorte o un panel di studenti, si possono trarre alcune indicazioni sul processo di costruzione progressiva di convinzioni democratiche, senza fare generalizzazioni, ma tracciando interpretazioni e riflessioni utili per la quarta fase della ricerca longitudinale.

3.1. *Le variabili in esame nell’indagine osservativa e correlazionale*

Per comprendere e conoscere meglio le diverse variabili in gioco nello studio osservativo occorre in primo luogo fare chiarezza: le *convinzioni democratiche* si configurano ovviamente come principale variabile dello studio, mentre il curriculum SFP come sistema di altre variabili, insieme alle altre variabili pedagogico-didattiche e di background socio-culturale di provenienza (Fig. 3.2) In secondo luogo, è necessario tratteggiare le caratteristiche delle altre variabili che saranno osservate in relazione con la variabile principale, già

descritta precedentemente. Quest’ultima – si ricorda ancora – è stata definita e validata su tre specifiche istanze: un effettivo contrasto verso l’ideologia delle doti naturali, una fiducia nella didattica e nelle sue potenzialità per il miglioramento degli apprendimenti di tutti gli studenti e la propensione a considerare la valutazione nella sua Funzione Formativa.

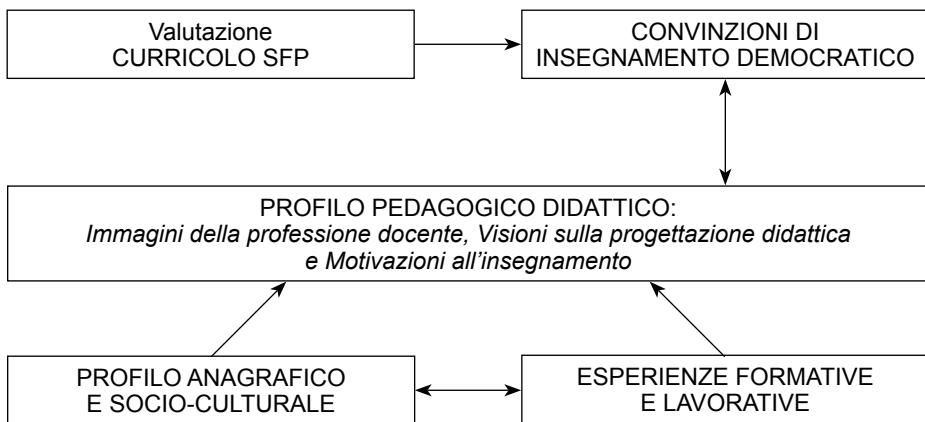


Fig. 3.2 – Variabili oggetto di approfondimento nell’indagine osservativa-correlazionale.

3.1.1. Profilo pedagogico-didattico

Il Profilo pedagogico-didattico costituisce una delle macrovariabili più importanti di questa indagine. Per Profilo pedagogico-didattico s’intende il bagaglio di convinzioni di tipo educativo, anche legato all’insegnamento, che ogni studente porta con sé. Nella ricerca questo profilo contempla tre scale: le *Immagini della professione docente*, e le *Visioni inerenti alla progettazione didattica* e le *Motivazioni all’insegnamento*. Anche queste variabili sono state misurate attraverso specifiche scale di atteggiamento.

La prima scala riguarda le *Immagini professionali dell’insegnante* e rileva convinzioni relative all’idea di *buon insegnante* e di *buon insegnamento*. L’analisi fattoriale, agita in termini esplorativi nelle coorti 2014-2015 degli studenti iscritti al secondo anno (Ciani & Vannini, 2017), ha contribuito a far emergere due “immagini” della professione docente.

La prima si configura come *Autoreferente*. L’insegnante autoreferente esprime attraverso il proprio modello comportamentale un’idea precisa di scuola e di educazione, che però tende a non condividere con i colleghi se non superficialmente, e vive l’esperienza scolastica come una grande responsabilità che grava principalmente sulle sue spalle.

La seconda immagine della professione docente si struttura invece come *Riflessiva e Collegiale*. Questa si può interpretare come l'immagine di un professionista che vive la scuola come una comunità di studenti, ma anche di colleghi. L'impegno nella e per la scuola, in questa idea di insegnante, passa quindi nello spendere le proprie competenze non solo in termini didattici, ma anche in termini progettuali, gestionali e decisionali, lavorando per creare una comunità il più possibile collegiale. La dedizione dell'insegnante e la sua autorevolezza passano attraverso lo sforzo di creare una comunità capace di essere d'esempio e utile per la società, piuttosto che un seppur dignitoso e prestigioso lavoro individuale. Si tratta di un'immagine di docente che, a prima vista e facendo riferimento al dibattito sulla professionalità dell'insegnante, risulta più funzionale a una prospettiva di scuola democraticamente orientata, più coerente con convinzioni sull'insegnamento che portino a qualità ed equità dei risultati; anche se essa non esclude affatto l'importanza di elementi presenti nella precedente immagine di insegnante *Autoreferente*. In effetti, se si passa a leggere la correlazione fra i due fattori emersi, si può osservare un legame elevato fra i due, pari a 0,4; le due immagini non sono dunque contrapposte, bensì si manifestano, in ciascuno studente di Scienze della Formazione Primaria, come propensioni, alle volte l'una più o meno marcata rispetto all'altra.

Per ciascuno dei due fattori è stata condotta l'analisi dell'affidabilità. I fattori, intesi anche come scale, hanno discreti valori di coerenza interna e quindi di affidabilità: la scala riguardante l'immagine autoreferente dell'insegnante ha ottenuto un valore con il test dell'Alpha di Cronbach pari a 0,70, mentre la scala riguardante l'immagine collegiale dell'insegnante pari allo 0,68 (Ciani & Vannini, 2017).

La seconda scala va a indagare le *Visioni sulla progettazione didattica*. Questa scala, a seguito di analisi fattoriale, è risultata composta da due fattori inerenti alla progettazione didattica: la *Visione di inutilità e rigidità* e la *Visione di utilità e dinamicità* (Luppi, Tartufoli & Vannini, 2014). Queste due visioni si pongono, in effetti, in totale antitesi: la prima ritiene che la progettazione sia una pratica burocratica, sganciata dalle pratiche dell'insegnamento e quindi poco utile nella quotidianità. La seconda invece, vede la progettazione come un'occasione riflessiva di creazione di percorsi didattici o di revisione, dove si chiarisce la propria intenzionalità o dove la si rivede. Queste due visioni della progettazione parrebbero dire molto sulla propria idea di professione ma anche dello sguardo dell'insegnante verso l'alunno. I due fattori, intesi come scale, hanno, anche loro, discreti livelli di affidabilità: la scala riguardante la *Visione di inutilità e rigidità della progettazione didattica* ha conseguito un valore con il test dell'Alpha di Cronbach pari a 0,62, mentre la scala riguardante la *Visione di utilità e dinamicità* ha ottenuto un valore pari a 0,78.

La terza scala intende rilevare le *Motivazioni all'insegnamento*. A seguito di analisi fattoriali (Ciani & Vannini, 2017), sono stati enucleati tre fattori motivazionali: estrinseco-strumentale, vocazionale e relativa alla funzione sociale dell'insegnante. Le motivazioni legate a fattori estrinseci-strumentali sono guidate dalla necessità di soddisfare i propri interessi personali in termini materiali ed economici, senza investire tempo ed energie aggiuntive per la comunità scolastica. Il fattore ha ottenuto un buon indice di affidabilità (0,77). Le motivazioni vocazionali, invece, riguardano le inclinazioni all'insegnamento vissute come una "missione". In questo caso ciò che sostiene tale motivazione è una visione idealizzata della professione, capace di incidere sulla crescita personale degli studenti, nel superamento delle loro difficoltà più ampie e generali. Il fattore sulle motivazioni vocazionali ha ottenuto un discreto indice di affidabilità attraverso il test dell'Alpha di Cronbach: 0,64. Le motivazioni inerenti alla funzione sociale dell'insegnamento, a differenza degli altri, si reggono sulla convinzione che la scuola possa essere una vera e propria palestra di "cittadinanza" e fucina di futuri cittadini. Leggendo il tutto da questa prospettiva, l'insegnante è motivato a porsi come principale formatore dei futuri cittadini, chiamato a sostenere i processi di emancipazione sociale e di costruzione di quelle competenze che possano garantire alle future generazioni di realizzarsi individualmente e socialmente, esercitando pienamente i propri diritti e doveri. Inoltre l'insegnante, spinto da motivazioni legate alla funzione sociale della professione docente, guarda alla scuola come luogo e comunità dove si costruisce il pensiero libero, democratico, solidale ed egualitario. Questo fattore costituito ha ottenuto un buon livello di affidabilità (0,69).

La Scala Motivazionale sarà oggetto di un approfondimento nella sola coorte del secondo anno perché non è stata somministrata nella coorte del quinto.

3.1.2. Valutazione del Curricolo SFP

La parte del questionario che concerne la valutazione che lo studente dà alla propria esperienza accademica nel corso di Scienze della Formazione Primaria si concentra, come già ribadito, sul livello di soddisfazione e la propensione dello studente a iscriversi ancora una volta al Corso SFP, sulla percezione di efficacia del percorso di tirocinio e sulla percezione del livello di competenza progettuale e valutativa riconducibile a una didattica dell'individualizzazione. Quest'ultima è l'unica scala, a differenza delle altre variabili di questa area, riguardante effettivamente la Valutazione sull'efficacia del Curricolo SFP, quindi nella percezione di padronanza di un set di conoscenze e abilità progettuali, didattiche e valutative per una didattica capace di creare occasioni di apprendimento per tutti. L'analisi fattoriale, agita in termini esplorativi, ha contribuito,

successivamente, a far emergere chiaramente i tre gruppi di abilità specificate e descritte da diverse variabili. Il primo gruppo di abilità riguarda la progettazione didattica prioritariamente individualizzata ma con occasioni, talvolta, di personalizzazione; il secondo, le abilità riguardanti la valutazione con un ruolo preminente della Funzione Formativa; il terzo, le abilità riguardanti la relazione con i colleghi, i genitori e gli alunni, la capacità di lavorare collegialmente, argomentando scelte progettuali e valutative. I fattori, intesi anche come scale, hanno conseguito valori molto buoni di coerenza interna e quindi di affidabilità: la scala riguardante le abilità inerenti alla progettazione didattica ha ottenuto un valore con il test dell'Alpha di Cronbach, pari a 0,82, la scala riguardante le abilità valutative dell'insegnante pari allo 0,90, mentre la scala delle abilità di relazione e di lavoro collegiale pari allo 0,64.

Quest'area è fondamentale per cogliere quanto, un corso primariamente orientato alla costruzione di una professionalità insegnante riflessiva, inclusiva e collegiale riesca a incidere qualitativamente nella formazione di solide convinzioni pedagogico-didattiche democraticamente orientate.

3.1.3. Profilo anagrafico e socio-culturale ed Esperienze formative e lavorative

Le due variabili inerenti i dati anagrafici e quelle relative alle esperienze formative e lavorative degli studenti SFP sono annoverabili nelle cosiddette variabili assegnate, che si costituiscono al di fuori della situazione formativa. Tali variabili, rilevate attraverso una batteria di item, hanno permesso di raccogliere informazioni: sulla città di nascita, di provenienza attuale, sul titolo di studio dei genitori e la tipologia di occupazione, sul tipo di diploma di scuola secondaria dello studente, numero di bocciature, eventuali debiti formativi, esperienze lavorative pregresse (in ambito educativo e non) ed eventuali lauree conseguite in precedenza.

4. Ipotesi e altri aspetti metodologici dell'indagine

Descritte le principali variabili coinvolte nell'indagine, è possibile presentare le ipotesi che hanno guidato questa fase della ricerca e che sono specificamente orientate a osservare l'andamento del costruito di insegnamento democratico in due coorti differenti, in relazione ad alcune variabili. In particolare, ci si attende:

- un numero maggiore di studenti che, al quinto anno del Corso SFP, abbracci un livello alto di *Convinzione di insegnamento democratico* rispetto alla coorte del secondo;

- una correlazione positiva e significativa tra *Percezione di competenza* e *Convinzioni di insegnamento democratico* e che sia maggiormente significativa nella coorte del quinto anno rispetto alla coorte del secondo;
- una correlazione positiva e significativa tra *Visione di utilità e dinamicità della progettazione didattica* e le *Convinzioni d'insegnamento democratico* e che sia maggiormente significativa nella coorte del quinto anno rispetto alla coorte del secondo;
- una correlazione positiva tra due immagini della professione docente (*Auto-referente* e *Riflessiva e collegiale*) con le *Convinzioni d'insegnamento democratico* e che sia maggiormente significativa nella coorte del quinto anno rispetto alla coorte del secondo.

Come si desume dagli intenti dell'indagine osservativa e correlazionale e dalle sue ipotesi, per comprendere al meglio la supposta esistenza e crescita delle convinzioni democratiche sull'insegnamento, lungo gli anni di formazione accademica dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e scuola primaria, è opportuno conoscere i tratti distintivi del curriculum SFP.

Per questo, nel quinto capitolo, ci sarà un approfondimento sulla variabile inerente il Corso SFP e le sue caratteristiche.

L'indagine osservativa e correlazionale riprende il quadro metodologico della ricerca delineato in precedenza. Si ricorda nuovamente che l'indagine osservativa, attraverso la somministrazione di un questionario, intende rilevare ed osservare convinzioni ed atteggiamenti dei futuri insegnanti in due campioni differenti: una coorte che ha iniziato ormai da un anno il percorso formativo universitario ed un'altra che lo stava terminando.

Il campione di riferimento di questo studio è composto da due gruppi, corrispondenti alle due coorti: quella formata dagli studenti che hanno accettato di compilare il questionario on line del secondo anno (206 studenti partecipanti, 73% della popolazione di quella coorte) e quella del quinto anno formata da 114 partecipanti (41%). Nel quinto capitolo ci si addenterà maggiormente sulle caratteristiche delle due corti.

Le analisi di frequenza, correlazionali e di regressione lineare (Metodo Inserisci) sono state effettuate con il programma SPSS, versione 20.

Al termine della ricerca osservativa e correlazionale, si è tentato di indagare, in via esplorativa nuove ipotesi di natura causale tra le variabili, giungendo alla definizione di un Profilo proattivo dello studente in relazione con le convinzioni d'insegnamento democratico.

L'analisi di mediazione seriale è stata effettuata con il programma SPSS Macro, modello 6.

4. Il CDL in Scienze della Formazione Primaria: alcuni elementi di un curriculum per gli insegnanti

1. Un curriculum nazionale per la formazione iniziale dei maestri e delle maestre

La definizione del disegno della ricerca ha chiarito l'interesse di questo studio osservativo di monitorare la relazione tra la Valutazione del Corso SFP degli studenti e le convinzioni democratiche sull'insegnamento. Si è ritenuto necessario descrivere maggiormente il Corso SFP, per comprendere al meglio in quale "contesto" didattico si cercano di promuovere pratiche e convinzioni didattiche, il più possibile eque ed inclusive.

Per capire le caratteristiche qualitative del curriculum SFP e riflettere maggiormente sulle sue ricadute nella costruzione di competenze e sul rapporto con le convinzioni degli studenti, è opportuno ripercorre alcune tappe "storiche" che hanno istituito, e nel tempo modificato, il corso di laurea abilitante.

Il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria fu istituito a livello nazionale con il Decreto Murst del 26 maggio 1998 (in particolare art. 3). In base a tale normativa, e tenendo conto dell'ultimo decreto 137/2008, il CDL costituisce, ad oggi titolo, abilitante per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

L'incipit per avviare una formazione completa universitaria di tutti gli insegnanti di ogni ordine e grado è riscontrabile nella legge 477/1973 e nel DPR 417/1974. Passeranno dunque anni di lavoro intenso da parte di alcune università che avevano attivato Centri Interdipartimentali di Ricerca al fine di creare organismi che permettessero il confronto tra docenti universitari interessati alla formazione degli insegnanti. Tali centri si riunirono per condividere e generalizzare a livello nazionale i progetti relativi alla formazione degli insegnanti e ispirarono i Criteri di istituzione del Corso SFP (Manini, 2008). Andava dunque archiviata l'idea che un insegnante potesse formarsi con un diploma di scuola secondaria superiore (all'epoca quello magistrale): si era finalmente consolida-

ta l'idea di un insegnante professionista e riflessivo, meno incline all'improvvisazione, intenzionalmente e culturalmente consapevole. Non fu un passaggio indolore: nei primi anni di vita del Corso SFP erano forti le perplessità su una formazione troppo lunga per una professione che, solo pochi anni prima, si poteva svolgere anche con tre anni di scuola superiore (come nel caso dell'insegnante di scuola dell'infanzia). Il primo percorso accademico di formazione iniziale per docenti di scuola dell'infanzia e scuola primaria partì in tutta Italia dall'anno accademico 1998-1999 e quindi, contestualmente anche presso l'Ateneo bolognese. Il Corso si strutturava in quattro anni con un biennio di preparazione comune e un biennio di specializzazione per la scuola primaria e per la scuola dell'infanzia. Erano diversi gli aspetti (Vannini & Mantovani, 2007) che emergevano nella prima attuazione del CDL:

- la volontà di trovare spazi reali di integrazione tra le diverse aree del curriculum del Corso di Laurea e tra le competenze dei diversi docenti universitari, dei supervisor della scuola distaccati presso le sedi del corso e degli insegnanti-tutor nelle classi ospitanti i tirocinanti, superando logiche di mera giustapposizione. Pur sullo sfondo di innegabili difficoltà dovute a un'organizzazione molto complessa, l'area delle Scienze dell'Educazione, insieme all'area disciplinare, all'area dei laboratori e infine a quella dei tirocini si pongono in una reciproca prospettiva di confronto e di scambio, al fine di trovare effettive possibilità di dialogo e di collegamento coerente;
- l'impegno condiviso per un rinnovamento della didattica universitaria che, proprio sulla base della volontà di integrazione precedentemente sottolineata, mira a proporre agli studenti competenze specificamente orientate a dare risposta coerente, organizzata e sistematica alla formazione del profilo professionale dell'insegnante.

Quelle istanze che emergevano già agli albori della nascita del Corso SFP, hanno trovato negli anni attenzione e spazi di sperimentazione e ricerca. Nel 2010, il Decreto Ministeriale n. 249 ha istituito il Corso di Laurea a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria, di durata quinquennale, rendendo tale percorso in linea con la riforma dell'università e il Processo di Bologna. Il nuovo Corso di Laurea, identificabile con la sigla LM-85 bis, tuttora attivo, ha introdotto un rapporto stretto tra insegnamenti e laboratori a essi collegati, rimodulando la proposta curricolare e di tirocinio. Inoltre i laureati ottengono una doppia abilitazione all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Non solo, la portata innovativa del D.M. 249/2010 va oltre l'istituzione della Laurea Magistrale a ciclo unico: era il 1998 quando il Profilo delle competenze MURST individuava competenze chiave per l'insegna-

mento, focalizzate su aspetti trasversali (pedagogici didattici, educativi, gestionali e organizzativi), molti anni dopo il suddetto Decreto Ministeriale arriva a stabilire i requisiti e le modalità di formazione iniziale per gli insegnanti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado. Questi sforzi sul piano normativo e politico sono da considerarsi in stretta interazione con le elaborazioni e il dibattito sviluppato in ambito scientifico sia nazionale sia internazionale, sulla professionalità dell'insegnante.

In questo panorama di mutamenti ed elementi innovativi che hanno contraddistinto l'avvio del Corso riformato, nuovi e aggiornati elementi contraddistinguono la sfida della formazione iniziale degli insegnanti, che si possono riassumere come segue:

- la volontà di orientare sempre di più la formazione dei futuri maestri in una prospettiva di insegnamento democratico, capace di leggere i bisogni della società e di trovare soluzioni adeguate in contesti educativi che si caratterizzano per forti complessità su più livelli;
- il bisogno di abituare l'insegnante in formazione al problem solving, alla gestione dell'imprevisto, della difficoltà di gestione comportamentale, alla risposta proattiva di fronte ad un ipotetico "fallimento" didattico;
- la necessità di affinare l'integrazione tra discipline, laboratori e tirocini per supportare la crescita di competenze nuove e necessarie ai contesti educativi, ampliando la condivisione di strumenti, metodologie e contenuti;
- il collegamento del Corso SFP con i centri di ricerca sulla professionalità dell'insegnante e la formazione in servizio per un continuo aggiornamento metodologico;
- l'avvio di un dialogo non più rinviabile tra didattica, valutazione e neuroscienze;
- l'aumento di spazi e momenti – nel percorso universitario – dove gli studenti possano entrare in contatto con le loro convinzioni in costruzione, abituandoli al pensiero critico, riflessivo e analitico;
- l'esigenza di conoscere l'effettiva efficacia e ricaduta della formazione iniziale universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia dopo diversi anni dalla sua istituzione: sarebbe importante non vanificare, con improvvise modifiche legislative, quelle che sono buone prassi di implementazione del Corso che andrebbero prima analizzate, studiate e osservate. Di fronte a nuove e stimolanti istanze, lo studio presentato in questo libro vuole andare nella direzione di raccogliere le domande di approfondimento e conoscenza sulle ricadute del Corso SFP, soprattutto in relazione alla costruzione di *convinzioni d'insegnamento democratico*.

2. Le opinioni dei neo Laureati SFP e le prospettive occupazionali attraverso i dati AlmaLaurea

Un'angolazione da cui cominciare l'analisi della proposta formativa del curriculum SFP è attraverso il punto di vista dei neo laureati. Il loro contributo alla riflessione non è modesto: volgendo lo sguardo avanti e indietro è possibile fare un bilancio sull'esperienza svolta individuando con maggiore consapevolezza punti di forza e fragilità del loro itinerario formativo. Partendo da questo assunto, l'indagine "AlmaLaurea" sui laureati del 2017, offre una comparazione interessante: confrontare indicatori di soddisfazione e interesse dei Laureati SFP dell'Ateneo bolognese con quelli del medesimo CDL, di tutti gli Atenei italiani e con i Laureati di tutte i Corsi magistrali a ciclo unico degli Atenei italiani. In questo caso il curriculum SFP è oggetto di un raffronto che esplora ulteriormente le caratteristiche del Corso. Come si può notare (*Tab. 4.1*), il Corso SFP bolognese consegue quasi la stessa percentuale di tutti i Corsi Magistrali a ciclo unico circa l'importanza dell'interesse suscitato dalle discipline insegnate nel momento dell'iscrizione, ma in modo leggermente maggiore rispetto agli altri Corsi SFP (+1,2%)¹. I Corsi SFP (compreso quello bolognese) registrano consensi più marcati per quanto attiene le opportunità occupazionali offerte, ottenendo fino a 4 punti percentuali in più rispetto agli altri Corsi magistrali. Non è un dato di poco conto: nonostante le recenti vicissitudini attuali non garantiscano la piena valorizzazione del titolo abilitante a scapito dei laureati SFP, la prospettiva lavorativa risulta comunque soddisfacente. Un dato lusinghiero per i Corsi SFP, ma soprattutto per quello bolognese, è quello inerente alla soddisfazione verso il CDL: la differenza tra il Corso SFP bolognese e gli altri Corsi magistrali a ciclo unico segna una distanza in positivo per il percorso universitario felsineo di formazione iniziale dei docenti pari a +7,8%, mentre più contenuta, del +1,5%, con gli altri Corsi SFP. Il dato più eclatante riguarda l'intenzione dei neo laureati di riscriversi al Corso se potessero tornare indietro: in questo caso il gap tra il Corso SFP bolognese e gli altri Corsi magistrali a ciclo unico si allarga a favore del primo con un +24,2% e con un +9,3% rispetto agli altri Corsi SFP. Con significato analogo, spicca anche il dato più basso del Corso SFP bolognese riguardante la volontà di rifrequentare lo stesso Corso ma in altro Ateneo (solo 3,5%).

1. Si tratta di "punti percentuali". Si precisa che, per agevolare la lettura ed evitare ridondanze, si è evitato di precisare nei capitoli successivi, ogni volta che si è evidenziato uno scarto tra le due coorti, di inserire la dicitura "punti percentuali".

Tab. 4.1 – Percentuali di consenso medio-alto su indicatori di soddisfazione verso il Corso SFP, Rapporto AlmaLaurea sui Laureati 2017.

<i>Indicatori di soddisfazione</i>	<i>% consenso medio-alto Laureati SFP Bologna (n = 176)</i>	<i>% media del consenso medio-alto Laureati SFP d'Italia del 2017 (n = 2784)</i>	<i>% media del Consenso medio-alto Lauree magistrali a ciclo unico del 2017 (n = 36188)</i>
Importanza dell'interesse per le discipline insegnate nel corso nella decisione di iscriversi al corso	97,1%	95,9%	97,6%
Importanza dell'interesse per le opportunità occupazionali offerte dal corso nella decisione di iscriversi al corso	93,6%	94,0%	90,5%
È complessivamente soddisfatto del corso di studi?	94,2%	92,7%	86,4%
Se potesse tornare indietro nel tempo, si iscriverebbe nuovamente all'università?	90,8% (allo stesso corso di questo Ateneo) -3,5% (allo stesso corso ma in altro Ateneo)	-81,5% (allo stesso corso di questo Ateneo) -9,7% (allo stesso corso ma in altro Ateneo)	-66,3% (allo stesso corso di questo Ateneo) -17,9% (allo stesso corso ma in altro Ateneo)

Ciò che si evince dall'opinione degli studenti e dei laureati in merito alla proposta formativo-didattica del CDL è un sostanziale accordo sul grado di soddisfazione e interesse verso le discipline e, più in generale il percorso svolto. Se in questo quadro inseriamo i feedback positivi riservati ai docenti e alla loro disponibilità pare configurarsi un quadro generale piuttosto positivo.

Anche per quanto concerne le valutazioni dei laureati SFP a un anno dal conseguimento del titolo, i dati si confermano positivi soprattutto se confrontati con i risultati delle altre lauree a ciclo unico.

Gli ex studenti SFP, ora insegnanti abilitati, affermano di aver trovato il loro primo lavoro dopo 2,1 mesi dal conseguimento del titolo, a fronte di una media di 4,7 mesi degli altri laureati.

La spendibilità delle competenze costruite frequentando il Corso SFP è dichiarata dall'82,6% del campione, a fronte di una media del 61,9% degli altri laureati, inferiore soltanto ai medici (pari all'86,7%).

A un anno dalla laurea, la formazione alla professione insegnante acquisita viene ritenuta molto adeguata dall'83,2% del campione, a fronte di una media dei laureati quinquennali pari al 57,3% e di molto superiore a tutte le altre categorie di professionisti (medici: 67,7%).

3. L'approccio bolognese alla formazione iniziale degli insegnanti

Sinora si è approfondito il Corso SFP in una prospettiva nazionale. Per l'indagine osservativa è però necessario tratteggiare in particolare l'offerta formativa del Corso SFP dell'Ateneo bolognese, cogliendo – in primis – il contributo culturale offerto dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna alla crescita di quello che oggi è il curriculum SFP, e per fare questo è fondamentale partire da alcuni assunti.

Dal punto di vista pedagogico, la “scuola bolognese” non ha rinunciato a fare riferimento ai capisaldi teorici storici che hanno impreziosito il valore della sua proposta didattico-pedagogica negli anni Personalismo, Problematicismo, Neoemprisimo, Fenomenologia, Pedagogia sperimentale e Neopragmatismo. Essi sono ancora il riferimento di gruppi di ricerca che continuano a coltivarle, in termini di impegno e ricerca, con nuove prospettive e contributi (Frabboni, 2012).

Anzi, con essi ha avviato e costruito insieme ad altre discipline delle Scienze dell'Educazione e con le Didattiche disciplinari un dialogo continuo, e non ancora terminato, per la progettazione di curriculum plurale, ma il più possibile coerente e rispettoso di quell'idea di scuola libera, democratica e di massa che ha contraddistinto l'approccio educativo e politico del Dipartimento dai tempi della Facoltà di Magistero fino a oggi. In questo senso, la scuola bolognese, per quanto concerne la visione sulla professione docente e la sua funzione sociale – le finalità educative della scuola di base e il ruolo cruciale della didattica per promuovere gli apprendimenti degli studenti in modo equo, garantendone la qualità – non ha rinunciato a coltivare i propri capisaldi pedagogici: ha mantenuto lo sguardo verso un insegnamento e uno stile valutativo caratterizzato dall'intenzionalità, dal rigore metodologico e dalla difesa del diritto allo studio e del successo formativo per tutti. Proprio su questo fronte, supportata dalle numerose ricerche a riguardo (Block, 1971; Bloom, 1968; 1979; 1986; Guskey & Piggott, 1988; Gusky, 1997; 2005), ha mantenuto un'attenzione prioritaria all'idea di didattica individualizzata, contemperando intenzionalità rispetto a obiettivi di apprendimento fondamentali per tutti e flessibilità metodologica, con uno sguardo molteplice alla scelta di approcci

costruttivisti, ma anche neocomportamentisti. Tutto ciò, lasciando al docente (in contesti di collegialità) la responsabilità di progettare in risposta ai bisogni e alle caratteristiche degli alunni e in accordo con un'analitica valutazione formativa in itinere.

Assieme a questo non ha perso di vista la necessità, talvolta indispensabile, di un approccio personalizzato alla didattica come strategia per la piena realizzazione dello studente con bisogni speciali o talenti originali e differenti.

4. Il percorso teorico-esperienziale per apprendere una didattica che “non lascia indietro nessuno”

La centratura su una didattica che “non lascia indietro nessuno”, all'interno del Corso SFP bolognese si crea nella stretta relazione tra le proposte teoriche e quelle esperienziali del curriculum.

Se da un lato i diversi insegnamenti afferenti all'area di Pedagogia generale e sociale e Filosofia dell'Educazione sono una base utile per inquadrare la complessità, le implicazioni e la contestualizzazione della relazione educativa, insieme anche a costrutti di tipo più socio-psico-antropologico, la Didattica Generale, le Didattiche disciplinari e la valutazione lo sono altrettanto per acquisire conoscenze metodologico-procedurali sull'insegnamento. Questa proposta formativa così articolata, nel quadro della matrice culturale e pedagogica presentata precedentemente, si integra con i Laboratori – luoghi privilegiati di simulazioni tecnico-pratiche – e con i Tirocini, con la finalità di acquisire e implementare strategie didattico-valutative orientate a creare molteplici e significative occasioni di apprendimento per tutti gli studenti. Il percorso teorico-esperienziale integrato, composto da insegnamenti teorici, Laboratori e Tirocini, agisce appunto in sinergia e in una prospettiva continua di integrazione, scambio, feedback ricorsivo per armonizzare i diversi dispositivi formativi nella sua peculiare prospettiva culturale e pedagogica. Negli anni, il percorso teorico-esperienziale integrato del curriculum SFP bolognese, offre la possibilità di approcciarsi alla progettazione didattica individualizzata e personalizzata nelle diverse discipline, alla valutazione nelle sue principali funzioni, in particolare quella formativa con relative strategie per favorire l'apprendimento oltre l'errore, alla costruzione di prove valide e attendibili, alla sperimentazione di didattiche attive, all'osservazione sistematica, all'analisi contestuale e documentale delle scuole e infine a modalità di lavoro cooperativo e collegiale. Pur con modalità eterogenee, le strategie e le tecniche adottate, a esempio, nei Laboratori collegati ai diversi insegnamenti si sono caratterizzate per la partecipazione “attiva” degli studenti, il controllo costante e ricor-

sivo (feedback) sul loro apprendimento, l'autovalutazione e la riflessività, la formazione in situazione e la formazione in gruppo. Queste strategie hanno l'obiettivo di "far respirare" ma soprattutto "far vedere", sotto la responsabilità dei docenti conduttori, la matrice pedagogica di un approccio didattico non selettivo e respingente ma dinamico ed equo, messo in atto anche in un contesto universitario. Per questo si è reso necessario un lavoro di coordinamento di tutti i docenti coinvolti nella conduzione dei Laboratori per uniformare, pur nelle legittime diversità, stili didattici, comunicativi, consegne, termini e contenuti.

L'apprendimento simulato di questo tipo di approccio didattico diventa eminentemente esperienziale all'interno dei quattro tirocini che gli studenti devono affrontare nei cinque anni del Corso SFP: un percorso pratico-riflessivo che intende non tralasciare alcun aspetto delle competenze progettuali, didattiche, valutative e relazionali degli insegnanti, abituandoli all'esercizio critico e alla riprogettazione.

5. Le opinioni degli studenti sul Corso SFP bolognese

Delineate le caratteristiche generali del curriculum universitario del Corso SFP bolognese, che ambirebbe ipoteticamente a costruire e promuovere convinzioni democratiche, è utile approfondire come la proposta formativa e gli insegnamenti del Corso SFP siano apprezzati all'inizio del percorso universitario e negli altri anni. L'apprezzamento verso la qualità dell'insegnamento nel Corso SFP, definito con opportuni indicatori, non è un aspetto marginale e porta informazioni importanti sulla validità degli sforzi messi in atto per qualificare il più possibile l'offerta formativa.

In questo caso è possibile fare riferimento ai dati provenienti dal Rapporto *Quality Assurance* dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna per l'anno accademico 2017-2018. L'indagine, effettuata tramite l'utilizzo del questionario di Ateneo (in base alle direttive Anvur), riporta le risposte positive degli studenti di tutti gli anni d'iscrizione a diverse domande sulla qualità della didattica nel Corso SFP. Per ciascuna domanda sono riportate le percentuali di giudizi positivi: le risposte degli studenti del primo anno sono messe in comparazione con le risposte negli anni successivi, con la media totale del Corso e con la media di tutti i corsi dell'Ateneo bolognese. Le aree indagate dal questionario riguardano: insegnamento, docenza, interesse-soddisfazione, organizzazione, infrastrutture e rilevazione. All'indagine hanno partecipato 1319 studenti iscritti regolarmente, di cui 247 (il 31,2% del totale) iscritti al primo anno e 1072 agli altri anni.

5.1. La qualità dell'insegnamento

I risultati nell'ambito della qualità dell'insegnamento restituiscono un quadro soddisfacente per il Corso SFP. Nonostante la forte eterogeneità di contenuti e di materie che gli studenti devono fronteggiare durante il quinquennio, il livello di conoscenze preliminari viene giudicato effettivamente sufficiente per comprendere i contenuti condivisi (81,9%), in modo pressoché stabile nel tempo e praticamente in linea con il dato di Ateneo. Questo sottolinea come il frutto di diversi anni di confronto, di lavoro in rete tra docenti e di coordinamento abbia dato i suoi frutti in termini di omogeneità e sostenibilità. A proposito di sostenibilità, spicca (Fig. 4.1) positivamente l'apprezzamento di tutti gli studenti SFP verso il carico di studio (86,6%) che è percepito come adeguato, ma più gravoso negli anni successivi al primo.

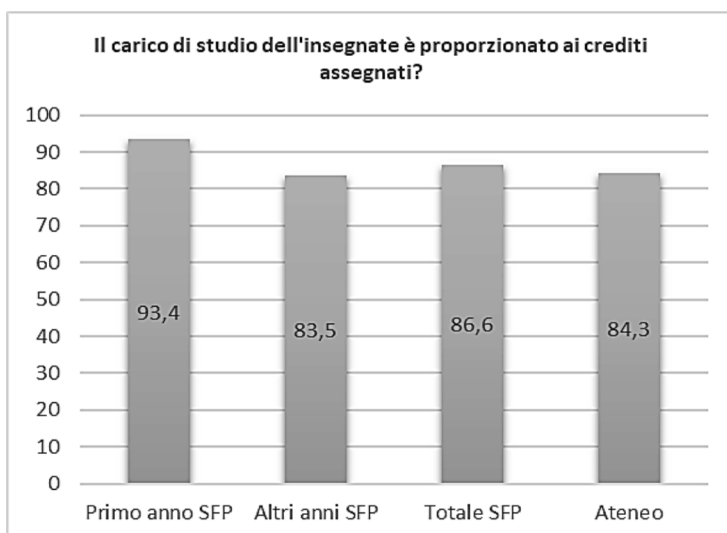


Fig. 4.1 – Confronto tra Percentuali di accordo medio-alto sul carico proporzionato di studi tra studenti del primo anno SFP, degli altri anni SFP e degli studenti degli altri Corsi dell'Ateneo bolognese.

Allo stesso modo, con valori e andamento simili al carico di studio, il materiale didattico indicato è apparso pressoché adatto (85,9%) e in misura lievemente maggiore rispetto agli altri corsi dell'Ateneo (+2,6%).

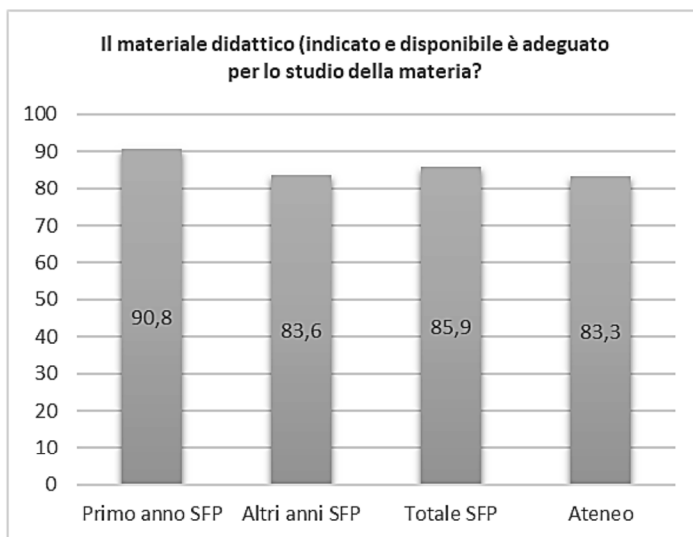


Fig. 4.2 – Confronto tra Percentuali di accordo medio-alto sull'adeguatezza del materiale didattico tra studenti del primo anno SFP, degli altri anni SFP e degli studenti degli altri Corsi dell'Ateneo bolognese.

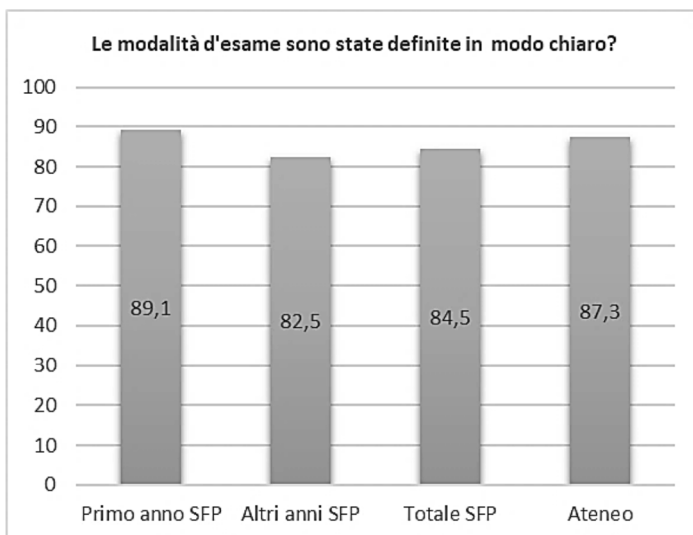


Fig. 4.3. Confronto tra Percentuali di accordo medio-alto sulla definizione chiara delle modalità d'esame tra studenti del primo anno SFP, degli altri anni SFP e degli studenti degli altri Corsi dell'Ateneo bolognese.

In merito alla chiarezza sulle modalità d'esame si rilevano quasi le stesse percentuali, ma con un dato da segnalare: essa pare essere meno nitida nel tempo (84,5%) e rispetto agli altri corsi dell'Ateneo.

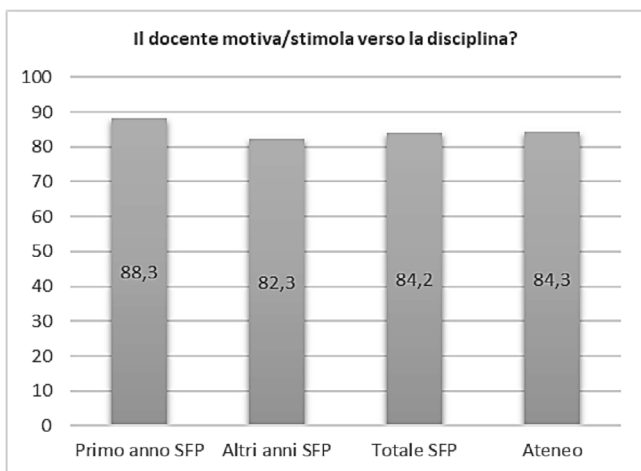


Fig. 4.4 – Confronto tra Percentuali di accordo medio-alto sulla capacità del docente di motivare verso la disciplina tra studenti del primo anno SFP, degli altri anni SFP e degli studenti degli altri corsi dell'Ateneo bolognese.

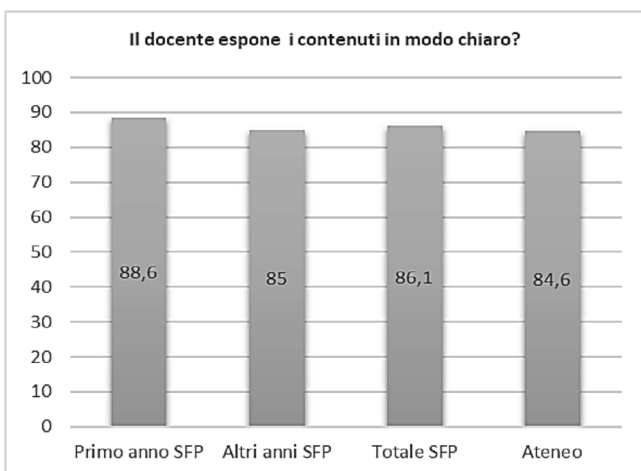


Fig. 4.5 – Confronto tra Percentuali di accordo medio-alto sulla capacità del docente di esporre in modo chiaro i contenuti della sua lezione tra studenti del primo anno SFP, degli altri anni SFP e degli studenti degli altri Corsi dell'Ateneo bolognese.

Passando da un'osservazione più ampia a una più ristretta, mirata sulle abilità dei docenti del Corso, si evince la buona capacità dei docenti di motivare e stimolare verso la disciplina (84,2%) in modo del tutto simile ai colleghi dell'Ateneo, così come di esporre chiaramente i contenuti del proprio insegnamento (86,1%), ma in questo caso in modo leggermente migliore (+1,5%).

Feedback positivi verso i docenti SFP sono presenti anche quando si tratta di considerare la loro disponibilità per chiarimenti e spiegazioni (96,6%) in misura anche qui maggiore, seppur di poco, rispetto al dato di Ateneo (+0,8%).

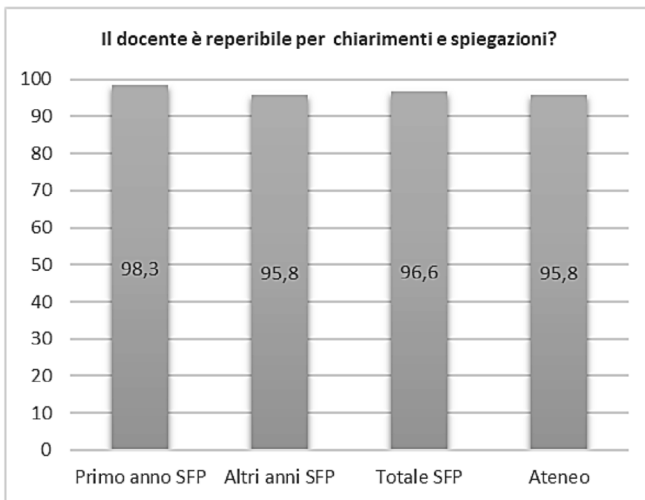


Fig. 4.6 – Confronto tra Percentuali di accordo medio-alto sulla reperibilità del docente per spiegazione e chiarimenti tra studenti del primo anno SFP, degli altri anni SFP e degli studenti degli altri Corsi dell'Ateneo bolognese.

Per concludere, appaiono del tutto coerenti le percentuali inerenti l'interesse degli studenti verso i contenuti affrontati a lezione (87,7%) e la loro soddisfazione complessiva verso l'insegnamento (81,8%), quasi in linea con le percentuali d'Ateneo (*Figg. 4.7 e 4.8*). Questi riscontri sulla percezione della didattica e del docente sono importanti nella prospettiva delle convinzioni democratiche e quindi dello studio osservativo.

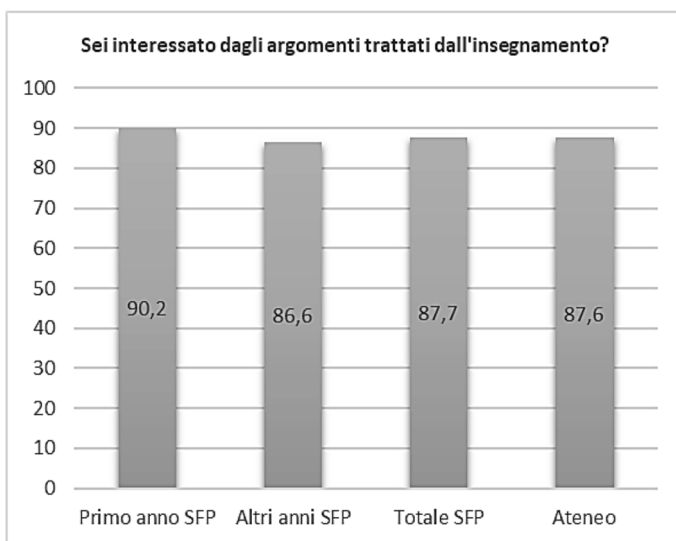


Fig. 4.7 – Confronto tra Percentuali di accordo medio-alto sull'interesse dello studente verso gli argomenti trattati dall'insegnamento tra studenti del primo anno SFP, degli altri anni SFP e degli studenti degli altri corsi dell'Ateneo bolognese.

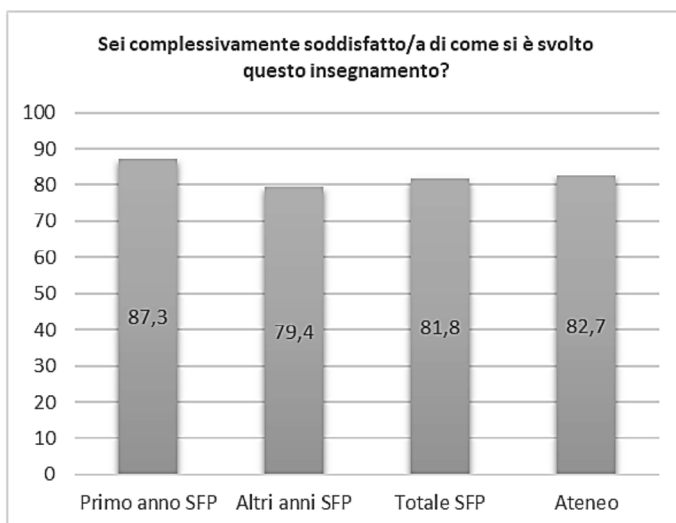


Fig. 4.8 – Confronto tra Percentuali di accordo medio-alto sulla soddisfazione dello studente su come si è svolto l'insegnamento tra studenti del primo anno SFP, degli altri anni SFP e degli studenti degli altri corsi dell'Ateneo bolognese.

5. Le due coorti a confronto

1. Dati anagrafici e percorso formativo degli studenti delle due coorti

In questo capitolo saranno approfondite le caratteristiche delle due coorti di studenti del Corso SFP, oggetto di confronto per l'osservazione delle convinzioni democratiche e delle relazioni con altre variabili. Più specificamente, si analizzeranno le variabili di tipo assegnato dell'indagine (aspetti anagrafici, percorso formativo, lavoro dei genitori ecc.).

Come già detto, si tratta di uno studio di coorte, effettuato nell'anno accademico 2016-2017, con lo scopo di analizzare la progressiva costruzione della professionalità docente dei giovani futuri insegnanti e delle loro convinzioni democratiche durante gli anni del Corso SFP. Le due coorti a confronto rappresentano due momenti diversi del percorso formativo dei futuri maestri: uno iniziale, dove gli studenti e le studentesse hanno da poco iniziato il percorso di apprendimento di contenuti e abilità didattiche (cioè al secondo anno), uno finale che si situa al termine del Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico (al quinto anno).

La coorte del secondo anno è composta da 206 studenti, mentre la coorte del quinto anno da 114. Per quanto concerne l'appartenenza di genere, entrambe le coorti hanno percentuali analoghe: se la coorte del secondo anno conta il 93,2% di studentesse, quella del quinto il 94,7%. Queste percentuali confermano la tendenza nazionale di un'attenzione verso la professione insegnante maggiormente femminile. L'età degli iscritti al secondo anno è principalmente di 23 anni (62,3%), ma ci sono studenti anche di 24 (14,6%), 25 (8,3%) e dai 26 ai 40 anni (14,8%).

Ovviamente le percentuali del quinto anno fotografano una situazione diversa: il 45,6% degli studenti ha 27 anni e il 16,7% ne ha 28, mentre il 37,7% va dai 29 ai 51 anni. Solo per dare il quadro della "maturità" di una parte della

coorte del quinto anno, la fascia di studenti tra i 40 e i 50 anni sono il 9,8%. Questo ci fa capire come, nei due anni di Corso, i campioni appartengono a popolazioni leggermente diverse, con una maggiore incidenza nella coorte che vede concludersi il proprio percorso accademico di studenti con un vissuto esperienziale e lavorativo più corposo e spesso già in possesso di una laurea. Una parte di essi ha infatti avuto accesso agli anni successivi al primo con un certo numero di crediti formativi riconosciuti. Rispetto a una serie di altre variabili d'ingresso è possibile invece affermare la somiglianza tra i due campioni.

Il 68% degli studenti della coorte del secondo anno e il 71% del quinto è nato in Emilia Romagna, il 10% di entrambe le coorti in comuni del sud Italia e quasi il 20% in comuni dell'Italia centrale. Come si osserva in *Tab. 5.1*, gli studenti che hanno partecipato all'indagine vivono principalmente in comuni di altre province dell'Emilia Romagna, al di fuori quindi della provincia bolognese (45,6%, 42,1%) e, in seconda battuta, a Bologna (32,6-35,0%) o nei comuni della provincia (18,4-14,9%). In misura minore, in comuni del nord fuori dall'Emilia Romagna, del centro, del sud e isole o da altri Stati.

Tab. 5.1 – Comune in cui vivono gli studenti delle due coorti.

<i>Comune in cui si vive</i>	<i>% studenti Coorte secondo anno (n = 206)</i>	<i>% studenti Coorte quinto anno (n = 114)</i>
Comune di Bologna	32,6	35,0
Comune in Provincia di Bologna	18,4	14,9
Comune di altre province dell'Emilia-Romagna	45,6	42,1
Comune del nord Italia, fuori dall'Emilia-Romagna	1,9	4,4
Comune del centro Italia, fuori dall'Emilia-Romagna	0,5	0,9
Comune del sud Italia e isole	0,5	0,9
Altro Stato – San Marino	0,5	1,8
<i>Totale</i>	100,0	100,0

Appare del tutto simile anche la panoramica sui diplomi di scuola secondaria di secondo grado di provenienza (*Tab. 5.2*) nei due gruppi: in entrambi i casi l'ex maturità socio-pedagogica, oggi riferibile al liceo delle Scienze Umane, prevale in entrambe le coorti con percentuali che vanno dal 40 al 48%, seguita da una buona percentuale dei diplomati al liceo Classico (11,7-10,4%) e Scientifico (28,6-21,9%). Sono effettivamente minoritari i diplomati con maturità Linguistica, Artistica, Tecnica e Professionale.

Il voto di maturità ottenuto dagli studenti (*Tab. 5.3*), in entrambi i campioni, nella macrofascia di punteggio che va da 90 a 100 ottiene una percentuale ragguardevole (28,20% al secondo, 27,2% al quinto), anche se la macrofascia intermedia che va da 70 a 89 tocca percentuali ben più elevate (61,6% al secondo, 53,5% nel quinto). La fascia che va da 60 a 69 – che corrisponde ad un punteggio sufficiente – trova più rappresentanza nella coorte del quinto anno (+9,1%).

Tab. 5.2 – Diploma di scuola secondaria conseguito dagli studenti delle due coorti.

<i>Maturità conseguita</i>	<i>% studenti Coorte secondo anno (n = 206)</i>	<i>% studenti Coorte quinto anno (n = 114)</i>
Maturità classica	11,7	10,4
Maturità ex socio-psico-pedagogica (oggi scienze umane)	28,6	21,9
Maturità scientifica	40,5	48,2
Maturità linguistica	6,8	9,6
Maturità artistica	1,0	1,8
Maturità tecnica	10,4	5,5
Maturità professionale	1,0	2,6
<i>Totale</i>	100,0	100,0

Tab. 5.3 – Punteggio finale ottenuto all'esame di maturità dagli studenti delle due coorti.

<i>Punteggio finale</i>	<i>% studenti Coorte secondo anno (n = 206)</i>	<i>% studenti Coorte quinto anno (n = 114)</i>
Da 60 a 69	10,2	19,3
Da 70 a 79	29,6	29,0
Da 80 a 89	32,0	24,5
Da 90 a 95	11,2	11,4
Da 96 a 100	17,0	15,8
<i>Totale</i>	100,0	100,0

Si deve aggiungere a questo quadro il dato sul possesso di una seconda laurea: il 7,8% di studenti della coorte del secondo anno e il 15% della coorte del quinto hanno già conseguito una laurea. Le lauree sono riconducibili all'area umanistica con una maggioranza di provenienza da triennali in Scienze dell'educazione (L19).

2. Il background socio-culturale dei genitori degli studenti

Molto interessante è osservare i dati di provenienza socio-culturale degli studenti dei due campioni. Ciò che emerge da questa analisi è, seppur con alcune leggere differenze tra le due coorti, un'immagine di famiglia tendenzialmente tradizionale nella scelta dei percorsi formativi e occupazionali, che risultano essere di profilo medio-medio basso.

Il titolo di studio delle madri (Tab. 5.4) degli studenti del secondo e del quinto anno non è affatto dissimile. Ad esempio, per le madri il livello d'istruzione medio-basso (diploma di scuola secondaria e laurea) è il medesimo, mentre per i padri si evince che nel campione del quinto anno il livello d'istruzione medio-basso è più alto. In uno sguardo più analitico, si nota anche che sia le madri che i padri della coorte del quinto anno hanno una percentuale inferiore di diploma di scuola superiore rispetto ai genitori della coorte del secondo anno, e percentuali più alte di titoli di studio di scuola di base (licenza elementare e licenza media). Conservano una percentuale comunque ragguardevole di laureati. L'ipotesi che può facilmente balzare alla mente, sulla presunta maggiore anzianità

dei genitori degli studenti della coorte del quinto anno, è facilmente conferma-
bile scorrendo i dati relativi all'occupazione dei genitori. La percentuale di pa-
dri pensionati è di 13 punti più elevata nella coorte del quinto anno.

Tab. 5.4 – Titolo di studio delle madri degli studenti delle due coorti.

<i>Titolo di studio madre</i>	<i>% studenti Coorte secondo anno (n = 206)</i>	<i>% studenti Coorte quinto anno (n = 114)</i>
Nessun titolo, licenza elementare	2,9	6,1
Licenza di scuola media inferiore	16,0	16,7
Diploma di qualifica professionale (2-3 anni)	8,3	7,9
Diploma di maturità (4-5 anni)	55,3	47,4
Laurea o più	17,5	21,9
<i>Totale</i>	100,0	100,0

Tab. 5.5 – Titolo di studio dei padri degli studenti delle due coorti.

<i>Titolo di studio padre</i>	<i>% studenti Coorte secondo anno (n = 206)</i>	<i>% studenti Coorte quinto anno (n = 114)</i>
Nessun titolo, licenza elementare	4,4	11,4
Licenza di scuola media inferiore	19,4	25,4
Diploma di qualifica professionale (2-3 anni)	10,2	12,3
Diploma di maturità (4-5 anni)	48,1	33,3
Laurea o più	18,0	17,5
<i>Totale</i>	100,00	100,00

In generale, senza addentrarsi in una descrizione delle *Tab. 5.6 e 5.7*, già ampiamente autoesplicative, è opportuno evidenziare i dati più interessanti di entrambe le coorti, cominciando ad analizzare la condizione occupazionale delle madri. Le madri degli studenti dei due campioni sembrano occupate con percentuali piuttosto basse, ma simili in ruoli dirigenziali, di libera professione o imprenditoriali e specularmente con percentuali piuttosto alte nella professione insegnante (17-18,4%). Continuando sul fronte delle analogie, lo status occupazionale di casalinga (12-13,2%) ottiene praticamente lo stesso valore percentuale nei due campioni. Le madri degli studenti della coorte del secondo anno risultano percentualmente più numerose come operaie (13,1-5,3%) e come impiegate (di concetto in primis, 23,8-18,4%). Quest'ultima professione, insieme a quella docente, risultano essere quelle maggiormente scelte in entrambi i campioni. I padri degli studenti delle due coorti appaiono uniformemente inseriti nel mondo del lavoro come artigiani (8,7-9,6%), commercianti (3,4-3,5%) e insegnanti (2,4-3,5%). Sempre per quanto attiene ai padri, sono state maggiormente scelte, nella coorte del secondo anno, le professioni operaie (18-11,4%), mentre nel quinto quelle impiegatizie (18,9-22,9%). Nel raffronto tra le due coorti si nota una quota percentuale leggermente maggiore, nella coorte del secondo anno, di profili lavorativi di tipo dirigenziale o autoimprenditoriale, soprattutto per quanto concerne il lavoro dei padri (anche se non risulta particolarmente alta rispetto a quella delle madri). Spicca la percentuale maggiore nel quinto anno di madri e padri pensionati: questo ovviamente si spiega con la "maggiore anzianità" degli studenti coinvolti al termine del Corso SFP.

In generale, l'insegnante è risultato essere un lavoro più riferibile alle madri, rispetto ai padri. Una professione invece ugualmente "contesa" tra madri e padri delle due coorti è quella impiegatizia di concetto.

Un approfondimento di queste analisi è l'osservazione della competenza lavorativa dei genitori, come indicatore di un possibile bagaglio di stimoli indiretti che lo studente può vivere, respirare o assorbire nella quotidianità della vita familiare.

Il livello di competenza è stato definito in funzione della complessità, dell'estensione dei compiti svolti, del livello di responsabilità e di autonomia decisionale che caratterizza la professione; il *campo di competenza* coglie, invece, le differenze nei domini settoriali, negli ambiti disciplinari delle conoscenze applicate, nelle attrezzature utilizzate, nei materiali lavorati, nel tipo di bene prodotto o servizio erogato nell'ambito della professione.

Per la costruzione del livello di competenza lavorativa familiare si è preso come riferimento principale la Classificazione Ufficiale delle Professioni (CP2011) elaborata dall'Istat, evidenziata nell'omonimo documento dell'Isti-

Tab. 5.6 – Condizione lavorativa delle madri degli studenti delle due coorti.

<i>Lavoro madre</i>	<i>% studenti Coorte secondo anno (n = 206)</i>	<i>% studenti Coorte quinto anno (n = 114)</i>
Non lavora (pensionata)	4,0	16,7
Non lavora (disoccupata)	3,9	2,6
Cassa integrazione, mobilità	0,9	0,9
Operaia (operaia semplice, operaia specializzata, manovale, bracciante, cameriera ecc.)	13,1	5,30
Impiegata esecutiva (telefonista call center, vigilessa, commessa, cassiera, dattilografa, usciere, eccetera)	9,7	9,6
Insegnante (tutti, compresi materne e asili, tranne quelli universitari)	17,0	18,4
Impiegata carriera direttiva (tecnica laureata, ingegnere, medico ospedaliero o di base, eccetera)	3,4	2,6
Impiegata di concetto (tecnico diplomato, capo ufficio, segretaria e "impiegata" generica)	23,8	18,4
Artigiana (titolare della propria attività)	2,4	3,5
Commerciante	1,0	1,8
Dirigente (direttrice, ispettrice funzionario, magistrato, professoressa universitaria, eccetera)	2,4	0,0
Libera professionista (solo iscritti ad albi o ordini professionali: medici, ingegneri, avvocati, architetti, dottori, eccetera)	4,4	3,5
Imprenditrice (titolare di un'azienda)	1,5	3,5
Casalinga	12,0	13,2
Non lavora (decesso)	0,5	0,0
<i>Totale</i>	100,0	100,0

Tab. 5.7 – Condizione lavorativa dei padri degli studenti delle due coorti.

<i>Lavoro padre</i>	<i>% studenti Coorte secondo anno (n = 206)</i>	<i>% studenti Coorte quinto anno (n = 114)</i>
Non lavora (pensionato)	10,7	23,6
Non lavora (disoccupato)	1,9	1,8
Cassa integrazione, mobilità	0,5	1,8
Operaio (operaio semplice, operaio specializzato, tranviere, manovale, bracciante, cameriere, eccetera)	18	11,4
Impiegato esecutivo (telefonista call center, vigile, commesso, cassiere, dattilografo, usciere, sottufficiale, eccetera)	6,8	3,5
Insegnante (tutti, compresi materne e asili, tranne quelli universitari)	2,4	3,5
Impiegato carriera direttiva (tecnico laureato, ufficiali superiori, ingegnere, medico ospedaliero o di base ecc.)	4,9	1,8
Impiegato di concetto (tecnico diplomato, ufficiali inferiori, capo ufficio, segretario e "impiegato" generico)	14,1	21,1
Artigiano (titolare della propria attività)	8,7	9,6
Commerciante	3,4	3,5
Dirigente (direttore, ispettore, funzionario, magistrato, professore universitario ecc.)	7,3	6,9
Libero professionista (solo iscritti ad albi od ordini professionali: medici, ingegneri, avvocati, architetti, dottori ecc.)	9,7	5,3
Imprenditore (titolare di un'azienda)	9,7	5,3
Non lavora (decesso)	1,9	0,9
<i>Totale</i>	100,00	100,00

tuto pubblicato nel 2013². La codifica delle professioni dei genitori degli studenti è avvenuta seguendo la suddivisione in gruppi descritta nel CP2011. Le professioni codificate sono state così trasformate seguendo i quattro livelli di competenza lavorativa³, seguendo uno schema presentato dall'Istat (2013), che affianca a ogni gruppo professionale un determinato livello di competenza. Il livello di competenza lavorativa genitoriale è stato ottenuto dalla media, con successivo arrotondamento, dei livelli di competenza lavorativa dei due genitori.

In *Tab. 5.8* si possono osservare suddetti livelli di competenza lavorativa genitoriale.

Tab. 5.8 – Livelli di competenza lavorativa dei genitori degli studenti delle due coorti.

<i>Livelli di competenza lavorativa genitoriale</i>	<i>% genitori Coorte secondo anno (n = 206)</i>	<i>% genitori Coorte quinto anno (n = 114)</i>
Livello assente o non classificabile	9,2	19,3
Livello 1 (Molto Basso)	22,1	15,8
Livello 2 (Basso)	40,3	38,6
Livello 3 (Intermedio)	20,2	15,8
Livello 4 (Alto)	8,2	10,5
<i>Totale</i>	100,0	100,0

2. I riferimenti alla procedura per la creazione del Livello di competenza lavorativa sono consultabili in questa pagina web: www.istat.it/it/archivio/18132.

3. I quattro livelli di competenza lavorativa elaborati sempre da Istat si possono sintetizzare come segue:

- Livello 1: Caratterizza quelle professioni che prevedono l'esecuzione di compiti semplici e routinari di tipo fisico o manuale.
- Livello 2: Le professioni al secondo livello di competenza richiedono generalmente l'esecuzione di compiti quali l'azionamento di macchinari o attrezzature elettroniche.
- Livello 3: Le professioni caratterizzate dal terzo livello di competenza eseguono generalmente complessi compiti tecnico-pratici, che richiedono un ampio corpus di conoscenze fattuali e procedurali in ambiti specialistici.
- Livello 4: Il quarto livello di competenza si associa a quelle professioni che sono chiamate alla soluzione di problemi o a processi decisionali complessi tali da richiedere un esteso corpus di conoscenze teoriche e pratiche.

Se si ragiona per livelli accorpati, i livelli molto basso e basso (livelli 1 e 2) si posizionano al 62,4% per i genitori della coorte del secondo anno, mentre al 54,4% per il quinto anno. Discorso leggermente diverso se si ragiona ad un livello medio-alto (livelli 3 e 4), dove i genitori degli studenti della coorte del secondo anno si collocano al 28,4%, mentre quelli degli studenti del quinto anno al 26,3%. Da notare una percentuale non indifferente, nella coorte del quinto anno, per il livello di competenza lavorativa inesistente o non classificabile (per la situazione di pensionamento, disoccupazione o cassa integrazione), pari al 19,3% rispetto alla coorte del secondo anno che registra invece il 9,2%.

6. Osservare le convinzioni di insegnamento democratico in una prospettiva longitudinale

1. Note metodologiche iniziali

Questo capitolo permetterà di analizzare e osservare quanto gli studenti di due coorti differenti del Corso SFP, che hanno compilato il questionario nei mesi di marzo e aprile 2017, condividano, sostengano o concordino con il costrutto di convinzioni di insegnamento democratico delineato. Più specificamente sarà possibile capire, in un confronto tra coorti differenti¹ (secondo e quinto anno) se, negli anni, queste convinzioni possono perdere forza e non consolidarsi o, al contrario, radicarsi e irrobustirsi. Si analizzerà, quindi, come le componenti del costrutto “Contrasto dell’ideologia delle doti naturali”, “Fiducia nella didattica” e “Funzione Formativa della valutazione” siano accolte dagli studenti e come si presenta, a livello descrittivo, l’indice creato di Convinzione di Insegnamento democratico. È importante premettere e ricordare che, non essendo un’indagine longitudinale di panel, ci si riferisce a un confronto tra due campioni differenti. In questo senso le riflessioni che scaturiscono dall’analisi dei dati, da questo capitolo a quelli successivi, possono offrire, con le dovute cautele, indicazioni o spunti interessanti sulla descrizione della variabile delle convinzioni democratiche e del ruolo agito dalle altre diverse variabili.

2. Il Contrasto all’ideologia delle doti naturali

La prima componente del costrutto presa in esame è il *Contrasto all’ideologia delle doti naturali*.

Come già detto, nella definizione del disegno della ricerca, la scala sul

1. I 206 studenti del secondo anno sono immatricolati nell’a.a. 2015-2016, e i 114 studenti del quinto anno sono immatricolati nell’a.a. 2012-2013.

Contrasto all'ideologia delle doti naturali intende indagare quanto i futuri insegnanti delle due coorti abbraccino un'idea di apprendimento e di riuscita scolastica, determinata da talenti e predisposizioni naturali dello studente, de-responsabilizzando sensibilmente l'insegnante nella sua azione didattica. Se si avvia un'analisi descrittiva delle frequenze circa i diversi item della scala e prendendo in considerazione solo la percentuale medio-alta di disaccordo, si può osservare come tale percentuale sia pressoché omogenea e simile in entrambe le coorti. Sia gli studenti del secondo, che quelli del quinto anno del Corso SFP sembrano respingere chiaramente un'idea di scuola e di insegnamento guidata dal fatalismo e da una certa inerzia didattica, con una media complessiva di disaccordo nei diversi item della scala del 90,8% (al secondo anno) e dell'89,9% (al quinto anno). Più analiticamente, entrambi i campioni sembrano non negare il ruolo dei condizionamenti socio-culturali (99% il secondo anno e 93,7 il quinto), dell'impossibilità di recupero per chi non si impegna (88,8% il secondo anno e l'87,7% il quinto), dell'impotenza dell'insegnante rispetto allo scarso impegno dell'allievo (98,5% il secondo anno e 93,8% il quinto), della maggiore attenzione verso gli allievi più deboli come danno per i migliori (77,7% il secondo anno e 85,1% il quinto), della facilità di apprendimento come dote naturale (84,5% il secondo anno e 85,9% il quinto) e della previsione a priori dell'esito scolastico per certi studenti (96,1% il secondo anno e 93% il quinto).

Pur nella quasi totale sovrapponibilità dei dati delle due coorti, si evince una media generalmente e leggermente più elevata nel secondo anno, con alcune eccezioni da evidenziare negli item DOTDID9 e DOTDID2. Lo scarto maggiore tra i due campioni si manifesta nell'item DOTDID9 (+8,4%), dove è invece la coorte del quinto anno a marcare la distanza. In una prima interpretazione² di questi dati si potrebbe asserire che, potenzialmente, negli anni le convinzioni di insegnamento democratico degli studenti del Corso SFP, inerenti al contrasto dell'ideologia delle doti naturali, possano restare salde e ancorate a un netto rifiuto. Nell'arco degli anni queste convinzioni potrebbero però fare i conti con le esperienze di disincanto vissute nei tirocini, dove emergono le criticità e talvolta le discrepanze tra un approccio pedagogico ideale e teorico, che si contrappone all'ideologia delle doti naturali, e la complessità di gestione e progettazione dei contesti di apprendimento, che richiede spesso di cercare soluzioni didattiche nuove e stimolanti. Si potrebbe ipotizzare che questo processo di disincanto non riesca a intaccare le convinzioni democratiche, ma forse a modularle di intensità: così

2. Questa ipotesi interpretativa dei dati nasce da un'accurata analisi e lettura di tutti i dati emersi che saranno presentati nei capitoli successivi.

se calano leggermente aspetti di rifiuto collegati al ruolo pratico e concreto dell'insegnante e alle sue azioni (DOTDID5: -5,3%; DOTDID8³: -1,1%; DOTDID1: -4,7%; DOTDID6: -2,9%), si confermano e consolidano aspetti invece tipicamente ideologici di contrapposizione alla teoria delle doti naturali (DOTDID9: +7,4%; DOTDID2: +1,4%).

Tab. 6.1 – Percentuali di disaccordo medio-alto circa gli item della Scala "Ideologia delle doti naturali" nelle due coorti.

<i>Variabili della scala "Ideologia delle doti naturali"</i>	<i>% di disaccordo medio-alto Coorte secondo anno (n = 206)</i>	<i>% di disaccordo medio-alto Coorte quinto anno (n = 114)</i>
DOTDID5: I risultati scadenti a scuola dipendono quasi sempre dalla mancanza di doti naturali: è una ipocrisia attribuirli ai cosiddetti condizionamenti socio-culturali	99,0	93,7
DOTDID8: È impossibile recuperare le lacune di quegli allievi che non mostrano di volersi impegnare nei confronti delle attività scolastiche	88,8	87,7
DOTDID1: Anche un bravo insegnante non può far nulla di fronte a quegli studenti che non sono portati per lo studio	98,5	93,8
DOTDID9: Troppa attenzione per gli allievi più deboli finisce per mortificare i migliori	77,7	85,1
DOTDID2: La facilità di apprendimento di un allievo è legata alle sue doti naturali	84,5	85,9
DOTDID6: Per certi allievi si può prevedere il risultato finale già dall'inizio dell'anno scolastico	96,1	93,0
<i>Media percentuale di medio alto disaccordo</i>	90,8	89,9

In sintesi, una chiave interpretativa potrebbe essere che, negli anni, si rafforza la credenza di contrapposizione a una scuola che seleziona, ma si sperimenta la frustrazione e la consapevolezza di non aver ancora sviluppato

3. In merito all'item DOTDID8, si evidenzia che l'item contiene al proprio interno una doppia negazione e questo potrebbe aver influito sulla risposta degli studenti.

totalmente un senso di autoefficacia verso la didattica. Come si poteva immaginare, il T test di Student per campioni indipendenti non ha rilevato una differenza significativa tra le medie dei due gruppi ($p=0,822$). Ancora più interessante osservare come, in *Tab. 6.2* dove sono riportate le percentuali di solo alto disaccordo per questa stessa scala, la netta contrarietà della coorte del quinto anno espressa negli item DOTDID9 e DOTDID2, diventa ancora più evidente e segna una controtendenza rispetto all'andamento degli altri item. In questo, quadro occorre precisare che il T test di Student per campioni indipendenti non ha individuato una differenza significativa tra le medie dei due gruppi ($p=0,970$).

Tab. 6.2 – Percentuali di alto disaccordo circa gli item della Scala “Ideologia delle doti naturali” nelle due coorti.

<i>Variabili della Scala “Contrasto Ideologia delle doti naturali”</i>	<i>% di disaccordo alto Coorte secondo anno (n = 206)</i>	<i>% di disaccordo alto Coorte quinto anno (n = 114)</i>
DOTDID5: I risultati scadenti a scuola dipendono quasi sempre dalla mancanza di doti naturali: è una ipocrisia attribuirli ai cosiddetti condizionamenti socio-culturali	79,1	72,8
DOTDID8: È impossibile recuperare le lacune di quegli allievi che non mostrano di volersi impegnare nei confronti delle attività scolastiche	52,9	53,5
DOTDID1: Anche un bravo insegnante non può far nulla di fronte a quegli studenti che non sono portati per lo studio	77,7	68,4
DOTDID9: Troppa attenzione per gli allievi più deboli finisce per mortificare i migliori	28,6	41,2
DOTDID2: La facilità di apprendimento di un allievo è legata alle sue doti naturali	27,2	36,8
DOTDID6: Per certi allievi si può prevedere il risultato finale già dall'inizio dell'anno scolastico	75,7	65,8
<i>Media percentuale di alto disaccordo</i>	56,9	56,4

A questo proposito le domande che emergono, in modo riflessivo, sono molteplici: che cosa hanno visto gli studenti nelle scuole durante l'attività di tirocinio? Quanto hanno assorbito la cultura dei docenti che hanno affiancato? Quanto hanno interiorizzato il senso di impotenza della didattica?

Provando a riflettere in termini operativi su questi dati, durante gli anni della loro formazione, andrebbero affrontati in modo più specifico e analitico casi pratici di situazioni didattiche in cui si verificano difficoltà di apprendimento, di scarsa motivazione e collaborazione e di gestione comportamentale. In quella sede si aiuterebbero gli studenti a implementare il problem solving legato alle loro conoscenze squisitamente didattiche, abituandoli a un pensiero analitico sull'effettivo contributo che un insegnante può dare con le diverse tecniche e strategie di insegnamento.

3. La Fiducia nella didattica

La seconda componente del costrutto presa in esame è la *Fiducia nella didattica*. La scala della *Fiducia nella didattica* si prefiggeva di misurare quanto i futuri insegnanti aderissero a convinzioni sul ruolo proattivo dell'insegnante che, attraverso la propria azione didattica, può promuovere e supportare non solo l'apprendimento ma anche il recupero di chi è in difficoltà. Evidentemente questa scala si configura come opposta a quella dell'Ideologia e delle doti naturali e tratteggia l'idea di un insegnante, non certo inerte e fatalista, concentrato sulla responsabilità del suo insegnamento. Dando uno sguardo generale alla percentuale, questa volta medio-alta, di accordo di tutti gli item nelle due coorti (*Tab. 6.3*) si osserva, come per la scala precedente, una certa analogia a entrambi i campioni, con valori percentuali medi altissimi, che si avvicinano al 100% (96,7% al secondo anno e 95,2% al quinto). Più analiticamente, entrambi i campioni sembrano avvallare l'idea di un insegnante che deve impostare una didattica attenta: a diversi stili cognitivi e bisogni formativi (97,6% al secondo anno e 95,6% al quinto anno), a dare tutto il supporto necessario per i saperi di base (96,6% per il secondo anno e 96,5% per il quinto), a identificare sin dall'inizio dell'anno le lacune (96,6% nel secondo anno e 93,8% nel quinto anno), e a incentivare la motivazione e l'impegno nello studio (95,6% nel secondo anno e 94,8% nel quinto anno).

Tab. 6.3 – Percentuali di accordo medio-alto circa gli item della scala “Fiducia nella didattica” nelle due coorti.

<i>Variabili della scala “Fiducia nella didattica”</i>	<i>% di accordo medio-alto Coorte secondo anno (n = 206)</i>	<i>% di accordo medio-alto Coorte quinto anno (n = 114)</i>
DOTDID7: Fa parte delle principali competenze del docente quella di saper rispondere ai diversi stili cognitivi e ai bisogni formativi degli allievi	97,6	95,6
DOTDID4: Quasi tutti gli studenti potrebbero conseguire un buon apprendimento dei saperi di base se ricevessero dalla scuola il supporto didattico necessario	96,6	96,5
DOTDID3: Se un insegnante, fin dall’inizio dell’anno, si impegna a identificare i punti deboli e i punti forti delle conoscenze degli allievi, riesce certamente a recuperare gli allievi con lacune	96,6	93,8
DOTDID10: La motivazione e l’impegno nello studio sono problemi di cui un insegnante deve occuparsi in prima persona	95,6	94,8
<i>Percentuale media totale di medio-alto accordo</i>	96,7	95,2

Se a un raffronto sulle percentuali medio-alte, non balzano all’occhio particolari differenze tra i due gruppi (che non risultano significative al T test di Student per campioni indipendenti: $p=0,095$), un altro ragionamento si deve fare per ciò che si desume dai soli valori percentuali alti (Tab. 6.4). In questo frangente i valori sono accostabili ma si sottolinea come l’item DOTDID3, che tratta l’azione diagnostica iniziale di identificazione dei punti deboli degli apprendimenti dello studente, e l’item DOTDID10, che richiama l’importanza del sostegno motivazionale dell’insegnante marcano uno scarto percentuale in negativo più consistente per la coorte del quinto anno: rispettivamente -5,5% e -8,4%. Si tratta di differenze non significative ma il posizionamento degli studenti del quinto anno negli item con maggiore connotazione operativa potrebbe apparire più “problematizzante” data la complessità di due azioni – quella della valutazione diagnostica e di una didattica attenta agli aspetti motivazionali – che per essere svolte con successo ed efficacia richiedono attenzione, costanza e una certa padronanza metodologica. Potrebbe essere francamen-

te difficile che studenti del secondo anno possano avere una consapevolezza così chiara di questa competenza, data l'iniziale introduzione a questi temi nel Corso di Laurea Magistrale. In generale, il T test di Student per campioni indipendenti esclude una differenza significativa tra le medie dei due gruppi ($p=0,600$).

Tab. 6.4 – Percentuali di alto accordo circa gli item della scala "Fiducia nella didattica".

<i>Variabili della scala "Fiducia nella didattica"</i>	<i>% di accordo alto Coorte secondo anno (n=206)</i>	<i>% di accordo alto Coorte quinto anno (n=114)</i>
DOTDID7: Fa parte delle principali competenze del docente quella di saper rispondere ai diversi stili cognitivi e ai bisogni formativi degli allievi	74,8	69,3
DOTDID4: Quasi tutti gli studenti potrebbero conseguire un buon apprendimento dei saperi di base se ricevessero dalla scuola il supporto didattico necessario	56,3	52,6
DOTDID3: Se un insegnante, fin dall'inizio dell'anno, si impegna a identificare i punti deboli e i punti forti delle conoscenze degli allievi, riesce certamente a recuperare gli allievi con lacune	38,8	33,3
DOTDID10: La motivazione e l'impegno nello studio sono problemi di cui un insegnante deve occuparsi in prima persona	60,2	51,8
<i>Percentuale media totale totale di alto accordo</i>	57,5	51,8

4. La Funzione Formativa della valutazione

Una situazione particolare, ma che può supportare la chiave interpretativa dei risultati sinora presentata, riguarda la scala sulla Funzione Formativa della valutazione. Questa scala tratta la propensione dell'insegnante di concepire la valutazione non solo come momento sommativo bensì come strumento diagnostico-formativo per improntare il recupero, migliorare la progettazione didattica, avviare un percorso riflessivo parallelo tra insegnante e studente. Il primo per rivedere le proprie pratiche didattiche e sostenere motivazio-

ne e attenzione all'apprendimento, il secondo per comprendere che cosa stia imparando e come possa migliorarsi. Come le altre scale, anche qui i valori percentuali per ogni item sono inequivocabilmente molto alti, così come quelli medi per entrambe le coorti (93,3% secondo anno; 93,2% quinto anno), i quali segnano lo scarto minore tra i due gruppi registrato nelle scale componenti il costrutto. In effetti la tabella mostra come due item su quattro vedano un lieve vantaggio (VALFOR5: +0,09% e VALFOR6: +0,4) della coorte del quinto anno, proprio sulle caratteristiche della valutazione formativa. Se però si passa all'unico item dove prevale leggermente la coorte del secondo anno (VALFOR7: -1,8%), s'intuisce nuovamente, leggendo il testo (la valutazione, soprattutto nel corso del quadrimestre, piuttosto che sanzionare il successo o l'insuccesso dell'allievo, dovrebbe aiutarlo a comprendere meglio il suo processo di apprendimento) che potrebbe giocare un ruolo rilevante l'aspetto applicativo di questo ambito della valutazione formativa. In generale, tuttavia, entrambi i gruppi credono fortemente nella Funzione Formativa della valutazione come possibilità per l'insegnante di decidere cosa approfondire (92,1% nel secondo anno e 93% nel quinto anno), validare il proprio operato (95,2% nel secondo anno e 95,6% nel quinto anno), aiutare gli studenti nelle loro difficoltà (90,3% in entrambe le coorti) e sostenerli nel loro processo di apprendimento (95,6% nel secondo anno e 93,8% nel quinto anno). Il T test di Student per campioni indipendenti non ha segnalato una differenza significativa tra le medie dei due gruppi ($p=0,943$).

Osservando in modo più particolare le sole percentuali medie di alto accordo (Tab. 6.6) emerge una situazione inedita rispetto alle altre scale: cala in modo massiccio la percentuale di alto accordo totale nel quinto anno (-11%). Tale divario, secondo il T test di Student per campioni indipendenti, non è comunque significativo ($p=0,050$). Nel passaggio dal secondo al quinto anno si registra un calo delle risposte di accordo più entusiastiche e in particolare nell'item VALFOR7 (-12,9%). Dunque, è essenziale specificare alcune cose: gli studenti del secondo anno si sono appena avvicinati ai rudimenti teorici della valutazione formativa, mentre gli studenti del quinto anno, oltre ad averla già studiata, l'hanno sperimentata nei laboratori e nei tirocini. La coorte del quinto anno pare sottolineare come, a fronte di una possibile maggiore percezione di competenza, che sarà oggetto di approfondimento nei prossimi capitoli, la complessità applicativa del *formative assessment* è un aspetto non di poco conto che porta a maturare convinzioni "meno ingenua" e più critiche, ma comunque destinate a sostenere un determinato tipo di visione della valutazione per l'apprendimento.

Tab. 6.5 – Percentuali di accordo medio-alto circa gli item della scala “Funzione Formativa della valutazione” nelle due coorti.

<i>Variabili della scala “Funzione Formativa della valutazione”</i>	<i>% di accordo medio-alto Coorte secondo anno (n = 206)</i>	<i>% di accordo medio-alto Coorte quinto anno (n = 114)</i>
VALFOR5: Le valutazioni, nel corso del quadrimestre, servono non solo a identificare ciò che l’allievo ha appreso, ma anche ciò che l’insegnante deve approfondire	92,1	93,0
VALFOR6: La valutazione degli allievi durante il quadrimestre è molto utile all’insegnante, perché gli permette anche di verificare la validità del suo operato	95,2	95,6
VALFOR2: Il ruolo principale della valutazione, nel corso del quadrimestre, deve essere quello di identificare le difficoltà di apprendimento dell’allievo per poterlo aiutare a superarle	90,3	90,3
VALFOR7: La valutazione, soprattutto nel corso del quadrimestre, piuttosto che sanzionare il successo o l’insuccesso dell’allievo, dovrebbe aiutarlo a comprendere meglio il suo processo di apprendimento	95,6	93,8
<i>Percentuale media totale di medio-alto accordo</i>	93,3	93,2

Tab. 6.6 – Percentuali di alto accordo circa gli item della scala “Funzione Formativa della valutazione” nelle due coorti.

Variabili della scala “Funzione Formativa della valutazione”	% di accordo alto Coorte secondo anno (n = 206)	% di accordo alto Coorte quinto anno (n = 114)
VALFOR5: Le valutazioni, nel corso del quadrimestre, servono non solo a identificare ciò che l’allievo ha appreso, ma anche ciò che l’insegnante deve approfondire	65,5	55,3
VALFOR6: La valutazione degli allievi durante il quadrimestre è molto utile all’insegnante, perché gli permette anche di verificare la validità del suo operato	68,0	57,9
VALFOR2: Il ruolo principale della valutazione, nel corso del quadrimestre, deve essere quello di identificare le difficoltà di apprendimento dell’allievo per poterlo aiutare a superarle	55,3	44,7
VALFOR7: La valutazione, soprattutto nel corso del quadrimestre, piuttosto che sanzionare il successo o l’insuccesso dell’allievo, dovrebbe aiutarlo a comprendere meglio il suo processo di apprendimento	69,9	57,0
<i>Percentuale media totale di alto accordo</i>	64,7	53,7

5. Indice e Livello di convinzioni d’insegnamento democratico

Come già detto, le tre scale, da un punto di vista teorico, costituiscono dimensioni specifiche di uno stesso costrutto. La correlazione tra le tre scale è infatti molto forte e ha portato alla costruzione di un indice complessivo – l’*Indice di Convinzione d’insegnamento democratico* (ICIDEM) – ottenuto procedendo con una media delle risposte fornite dagli studenti in tutte le scale facenti parte del costrutto. Le analisi descrittive operate nell’ICIDEM (Tab. 6.7) di ciascun campione ci mostrano come il valore medio generale (così come la moda e la mediana) sia leggermente più alto nella coorte del quinto anno (3,5 della coorte quinto anno rispetto a 3,4 della coorte del se-

condo anno), a fronte però di una maggiore dispersione delle risposte rispetto alla coorte del secondo anno.

Tab. 6.7 – *Analisi descrittive dell'ICIDEM nella coorte delle due coorti.*

<i>Analisi descrittive</i>	<i>Valori medi di riferimento Coorte secondo anno (n = 206)</i>	<i>Valori medi di riferimento Coorte quinto anno (n = 114)</i>
Media	3,4	3,5
Std. Error of Mean	0,0	0,0
Mediana	3,4	3,6
Moda	3,5	3,6
Deviazione standard	0,3	0,4
Varianza	0,1	0,1
Range	1,6	1,7
Valore Minimo	2,3	2,3
Valore Massimo	4,0	4,0
<i>Somma</i>	693,9	394,4

A partire dalle due distribuzioni di frequenza, sono stati costruiti dei range⁴ per una lettura più immediata dell'Indice di Convinzione d'insegnamento democratico. Dalla *Tab. 6.8*, si evince quanto la fascia alta (da 3,5 a 4) sia particolarmente elevata nella coorte del quinto anno (61,4% rispetto al 40,4% della coorte del secondo anno, +21%), mentre nella coorte del secondo anno è maggiormente ampia la percentuale che si situa nella fascia media (58,6%, rispetto alla coorte del quinto anno, 37,7%: una differenza del 20,9%).

4. I range per i livelli di convinzioni di insegnamento democratico sono stati così definiti: livello iniziale (valore pari a 1), livello basso (da 1 a 2,99), livello medio (da 3 a 3,4) e infine livello alto (da 3,5 a 4).

Tab. 6.8 – Livelli di convinzioni di insegnamento democratico per coorte.

<i>Livelli di convinzione di insegnamento democratico</i>	<i>% studenti della Coorte secondo anno</i>	<i>% studenti della Coorte quinto anno</i>
Livello Iniziale	0	0
Livello Basso	1,0	0,9
Livello Medio	58,6	37,7
Livello Alto	40,4	61,4
<i>Totale</i>	100,0	100,0

Questi dati ulteriori possono aiutare a suffragare, ancora una volta, la chiave interpretativa proposta: presumibilmente, negli anni, le convinzioni più legate ai principi della democratizzazione dell'insegnamento si "radicalizzano" positivamente, soprattutto in chi le aveva già abbastanza solide.

Sarà perciò interessante vedere come, le convinzioni democratiche, si relazionano con le altre variabili e se quest'ultime riescano in qualche modo a influenzarle negli anni.

7. Valutazione del curriculum SFP

Questo capitolo approfondirà una delle variabili più importanti del profilo pedagogico-didattico di questo studio osservativo: la valutazione del curriculum SFP. Tale macro variabile sarà indagata secondo diverse angolazioni nelle due coorti: la percezione degli studenti sulle abilità fondanti della didattica individualizzata e la volontà di riscrivere al CDL. Sarà inoltre effettuato un focus specifico solo nella coorte del quinto anno sul Tirocinio come esperienza di apprendimento.

1. Percezioni di competenza

La percezione di competenza si sa, non è la competenza vera e propria e non ha l'attendibilità che una rigorosa osservazione della competenza può avere: è solo l'immagine personale che si può avere della propria padronanza in una determinata situazione e può fondarsi non necessariamente su una cognizione effettivamente corrispondente alla realtà. Però può essere indicativa, nella sua parzialità, di una sensazione di adeguatezza riscontrata e rinforzata dall'esperienze, da diversi contesti e in diverse occasioni. In questa ricerca non è stato possibile osservare le competenze di insegnamento democratico degli studenti, ma le percezioni di competenza individuali, ponendole in relazione con le convinzioni democratiche. Occorre inoltre sottolineare che, trattando di percezioni degli studenti, i dati dovrebbero comunque essere letti, specialmente nelle rilevazioni del quinto anno, alla luce di una possibile *desiderabilità sociale*. Tuttavia, le analisi e le riflessioni che seguiranno non sono trascurabili, soprattutto se la percezione di competenza in questione riguarda un set di abilità progettuali, valutative e relazionali che potremmo teoricamente ricondurre all'insegnamento individualizzato. La percezione di competenza in questione riguarda dunque la padronanza nel progettare nel solco dell'indi-

vidualizzazione (che non esclude momenti di personalizzazione), di valutare contemplando la Funzione Formativa della valutazione e di relazionarsi con studenti e genitori con chiarezza metodologica e comunicativa.

La finalità è quella di comprendere se la percezione di competenza su una metodologia didattico-valutativa, come l'insegnamento individualizzato, possa relazionarsi positivamente con le convinzioni di insegnamento democratico o addirittura influenzarle, cogliendo eventuali permanenze e mutamenti nelle due coorti di riferimento. Indagando la percezione di competenza nelle abilità definibili di insegnamento individualizzato nelle due coorti (Fig. 7.1), si evidenzia una sostanziale differenza nell'andamento delle risposte nella percentuale media di percezione medio-alta di competenza di tutte le abilità in considerazione, infatti mentre al secondo anno è al 38,3%, al quinto anno è al 75,8%: si registra un aumento del 37,5%.

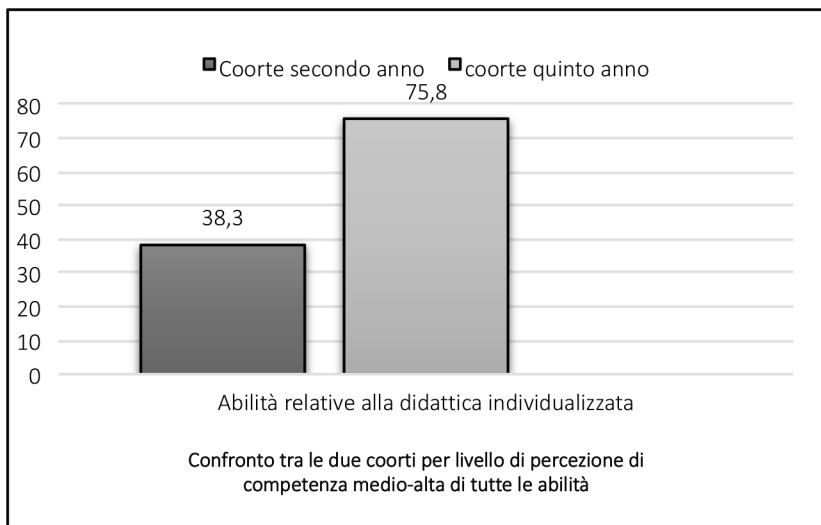


Fig. 7.1 – Percentuali relative alla percezione di competenza medio-alta relativa alle abilità fondanti dell'insegnamento individualizzato nella coorte del secondo e del quinto anno.

È ancora più utile vedere questo dato ragionando per livelli di competenza. Costruendo dall'Indice di percezione di competenza un Livello di percezione di competenza che comprendesse tutto il set di abilità progettuali, valutative e relazionali, emerge quello che già s'intuiva nella figura precedente: una drastica diminuzione, rispetto al secondo anno, di chi si colloca a Livello Base (-45,4%), un deciso allargamento in chi si vede in una fascia intermedia

(+41,8%), e un innalzamento, prima assente, fino all'11,4% di chi si definisce a un livello avanzato.

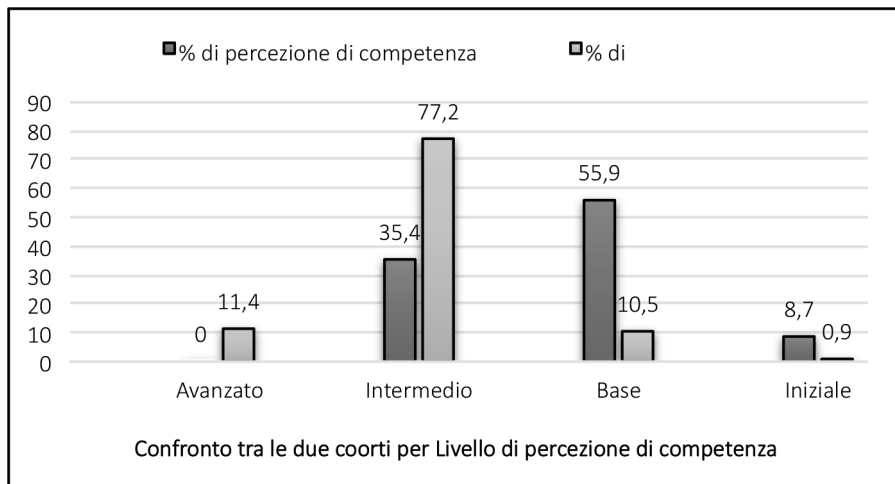


Fig. 7.2 – Percentuali relative Livello di competenza riferito all'insegnamento individualizzato nella coorte del secondo e del quinto anno.

Nell'osservazione generale dei dati, si può presumere, con simili percentuali, che le percezioni delle diverse abilità in oggetto possano consolidarsi nel tempo. Per poter supportare questo convincimento è necessario analizzare come si distribuisce la percezione di competenza nella rosa delle diverse abilità in oggetto: progettuali, valutative e relazionali (Tab. 7.1). La percezione di competenza medio-alta riguardante l'area della abilità progettuali raggiunge percentuali ragguardevoli fino quasi al 95% nella coorte del quinto anno, andando ben oltre i 60 punti percentuali di differenza rispetto ai dati della coorte del secondo anno. Si evidenziano, tra le abilità progettuali, l'exploit positivo di progettare una Unità didattica (PDC2: 26,2-94,7%) e progettare progetti didattici (PDC3: 32-90,3%). Più precisamente il gap a favore della coorte del quinto anno si evidenzia nella strutturazione di Unità didattiche (+67,5%), Progettazioni educative (+27,2%) e Progetti didattici (+33,8%).

Questo potrebbe spiegarsi con la ricorsività con cui attività o simulazioni di progettazione sono richieste lungo gli anni dai diversi formatori del CDL (compresi anche i colleghi operanti nelle didattiche disciplinari). Qualche incertezza in più subentra invece nella percezione delle abilità riguardanti la valutazione, che nella coorte del secondo anno consegue una percentuale media di 21,7% mentre nel quinto anno del 69,2%. La differenza di percezione medio-alta di

competenza tra i due blocchi di abilità (progettuali e valutative) nella coorte del quinto anno è ipoteticamente spiegabile con le minori occasioni di sperimentazione focalizzate sugli aspetti valutativi, soprattutto nei percorsi esperienziali dove gli stessi insegnanti tutor ospitanti nelle scuole hanno loro stessi dubbi e questioni su tematiche valutative. Per questo, negli ultimi tempi, all'interno del Corso SFP di Bologna, si è avviata una riorganizzazione delle attività, anche all'interno dei laboratori, per intensificare proposte in merito alla valutazione.

Tab. 7.1 – Percentuali di percezione di competenza medio-alto circa gli item della Scala "Percezione di competenza relativa all'insegnamento individualizzato".

<i>Variabili della Scala "Percezione di competenza"</i>	<i>% p. di competenza medio-alta Coorte secondo anno (n = 206)</i>	<i>% p. di competenza medio-alta Coorte quinto anno (n = 114)</i>
PDC1: Elaborare una Progettazione Educativa	50	77,2
PDC2: Progettare Unità didattiche	26,2	94,7
PDC3: Progettare Progetti didattici	32	90,3
PDC4: Costruire prove strutturate	24,3	65,8
PDC5: Costruire prove semi-strutturate	22,4	66,7
PDC6: Costruire prove aperte	22,8	70,2
PDC7: Costruire prove autentiche	11,2	63,5
PDC8: Impostare momenti di Valutazione formativa con relative modalità di recupero e consolidamento	27,6	79,9
PDC9: Osservare sistematicamente	87,4	96,5
PDC10: Lavorare collegialmente	76,7	83
PDC11: Argomentare scelte progettuali e valutative davanti a genitori e colleghi	46,2	74,5
PDC12: Gestire efficacemente i colloqui con i genitori	33,0	47,4
<i>Percentuale media totale</i>	38,3	75,8

Non sfugge però un dato importante per questa ricerca, ossia il dato ottenuto al quinto anno di percezione medio-alta di competenza nell'impostare momenti di valutazione formativa (PDC8: 79,9%) che registra uno scarto considerevole nei diversi indicatori di abilità nella coorte del secondo e quinto anno (+52,3%). Il divario è leggermente più contenuto per quanto concerne le altre abilità ma sempre molto ampio: costruire prove strutturate (PDC4: +41,5%), semi strutturate (PDC5: +44,3%), aperte (PDC6: +47,4%), e autentiche (PDC7: +52,3%). Si consolida, invece, secondo la percezione degli studenti l'abilità di osservare sistematicamente (PDC9: +9,1%).

Le abilità relazionali e di lavoro collegiale, che corrispondono alla matrice ideale di un'insegnante al servizio di una scuola "democratica", ottengono già percentuali discrete al secondo anno e di fatto si confermano al quinto: lavorare collegialmente (PDC10) e gestire efficacemente colloqui con i genitori (PDC12) aumentano rispettivamente del 6,3% e del 14,4%. Quest'ultimo aspetto relativo alla gestione comunicativa, assertività e mediazione soprattutto con i genitori, non è un terreno su cui si misurano spesso i tentativi di simulazione o di analisi di caso. Su questo punto si palesa la percentuale più bassa di percezione di competenza (PDC12: 47,4%) nella coorte del quinto anno.

Un dato lusinghiero per le ricadute del curriculum del Corso SFP è quello relativo al saper argomentare scelte progettuali e valutative davanti a genitori e colleghi (PDC11): essendo un'abilità complessa, non sempre forte e presente nei contesti educativi, è molto importante che raggiunga, al termine del quinto anno il 74,5%, di padronanza medio-alta con 28,3 punti percentuali in più rispetto alla coorte del secondo anno. È importante inoltre evidenziare, che la differenza tra le medie tra i due gruppi, effettuata con il T test di Student per campioni indipendenti, è risultata statisticamente significativa ($p=0,000$).

In generale, come si può notare (*Fig. 7.3*), le abilità, suddivise per macro aree, riportano percentuali di padronanza differenti tra le due coorti e abbastanza alte nella coorte del quinto anno. Questa panoramica mostra ancora una volta l'effettiva possibilità che le percezioni di competenza possano sensibilmente crescere negli anni.

La disarmonia nella crescita delle diverse aree deve portare alcune riflessioni sulle diverse occasioni didattiche da promuovere all'interno del curriculum SFP per sostenere alcune specifiche aree. Tra l'altro ciascuna area di abilità necessita dell'altra per accrescersi verso una competenza ampia e completa dell'insegnamento individualizzato: progettare nella prospettiva individualizzata richiede padronanza nel costruire momenti valutativi con funzione diagnostico-formativa e allo stesso tempo chiarezza comunicativa; valutare richiede una certa consapevolezza degli obiettivi didattici e delle diverse fasi della di-

dattica avendo sempre un atteggiamento supportivo e motivante; le abilità relazionali necessitano di una finalizzazione rispetto ai saperi pratici progettuali, didattici e valutativi per essere utili ed efficaci.

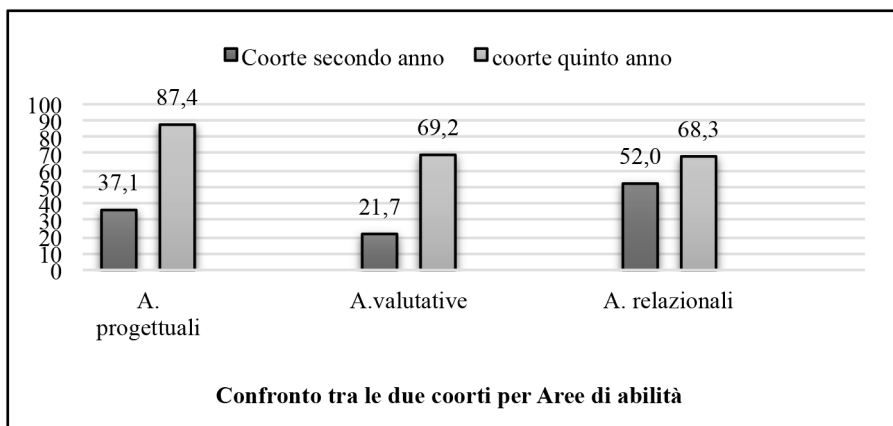


Fig. 7.3 – Percentuali relative alla padronanza di abilità pratiche per macro aree riconducibili all'insegnamento individualizzato nella coorte del secondo e quinto anno.

1.1. Le correlazioni tra Indice di convinzione democratica e Indice di percezione di competenza

Una volta descritta la variabile della percezione di competenza, riportando e raffrontando le diverse percentuali nelle due coorti, si può proseguire nello studio delle relazioni tra essa e le convinzioni di insegnamento democratico. Agendo un'analisi correlazionale tra l'*Indice di convinzione di insegnamento democratico* e *Indice di percezione di competenza* nella coorte del secondo anno, si può assumere un'assenza di correlazione. Un andamento totalmente diverso si può notare invece se si attua la stessa analisi nella coorte del quinto anno, conseguendo una correlazione molto significativa.

Allo stesso modo l'analisi della regressione (Fig. 7.4) conferma il quadro sinora descritto dalle correlazioni, ma ci informa anche del fatto che la percezione di competenza nella coorte del quinto anno influenza e condiziona significativamente ($p=0,000$) le convinzioni di insegnamento democratico: plausibilmente più gli studenti si sentono competenti più possono comprendere, capire, gestire, promuovere un insegnamento di tipo democratico.

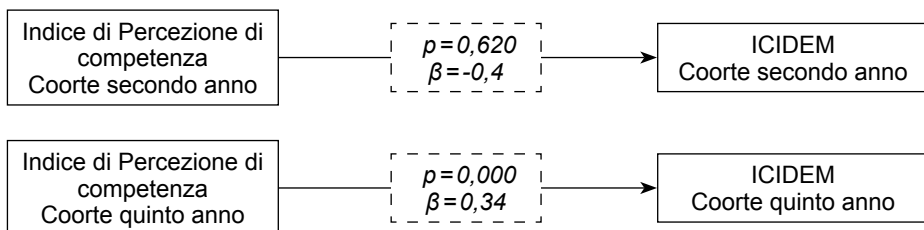


Fig. 7.4 – Modello di regressione lineare semplice (con Metodo Inserisci) tra Indice di Percezione di competenza delle due coorti e l'Indice di convinzione di insegnamento democratico delle due coorti.

1.2. Le correlazioni tra Indice di percezione di competenza e componenti del costrutto

Questi dati possono essere analizzati e compresi avviando ulteriori analisi correlazionali sugli Indici composti con le diverse scale del costrutto di convinzione di insegnamento democratico: nella coorte del secondo anno in tutti e tre gli Indici non vi è alcuna correlazione con l'Indice di percezione di competenza. Anche l'analisi della regressione (Fig. 7.5) garantisce un'assenza di influenza e condizionamento della percezione di competenza in tutte e tre le componenti del costrutto nella coorte del secondo anno: a quanto pare, prevedibilmente, nel secondo anno di Corso SFP, non si sono ancora formate adeguatamente quelle competenze utili per accrescere convinzioni e possibili pratiche d'insegnamento democratico.

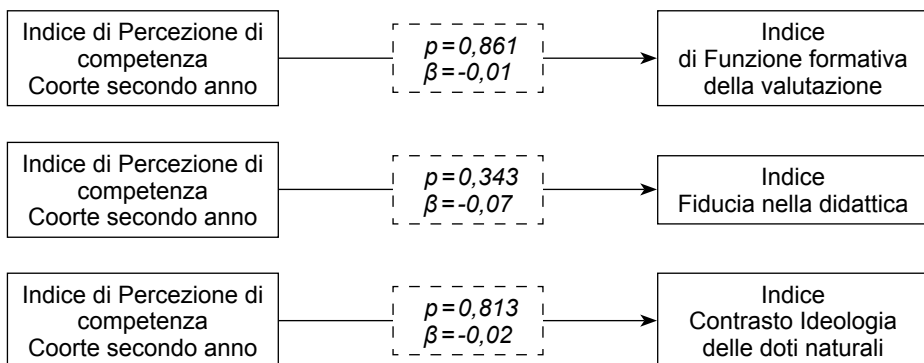


Fig. 7.5 – Modello di regressione lineare semplice (con Metodo Inserisci) tra Indice di Percezione di competenza e componenti del costrutto di convinzione di insegnamento democratico nella coorte del secondo anno.

Introducendosi invece nella medesima correlazione, ma nella coorte del quinto anno, è possibile capire come a delineare la forte significatività generale dell'ICIDEM sia la correlazione positivamente significativa tra l'*Indice di Percezione di competenza* con l'*Indice di Fiducia nella didattica* e l'*Indice di Funzione formativa della valutazione*.

Sino a qui, si potrebbe dunque ipotizzare che allo strutturarsi maggiormente di una percezione individuale di medio-alta competenza sull'insegnamento individualizzato corrisponda un consolidamento delle convinzioni democratiche. Grazie all'analisi della regressione si evince che la percezione di competenza influenza significativamente l'*Indice di convinzioni di insegnamento democratico* solo nella coorte del quinto anno e, sempre nella stessa coorte, l'*Indice di Fiducia nella didattica* e l'*Indice di Funzione Formativa della valutazione* (Fig. 7.6).

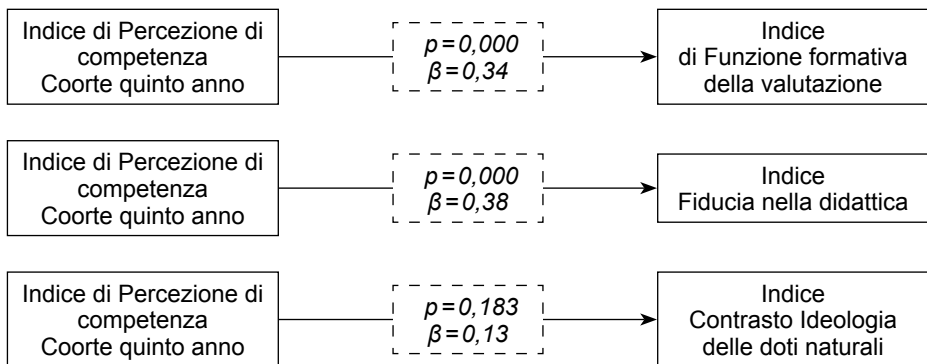


Fig. 7.6 – Modello di regressione lineare semplice con Metodo Inserisci tra *Indice di Percezione di competenza* e componenti del costrutto di convinzione di insegnamento democratico nella coorte del quinto anno.

Grazie a questa analisi si potrebbe immaginare con maggiore sicurezza che un insieme di abilità orientate a sistematizzare in modo intenzionale la propria didattica per promuovere le competenze di base uguali per tutti, aiutino a comprendere, abbracciare e aumentare la “matrice” democratica delle proprie convinzioni didattiche. Presumibilmente, lo studio e l’approfondimento promosso negli insegnamenti centrati sull’acquisizione di conoscenze e abilità sulla progettazione didattica individualizzata e le teorie di didattica generale, hanno potenziato un atteggiamento di fiducia sull’effetto positivo dell’insegnamento nell’apprendimento di tutti. Sommato a questo aspetto, anche l’idea appresa di una valutazione formativa parrebbe aver sortito l’effetto,

negli anni, di rendere ancora più apprezzato l'orizzonte di equità, di giustizia e di contrasto all'ineluttabilità che contraddistingue le convinzioni d'insegnamento democratico.

2. Volontà di risciversi al Corso SFP

Un'altra variabile, annoverabile dentro la macro variabile della Valutazione del Corso di Laurea, è la volontà degli studenti di risciversi al Corso SFP se potessero tornare sulle loro decisioni. Questa variabile vuole sondare la soddisfazione degli studenti delle due coorti verso il loro percorso formativo, ipoteticamente legata alla Percezione di competenza e dunque anche a convinzioni di insegnamento democratico. Grazie all'analisi delle frequenze (*Tab. 7.2*), si può appurare come l'88,3% al secondo anno e il 77,2% al quinto anno rifarebbero sicuramente la stessa scelta. Si può notare come lo scarto tra le due coorti nel rispondere affermativamente si posiziona principalmente nell'area degli indecisi (11,2% al secondo anno, 18,4% nella coorte del quinto anno), mentre aumenta ma non in modo così ampio anche chi risponde di no (0,5% al secondo anno, 4,4% nel quinto). Questi dati non stupiscono. Il Corso SFP è un percorso formativo che richiede una frequenza assidua e, in diverse proposte come Laboratori e Tirocini, obbligatoria. Non è semplicissimo conciliare, a esempio, questo percorso formativo con il lavoro. È innegabilmente (e fortunatamente) impegnativo perché richiede allo studente un approccio sempre molto attivo, riflessivo e responsabile verso lo studio e la sua formazione, connettendo studi ed esperienze. Richiede dunque un investimento psicologico e fisico non indifferente. Il percorso offre tra l'altro, una formazione di tipo pedagogico-didattico ma anche una specifica formazione disciplinare. Questa combinazione richiede però una buona dose di eclettismo, di pensiero flessibile e di adattamento a diversi costrutti che può risultare difficoltoso e non sempre alla portata di tutti.

Non è poi trascurabile che sia un Corso di Laurea Magistrale quinquennale: sebbene la motivazione permanga (e si approfondirà successivamente), probabilmente si accusa una certa fatica, stemperata in altri percorsi di studio col modello "3+2" dalla percezione e dal rinforzo di aver raggiunto un traguardo intermedio. Non ultimo, gli studenti apprendono, e capiscono col tempo, che dopo la laurea occorre fronteggiare la fluttuante legislazione in campo scolastico che purtroppo sembra non facilitare la serena stabilizzazione del loro futuro lavorativo e il riconoscimento del loro percorso formativo.

Tab. 7.2 – Percentuali riferite alle risposte sulla Volontà di riscrizione al Corso SFP nelle due coorti.

Volontà di risciversi al Corso di Laurea	% Coorte secondo anno (n=206)	Valore medio ICIDEM Coorte secondo anno (n=206)	% Coorte quinto anno (n=114)	Valore medio ICIDEM Coorte quinto anno (n=114)
Sì	88,3	3,2	77,2	3,1
Non saprei	11,2	3,3	18,4	3,4
No	0,5	3,4	4,4	3,5

Se accanto alle percentuali di soddisfazione, si riflette sui valori medi dell'*Indice di convinzione d'insegnamento democratico* di chi ha risposto affermativamente, negativamente o con dubbi, il quadro non offre particolari suggestioni. Si potrebbe ipotizzare che la soddisfazione rispetto al curriculum formativo del Corso SFP, possa non essere una variabile incisiva nella progressiva costruzione di convinzioni legate a un insegnamento democratico.

3. Un focus sulla coorte del quinto anno: il ruolo dell'esperienza di tirocinio e della motivazione alla professione

La conclusione di un percorso formativo è un momento privilegiato per riflettere sulle competenze acquisite e sullo slancio verso la professione. Per questo si è pensato, come già prospettato, di approfondire un aspetto saliente nella coorte del quinto anno: il tirocinio come esperienza di apprendimento.

3.1. Il tirocinio come esperienza di apprendimento

Il rapporto tra Percezioni di competenza ed esperienza di tirocinio è ipoteticamente fruttuoso e decisivo. Per questo motivo si è proceduto a impostare un focus sulla coorte del quinto anno, dove la percezione di competenza è più alta e correla con le convinzioni di insegnamento democratico. Si può infatti notare, nella tabella che segue (Tab. 7.3), come nell'esperienza di tirocinio si siano ampiamente consolidati aspetti della competenza progettuale e valutativa già in costruzione durante gli Insegnamenti e i Laboratori. Più del 90% dichia-

ra di aver imparato maggiormente a progettare la didattica (93,8% progettare Unità didattiche, 93% mettere in pratica tecniche e strategie didattiche e 91,3% progettare una lezione), l'82,5% a gestire una classe, il 48,2% a impostare momenti valutativi, 61,4% a condividere criteri e strumenti di valutazione con i colleghi e il 63,2% a supportare i bambini con difficoltà.

Anche in questa occasione emerge un divario netto tra l'efficacia del tirocinio sul versante didattico-progettuale, rispetto a quello più valutativo.

Tab. 7.3 – Percentuali di accordo medio-alto circa l'apprendimento di specifiche metodologie didattiche e valutative durante il tirocinio curricolare del Corso SFP nella coorte del quinto anno.

<i>Durante l'esperienza di Tirocinio ho imparato a...</i>	<i>% di accordo medio-alto Coorte quinto anno (n = 114)</i>
Progettare Unità Didattiche	93,8
Mettere in pratica tecniche e strategie didattiche	93,0
Progettare una lezione	91,3
Gestire una classe dal punto di vista educativo e della disciplina	82,5
Costruire prove di profitto in specifici momenti valutativi	48,2
Condividere criteri e strumenti di valutazione con i colleghi	61,4
Lavorare nel supporto di bambini disabili, con bisogni speciali e con difficoltà.	63,2
<i>Percentuale media totale di accordo medio-alto</i>	76,2

3.2. Il tirocinio come esperienza di apprendimento in correlazione con l'Indice di convinzioni di insegnamento democratico

Dopo aver creato l'Indice di Tirocinio come esperienza di apprendimento con le variabili relative alle loro acquisizioni, si è proceduto a verificare la correlazione con l'Indice di percezione di competenza: la correlazione è risultata elevata e significativa ($p=0,000$). Questo mostra come al crescere della per-

cezione di efficacia del tirocinio aumenti anche la percezione di competenza, un dato non del tutto scontato, vista la complessità che le esperienze a contatto diretto con la realtà scolastica possono presentare agli studenti: dalla demotivazione dei docenti, alla difficoltà di gestione delle classi, dal moltiplicarsi di bisogni educativi speciali a visioni contraddittorie e selettive di valutazione scolastica. Questo rafforza il pensiero che il lavoro preparatorio offerto dagli Insegnamenti e dai Laboratori, in raccordo con quello di supervisione e tutoraggio del tirocinio, riescono a imbastire un percorso che trova un riscontro di utilità e di probabile impatto nella costruzione dei rudimenti fondamentali della professionalità degli studenti SFP.

Tab. 7.4 – Correlazione tra Indice di convinzione di insegnamento democratico e Indice Tirocinio come esperienza di apprendimento nella coorte del quinto anno del Corso SFP.

		<i>Indice Tirocinio come esperienza di apprendimento</i>
Indice Percezione di competenza	Pearson Correlation	0,69
	Sig. (2-tailed)	0,000
	n.	114

Proseguendo il lavoro di analisi dei dati, si è avanzato mettendo in correlazione l'Indice del Tirocinio come esperienza di apprendimento con l'Indice di convinzioni insegnamento democratico. La buona correlazione e l'alta significatività evidenziano un rapporto non banale: un'esperienza efficace, e quindi probabilmente vicina agli assunti teorici studiati e non in contrasto, fortemente indirizzata a mettere in campo diverse tipologie di intervento didattico-valutativo, che fanno riferimento alle metodologie dell'insegnamento individualizzato, aumenta la propria efficacia insieme al crescere di convinzioni di insegnamento democratico.

Tale relazione è sostenuta, stando all'analisi della regressione (*Fig. 7.7*), anche da una certa significatività ($p=0,002$). Con questo dato si può effettivamente ipotizzare che il Tirocinio sia un'esperienza di apprendimento positiva che condiziona, accresce e modella convinzioni di tipo democratico.

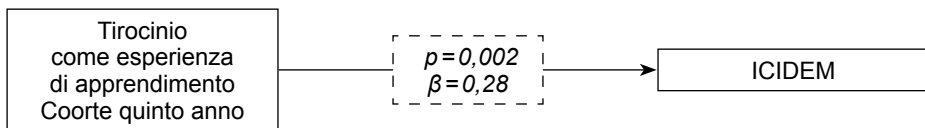


Fig. 7.7 – Modello di regressione lineare semplice (con Metodo Inserisci) tra Tirocinio, come esperienza di apprendimento, e l'Indice di convinzione di insegnamento democratico nella coorte del quinto anno del Corso SFP.

3.2.1. Il tirocinio come esperienza di apprendimento in correlazione con le componenti del costrutto

Mettendo invece in relazione l'Indice del Tirocinio come esperienza di apprendimento con le tre componenti del costrutto (Tab. 7.8), si osserva come le due correlazioni positive e molto significative sono quelle con l'Indice della Fiducia nella didattica e l'Indice di Funzione Formativa della valutazione.

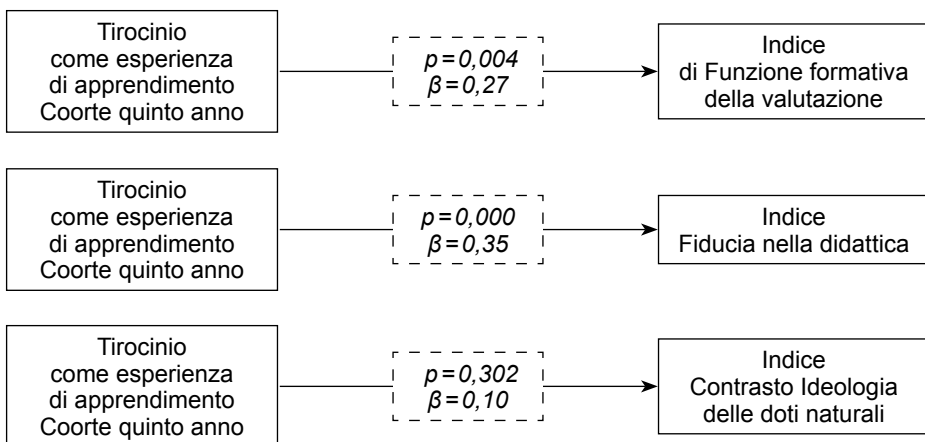


Fig. 7.8 – Modello di regressione lineare semplice (con Metodo Inserisci) tra Tirocinio come esperienza di apprendimento e componenti del costrutto di convinzione di insegnamento democratico nella coorte del secondo anno.

L'aspetto interessante è che il Tirocinio, inteso come esperienza di apprendimento, si relaziona maggiormente con le convinzioni di matrice "pratica" inerenti alla didattica e alla valutazione. In questa prospettiva, nonostante la difficoltà ipotizzata (e più volte raccolta informalmente dagli studenti) negli aspetti operativi che genera frustrazione e demotivazione, il Tirocinio riesce comunque a validarle e a sostenerle. Questo dato avvala nuovamente la cen-

tralità del Tirocinio e la sua importanza nella struttura e crescita di convinzioni democratiche e verosimilmente nella strutturazione di abilità fondanti dell'approccio individualizzato.

Il tirocinio, secondo l'analisi di regressione pare un'esperienza in grado di modificare e condizionare significativamente convinzioni democratiche inerenti alla valutazione ($p=0,004$) verso una maggiore fiducia nella didattica ($p=0,000$).

4. Proposte operative per sostenere le convinzioni democratiche per insegnanti *pre* e *in service*

Alla luce delle analisi svolte, si possono individuare alcune proposte operative per sostenere le convinzioni democratiche degli insegnanti *pre* e *in service*, promuovendo la loro percezione di competenza sull'insegnamento e un'esperienza di apprendimento situata positivamente.

Per quanto attiene agli studenti del Corso SFP, sarebbe opportuno, come già sottolineato:

- creare un percorso teorico-esprienziale (tra insegnamenti-laboratori e tirocini) interconnesso e progettato in modo integrato;
- creare momenti – oltre agli incontri supervisioni di tirocinio – di riflessione sulle proprie competenze didattico-valutative in costruzione, ricevendo feedback su eventuali aspetti da migliorare/implementare;
- proporre durante gli insegnamenti – ed in particolare nei laboratori – analisi di caso, incidenti critici o situazioni problematiche simulate che abituino ad analizzare criticamente, a prendere decisioni metodologicamente fondate, di diverso tipo e in tempi veloci, attingendo a conoscenze ed abilità apprese.

Prendendo invece in considerazione gli insegnanti *in service*, potrebbe essere utile:

- prevedere percorsi di ricerca-azione o ricerca-formazione, in grado di coinvolgere i docenti nel miglioramento di aspetti didattici, valutativi e relazionali;
- prevedere momenti ricorsivi di supervisione di “casi” con relativo monitoraggio, dove i docenti possano sentirsi supportati, compresi ed indirizzati nell'individuazione di strategie per situazioni complesse, valorizzando le competenze e le risorse del team docente.

8. Immagini della professione docente e convinzioni d'insegnamento democratico

1. Immagini della professione: tra autoreferenzialità e riflessività

Come si relazioneranno le convinzioni di insegnamento democratico con le immagini della professione docente, ossia le convinzioni circa il ruolo, le caratteristiche, le competenze e le funzioni del lavoro dell'insegnante? Prima di addentrarsi in questa risposta occorre ricordare in quale modo le immagini della professione docente individuate possono confrontarsi con le convinzioni di insegnamento democratico. Come già descritto precedentemente, l'analisi fattoriale ha restituito due profili di immagine della professione docente: l'immagine dell'insegnante "Autoreferente" e l'immagine dell'insegnante "Riflessivo e collegiale." Entrambe queste visioni possono trovare punti di contatto con le convinzioni di insegnamento, ma con intensità e affinità differenti. Se dell'*Immagine Autoreferente* l'impegno, il senso di responsabilità, una robusta preparazione, la necessità di dare un esempio, trovano diverse analogie con elementi di insegnamento proiettato verso l'uguaglianza delle opportunità di apprendimento, l'*Immagine Riflessiva e collegiale* sembra intercettare, teoricamente parlando, proprio l'attitudine "tipica" dell'insegnante "democratico". Infatti, la capacità di autovalutarsi, di confrontarsi con gli altri e di coinvolgere e motivare all'apprendimento potrebbero essere disposizioni ad agire fondanti di uno stile didattico-valutativo che non si trincerava dietro l'ideologia delle doti naturali degli studenti, ma si interroga in primis su come sostenere e garantire la riuscita scolastica degli allievi. Può trattarsi dunque di due immagini della professione docente non antitetiche, ma complementari: la sicurezza e la determinazione dell'*Immagine Autoreferente* si integra con una tendenza più riflessiva e cooperativa.

In generale, come si potrà vedere nelle tabelle successive, le due immagini della professione docente hanno aspetti e componenti riconosciuti importanti in modo quasi equivalente.

Cominciando a osservare come l'*Immagine Autoferente* sia accolta dalle due coorti, è possibile notare come nei diversi item l'andamento restituisca un apprezzamento particolarmente alto e quasi uniforme anche soffermandosi sul confronto tra i valori medi della subscale nelle due annualità (95,1% per la coorte del secondo anno; 92,9% per la coorte del quinto anno). Si evidenziano in particolari i consensi ricevuti (Tab. 8.1), tra gli altri dagli item IPD3 (98,6-98,3%), IPD4 (99-95,7%) e IPD6 (98,5-99,1%).

L'idea di un insegnante che sappia tenere la disciplina in aula, che vive il suo lavoro con spirito di sacrificio sentendosi un esempio per gli altri, preparato in campo psicologico, disponibile e competente nel valutare le prestazioni dei suoi allievi corrisponde, in modo simile, all'immaginario delle due coorti in esame. Si possono però notare alcuni piccoli cambiamenti nel decremento registrato in alcuni item nel quinto anno rispetto alla coorte del secondo: attitudine allo spirito di sacrificio (IPD2: -4,5%), preparazione in campo psicologico (IPD4: -3,3%), disponibilità a dedicare tempo aggiuntivo ai propri allievi (IPD6: -4,2%). Questi piccoli spostamenti sembrano ipoteticamente delineare un lieve riposizionamento, più orientato verso una concezione del docente ugualmente importante, ma meno caratterizzato da una modalità accentratrice e solitaria di gestire la didattica, la relazione educativa e il proprio ruolo nella scuola. Le differenze tra le medie delle percentuali di questa Scala dei due gruppi non sono risultate, secondo il T test di Student per campioni indipendenti, non significative ($p=0,520$).

Tab. 8.1 – Percentuali di accordo medio-alto circa gli item della Scala "IPD-Autoreferente".

<i>Variabili della Scala "IPD-Autoreferente"</i>	<i>% di medio-alto accordo Coorte secondo anno (n = 206)</i>	<i>% di medio-alto accordo Coorte quinto anno (n = 114)</i>
IPD1: La capacità di tenere la disciplina	89,8	88,6
IPD2: Lo spirito di sacrificio	87,8	83,3
IPD3: L'essere d'esempio per gli allievi	98,6	98,3
IPD4: La preparazione in campo psicologico	99,0	95,7
IPD5: La disponibilità a dedicare tempo aggiuntivo ai propri allievi	97,1	92,9
IPD 6. La competenza nel valutare la qualità delle prestazioni dei propri allievi	98,5	99,1
<i>Percentuale media totale di medio-alto accordo</i>	95,1	93,0

Se si opera la stessa analisi sulle variabili che compongono la variabile *Immagine Riflessiva e collegiale*, anche qui è possibile osservare un apprezzamento sostanzialmente uniforme e alto in tutte e due le coorti (95,3% nella coorte del secondo anno; 97,5% coorte del quinto anno), ma maggiormente forte rispetto all'*Immagine Autoreferente*. Infatti nonostante l'*Immagine Autoreferente* abbia riscosso consensi, l'idea di un insegnante critico, che sappia coinvolgere, organizzare, lavorare in équipe, autovalutarsi e riflettere, intercetta verosimilmente ancora più adesioni. Infatti se l'*Immagine Autoreferente* di fatto mantiene anche nella coorte del quinto anno una percentuale media di alto accordo ragguardevole (92,9; -2,2% rispetto al secondo anno), quella *Riflessiva e collegiale* guadagna il 2,2%. Se si approfondisce la risposta ai diversi item dell'*immagine Riflessiva e collegiale* (Tab. 8.2), emergono tra gli altri gli item IPD9 (99,5-98,3%), IPD10 (99,5-98,2%) e IPD12 (100-99,1%). Anche qui è interessante notare le due differenze più consistenti nelle due annualità: come la capacità di lavorare in équipe (IPD11: +17,7%) e la competenza didattica di coinvolgere gli allievi e motivarli all'apprendimento (IPD8: +4%) che guadagnano, nel quinto anno, più degli altri maggiori accordi. Entrambe sottolineano due aspetti non poco rilevanti. La prima evidenza un chiaro spostamento tra una dimensione dell'insegnamento maggiormente "autocentrata" a una maggiormente consapevole dell'importanza di saper/dover lavorare con i colleghi; la seconda, una maggiore consapevolezza di dover suscitare interesse verso l'apprendimento agli studenti. L'importanza di questo spostamento potrebbe riguardare la congruenza "speciale" tra queste due componenti e il costrutto di convinzione di insegnamento democratico che negli aspetti relazionali, didattici e valutativi (specialmente quelli di valutazione formativa) richiede proprio di rinunciare a forme di autoritarismo e di spendersi, con l'aiuto dei colleghi, per rendere la scuola un luogo motivante e stimolante. Le differenze tra le medie delle percentuali di questa Scala dei due gruppi non sono risultate, secondo il T test di Student per campioni indipendenti, non significative ($p=0,512$).

Tab. 8.2 – Percentuali di accordo medio-alto circa gli item della Scala “IPD Riflessiva e collegiale”.

<i>Variabili della Scala “IPD Riflessiva e collegiale”</i>	<i>% di medio-alto accordo Coorte secondo anno (n = 206)</i>	<i>% di medio-alto accordo Coorte quinto anno (n = 114)</i>
IPD7: Il senso critico	97,1	96,5
IPD8: La competenza didattica di coinvolgere gli allievi e motivarli all’apprendimento	95,1	99,1
IPD9: Il possesso di adeguate competenze organizzative e gestionali	99,5	98,3
IPD10: La disponibilità al confronto con gli altri	99,5	98,2
IPD11: La capacità di lavorare in équipe con i colleghi	80,6	93,8
IPD12: La capacità di auto valutarsi e riflettere sulle proprie prassi	100,0	99,1
<i>Percentuale media totale di medio-alto accordo</i>	95,3	97,5

2. Le correlazioni tra Immagini della professione docente e Indice di convinzione di insegnamento democratico

Attuando l’analisi delle correlazioni nella coorte del secondo anno tra l’Indice di convinzione di insegnamento democratico e le due immagini della professione docente, emerge una relazione statisticamente significativa con entrambe ma in modo più forte, così come teoricamente ipotizzato, con l’*Immagine Riflessiva e collegiale*.

L’analisi della regressione (Fig. 8.1), svolta nel secondo anno su queste correlazioni, suggerisce che le due immagini docenti influenzano e determinano significativamente le convinzioni d’insegnamento democratico.

Operando la stessa analisi nella coorte del quinto anno, la situazione cambia radicalmente: non si consolida la significatività con l’*Immagine Autoreferente*, anzi svanisce (Fig. 8.2).

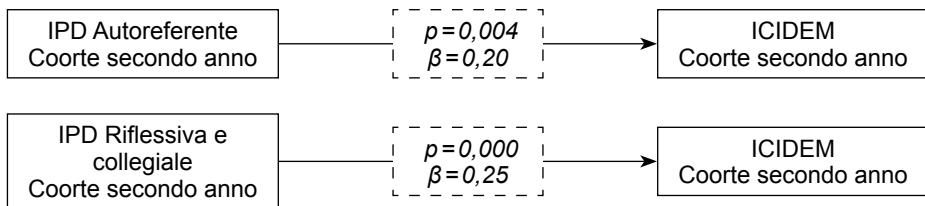


Fig. 8.1 – Modello di regressione lineare semplice (con Metodo Inseisci) tra Immagini della professione docente delle due coorti e l'Indice di convinzione di insegnamento democratico della coorte del secondo anno.

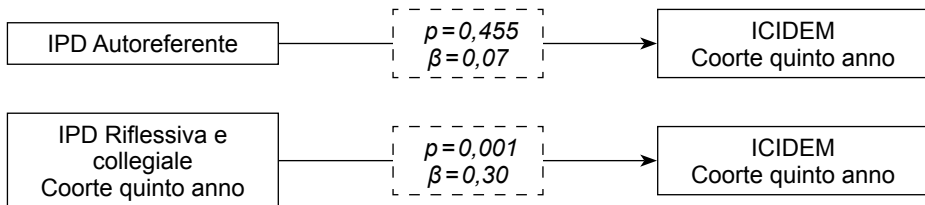


Fig. 8.2 – Modello di regressione lineare semplice (con Metodo Inseisci) tra Immagini della professione docente delle due coorti e l'Indice di convinzione di insegnamento democratico delle due coorti.

Cresce e si irrobustisce la significatività con l'*Immagine Riflessiva e collegiale*. Questa relazione consolidata ed esclusiva con l'*Immagine Riflessiva e collegiale* fa supporre quanto nel passare degli anni, all'interno del Corso SFP, grazie ipoteticamente anche all'influenza del curriculum formativo, si sia palesata l'ineluttabilità di un approccio all'insegnamento più cooperativo, riflessivo e aperto al confronto. D'altronde le complessità attuali anche di gestione delle classi e dei comportamenti (talvolta oppositivi e dirompenti) esperite nel tirocinio, richiedono di evitare personalismi o arroccamenti non utili e improduttivi.

D'altronde sebbene siano necessari preparazione e rigore, per sintonizzarsi sui bisogni formativi ed educativi degli studenti, per mettere in pratica in modo efficace l'insegnamento individualizzato occorre avere un approccio all'insegnamento flessibile, aperto al cambiamento e allo scambio.

L'analisi della regressione, svolta sul quinto anno, restituisce l'influenza della sola *Immagine Riflessiva e collegiale* sull'*Indice di convinzione di insegnamento democratico*.

2.1. Le correlazioni tra Immagini della professione docente e le componenti del costrutto

Come per le altre macrovariabili, questi dati possono essere studiati avviando ulteriori analisi correlazionali sugli Indici composti con le diverse scale del costrutto di convinzione di insegnamento democratico e le due immagini della professione docente. Nell'analisi svolta nella coorte del secondo anno si rilevano lievi correlazioni ma quasi sempre significative tra le due Immagini della professione docente e le componenti del costrutto, eccetto tra l'*Immagine Autoreferente* e l'*Indice di Contrasto dell'Ideologia delle doti naturali*. In questo senso emergerebbe la parte meno affine al costrutto di insegnamento democratico dell'*Immagine Autoreferente*: una possibile venatura selettiva. Si potrebbe ipotizzare infatti che, a fronte di un'effettiva disponibilità ad aiutare i più deboli, se essi non corrispondono e riconoscono in tempi adeguati lo sforzo fatto dall'insegnante Autoreferente, egli/ella potrebbe abbandonare l'idea di "recuperarli". L'insegnante Autoreferente, seppur con sensibilità inclusiva, sarebbe maggiormente incline "a lasciar perdere" se i miglioramenti dei suoi allievi non restituiscono l'immagine esemplare e rigorosa che coltiva.

Coerentemente, la verifica dell'influenza delle due immagini della professione docente sulle diverse componenti del costrutto nella coorte del secondo anno (Fig. 8.3), rivela che l'*Immagine Autoreferente* impatta significativamente solo nell'*Indice di Funzione Formativa della valutazione* ($p=0,001$) mentre l'*Immagine Riflessiva e collegiale* evidenzia un'influenza sull'*Indice di Funzione Formativa della valutazione* ($p=0,000$) e l'*Indice di Fiducia nella didattica* ($p=0,001$), ma non con il l'*Indice di Contrasto dell'ideologia delle doti naturali* ($p=0,008$).

Da questo quadro pare configurarsi, nella coorte del secondo anno, una relazione stretta e potente tra *Immagine Riflessiva e collegiale* e costrutto di *Convinzioni di insegnamento democratico*.

Lo stesso tipo di analisi, svolte nella coorte del quinto anno, mostra come l'assenza di correlazione tra l'*Indice di convinzione di insegnamento democratico* e l'*Immagine Autoreferente* sia giustificata dall'assenza di correlazione con tutti e tre gli *Indici del costrutto* (Fig. 8.4). Per quanto concerne le correlazioni tra i diversi Indici del costrutto e l'*Immagine Riflessiva collegiale* si registra un'assenza di correlazione con l'*Indice di Funzione Formativa della valutazione*, una lieve correlazione con l'*Indice di Fiducia nella didattica* e una forte e robusta correlazione con l'*Indice di contrasto dell'ideologia delle doti naturali*. Il ragionamento che si può avanzare nel confronto delle analisi svolte nelle due annualità è questo: l'*Immagine Riflessiva e collegiale* si struttura e cresce negli anni "abbracciata" al costrutto di insegnamento democra-

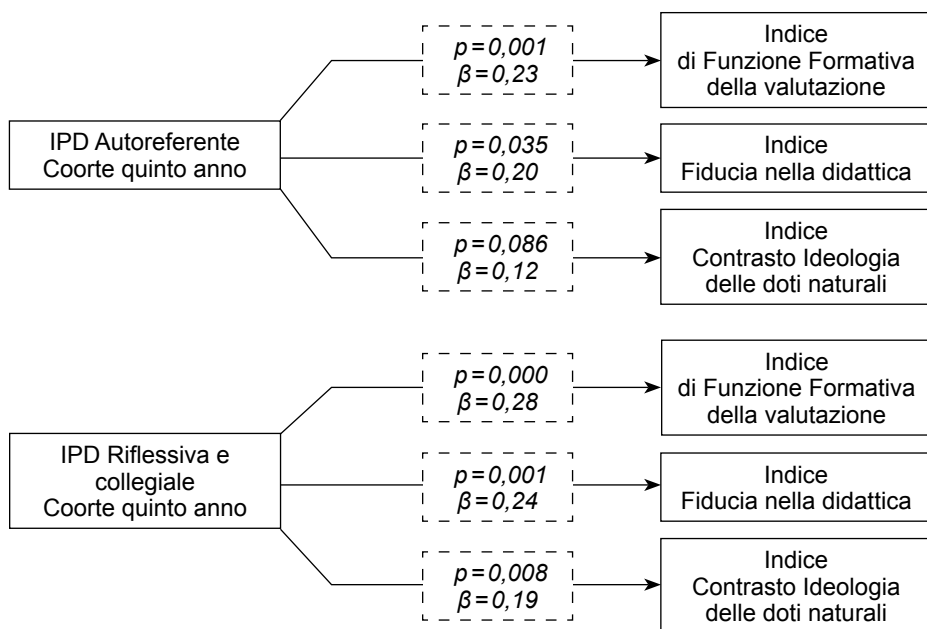


Fig. 8.3 – Modello di regressione lineare semplice (con Metodo Inserisci) tra le due immagini della professione docente e componenti del costrutto di convinzione di insegnamento democratico nella coorte del secondo anno.

tico, ma soprattutto nel suo orizzonte ideal-pedagogico (quello del contrasto dell'ideologia delle doti naturali) che deve essere evidentemente condiviso, sentito come patrimonio di un gruppo di lavoro che ha abitudine al dialogo e al confronto.

Probabilmente negli anni si sono riscontrate difficoltà o perplessità circa l'applicazione collegiale di specifiche procedure valutative e di una visione didattica comune. Procedure valutative inerenti al *formative assessment* o progettazione didattiche interdisciplinari sono sentite fortemente necessarie ma, negli anni di studio, nei tirocini e nei laboratori, si prende atto della complessità o delle reticenze dei contesti reali nell'applicarle, condividerle, assumerle come modalità operative di un gruppo di lavoro. L'annullamento che ha contraddistinto le correlazioni dell'*Immagine Autoreferente* nella coorte del quinto anno, rispetto a quella del secondo, sta presumibilmente a indicare come da convinzioni iniziali, ipoteticamente più ingenui, a convinzioni più mature e consapevoli, l'*Immagine Autoreferente* della professione docente non sia perfettamente

conciliabile con una propensione a un insegnamento democratico. Esso infatti richiede un forte decentramento, una messa in discussione continua e una certa flessibilità. A confermare quanto ipotizzato, l'analisi della regressione effettuata sul quinto anno (Fig. 8.4) ha mostrato come l'*Immagine Riflessiva e collegiale* influenzi significativamente ($p=0,000$) il *Contrasto dell'ideologia delle doti naturali* mentre l'*Immagine Autoreferente* non riesce a condizionare alcuna componente del costrutto. Il declino dell'impatto dell'*Immagine Riflessiva e collegiale* sulle componenti del costrutto nella coorte del quinto anno richiede però attenzione da parte dei docenti del Corso SFP: c'è plausibilmente la necessità di affrontare sempre di più situazioni simulative in cui gli studenti devono districarsi in atteggiamenti o situazioni di mediazione con i colleghi su precise scelte didattiche e valutative, non rinunciando al rigore ma perseverando nel trovare soluzioni che rispecchino le visioni pedagogico-didattiche di un gruppo di lavoro.

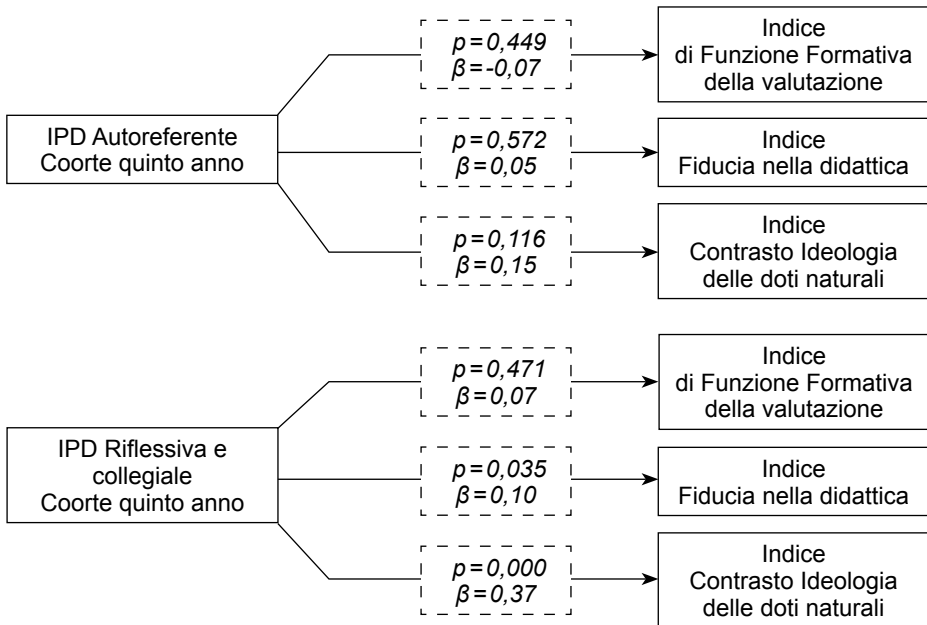


Fig. 8.4. Modello di regressione lineare semplice (con Metodo Inserisci) tra le due immagini della professione docente e componenti del costrutto di convinzione di insegnamento democratico nella coorte del quinto anno.

3. Proposte operative per sostenere le convinzioni democratiche per insegnanti *pre e in service*

Partendo dai risultati emersi, si possono individuare alcune proposte operative per sostenere le convinzioni democratiche degli insegnanti *pre e in service*, promuovendo un’*Immagine della professione docente Riflessiva e collegiale*.

Per quanto attiene agli studenti del Corso SFP, sarebbe utile:

- inserire la dimensione del lavoro collegiale e cooperativo all’interno delle strategie didattiche formative;
- rimandare feedback anche sugli aspetti relativi alla qualità del lavoro di gruppo, delle dinamiche positive e disfunzionali emerse;
- fornire indicazioni pratiche per gestire al meglio il lavoro di gruppo, nella definizione di una sintesi tra posizioni differenti;
- promuovere simulazioni o analisi di caso di situazioni di conflitto o di forte contrapposizione tra idee differenti;
- progettare un “curricolo” interdisciplinare sugli aspetti relazionali fondamentali che deve gestire un insegnante: dalla comunicazione agli allievi, ai genitori, ai colleghi e al Dirigente.

In merito invece agli insegnanti *in service*, potrebbe essere interessante:

- avviare percorsi di ricerca-formazione in chiave riflessiva, capaci di impattare sui processi collegiali e di team building;
- incoraggiare i docenti a recuperare volontà di dialogo, confronto e critica costruttiva all’interno di tutti gli organi collegiali;
- chiarire ed esplicitare come i momenti di programmazione non debbano essere solo momenti legittimi di sfogo o lamentala ma di confronto effettivo su scelte metodologiche trasversali;
- implementare e supportare i processi di coinvolgimento di tutti i docenti, trovando strumenti anche tecnologici di consultazione “democratica” su specifici aspetti;
- valorizzare e riconoscere gli insegnanti che si spendono per l’aiuto e il coordinamento del lavoro dei colleghi;
- supportare momenti di condivisione e scambio tra genitori ed insegnanti definiti e strutturati in modo intenzionale per migliorare alcuni aspetti di collaborazione reciproca;
- caldeggiare momenti di confronto spontaneo e volontario tra docenti di diverse classi, al di fuori degli organi collegiali;
- ipotizzare momenti di osservazione alla pari per confrontarsi con i colleghi sulle difficoltà riscontrate o su dubbi metodologici.

9. Visioni sulla progettazione didattica e convinzioni d'insegnamento democratico

1. Progettare la didattica: tra utilità e inutilità

In questo capitolo si approfondirà la relazione tra convinzioni di insegnamento democratico e visioni relative alla progettazione didattica (Luppi, Tartufoli & Vannini, 2014). La qualifica di positive e negative dipende sostanzialmente dalla percezione di utilità della progettazione didattica e del suo legame con le prassi. È infatti nella progettazione che si esplicita l'approccio dell'insegnante alla didattica e quindi l'effettiva tensione, più o meno consapevole, a far raggiungere a tutti la possibilità di costruire le competenze di base utili per una cittadinanza piena e attiva, oppure la volontà spesso non palesata di costruire un percorso didattico solo per "alcuni". L'idea che un "insegnamento democratico" sia sostenuto da un'intenzionalità fortemente orientata all'analisi della situazione iniziale e delle caratteristiche cognitive e metacognitive degli studenti, all'innovazione, alla collegialità e a un approccio riflessivo, di utilità e dinamicità della progettazione, sembra emergere con chiarezza dalla ricognizione teorica strutturata nei primi capitoli. L'utilità della progettazione si esprime nell'ipotizzare per tempo possibili strategie flessibili di modificazione in itinere della didattica, attingendo, con creatività, a diversi mediatori e tecniche didattiche. La dinamicità si esprime proprio nella capacità di rendere il pensiero progettuale veloce e duttile nella sua modificazione. Contrariamente, l'idea di un insegnamento non democratico potrebbe promuovere sequenze didattiche ritenute di successo in modo meccanico, senza un pensiero analitico calato sugli studenti. In assenza di ciò, l'insegnante potrebbe essere tentato di attribuire agli studenti la responsabilità dell'insuccesso. Il senso di inutilità del progettare potrebbe nascere, presumibilmente, dalla sicurezza di padroneggiare una metodologia efficace (validata in altre classi) che non deve essere stravolta, dall'attitudine a evitare momenti di confronto e riflessione, a non confrontarsi con i colleghi o con gli studenti sui feedback ottenuti o alla mancata conoscen-

za di tecniche e strategie didattiche mirate per diversi bisogni o difficoltà degli studenti. Proprio qui si innesca una rigidità che svuota l'atto progettuale di senso, portando spesso gli insegnanti a smettere di progettare o a concepire la progettazione come una pratica finalizzata a espletare procedure burocratiche richieste dalla scuola.

Diventa perciò necessario indagare come queste visioni e vissuti della progettazione didattica si siano costruite nel tempo e come si rapportino con un'idea di insegnamento particolarmente promossa e sostenuta nel corso degli anni della Laurea Magistrale a ciclo unico. Su questo punto è importante soffermarsi. Il Corso SFP, come già sottolineato in precedenza, da anni attraverso vari insegnamenti, tirocinio e laboratori propone un modello di progettazione intesa come individualizzata: rigorosa nella definizione di obiettivi, ma flessibile negli aspetti attuativi del processo didattico, grazie alla funzione regolatrice della valutazione formativa. Inoltre, nell'arco dei cinque anni di studio, si cerca di promuovere la conoscenza di una varietà di tecniche e strategie d'insegnamento per progettare tenendo conto dei diversi bisogni e stili cognitivi degli allievi.

2. Le Visioni della progettazione secondo le due coorti

Partendo da uno sguardo generale sulle due visioni di progettazione didattica, si potrà vedere nelle tabelle successive come esse siano accolte dagli studenti di entrambe le coorti in modo diametralmente opposto.

Cominciando a osservare come la *Visione di utilità e dinamicità della progettazione didattica* sia vista dalle due coorti (Tab. 9.1), è possibile notare come nei diversi item l'andamento mostri un apprezzamento altissimo e quasi uniforme anche soffermandosi sul confronto tra le medie dei singoli item delle due coorti (94,4% nella coorte del secondo anno, 93% nella coorte del quinto anno), con un leggero vantaggio diffuso dei valori della coorte del secondo anno rispetto a quelli del quinto. Infatti, le differenze tra le medie delle percentuali dei due gruppi, secondo il T test di Student per campioni indipendenti, non sono significative ($p=7,20$). Entrambe le coorti ritengono necessaria una progettazione per obiettivi (PROG1: 79,2-81,6%), che ricalchi un percorso riflessivo (PROG2: 96,6-93,9%), di definizione/condivisione collegiale (PROG5: 96,6-97,3%) e di innovazione (PROG3: 99-96,5%). Questo richiede l'impegnativo utilizzo di necessarie competenze didattiche e di un certo rigore sistematico (PROG6: 99-94,7%) utile per fronteggiare o demolire col tempo le resistenze dei colleghi (PROG4: 96,1-93,9%). Nei piccoli decrementi registrati nel quinto anno, si segnala – in particolare – proprio quello

inerente il possesso di adeguate competenze didattiche e di rigore sistematico per progettare (PROG6: -4,3%), la progettazione come prassi riflessiva (PROG2: -2,5%), il desiderio di una scuola che sappia progettare e innovare (PROG3: -2,5%), la resistenza rispetto a colleghi che non vedono positivamente la progettazione (PROG4: -2,2%). In controtendenza, vi sono la definizione chiara di obiettivi per delineare le metodologie didattiche più opportune (PROG1: +1,4%) e la definizione di obiettivi di apprendimento con i colleghi (PROG5: +0,7%).

Tab. 9.1 – Percentuali di accordo medio-alto circa gli item della scala “Visione di utilità e dinamicità della progettazione”.

<i>Variabile “Visione positiva e dinamica della progettazione didattica”.</i>	<i>% di accordo medio-alto Coorte secondo anno (n = 206)</i>	<i>% di accordo medio-alto Coorte quinto anno (n = 114)</i>
PROG1: Solo obiettivi didattici chiaramente definiti consentono la scelta di metodologie coerenti ed efficaci	79,2	81,6
PROG2: La progettazione didattica è una sfida ogni anno: costringe a ripensare alle prassi di insegnamento e questo è molto arricchente	96,6	93,9
PROG3: Vorrei una scuola dove tutti i docenti abbiano voglia di progettare e innovare	99,0	96,5
PROG4: È importante impegnarsi costantemente nella progettazione didattica, anche se capiterà di trovare colleghi che non la pensano così	96,1	93,9
PROG5: Progettare la didattica significa prima di tutto condividere con i colleghi le competenze e gli obiettivi di apprendimento che si vogliono raggiungere con gli allievi	96,6	97,3
PROG6: Per progettare occorrono buone competenze didattiche, capacità di pensiero sistematico, creatività e rigore	99	94,7
<i>Percentuale media totale di accordo medio-alto</i>	<i>94,4</i>	<i>93,0</i>

Il lieve decremento, diffuso nella coorte del quinto anno, è potenzialmente interpretabile con il riscontro del vissuto di frustrazione relativo alla progettazione che gli studenti vivono e sperimentano respirando dentro le realtà scolastiche: si rendono conto della fondamentale necessità di avere solide procedure progettuali, come infatti sembra essere confermato dagli unici item in controtendenza, ma si rendono anche conto che le difficoltà e gli ostacoli organizzativi, per attuare una modalità progettuale virtuosa nelle scuole, sono notevoli. A scuola manca talvolta la cultura e quindi la prassi di progettare per traguardi di competenza in modo sistematico, così come l'attitudine al confronto sugli stessi.

Esaminando invece gli item che compongono la variabile *Visione di inutilità e di rigidità della progettazione didattica* (Tab. 9.2), si può notare come essa abbia un riscontro leggermente differente nelle due coorti (28,9% coorte del secondo anno; 30,6% coorte del quinto anno) e largamente inferiore rispetto alla media relativa alle *Visioni di utilità e dinamicità sulla progettazione didattica*. Nella coorte del secondo anno e nel quinto anno si osserva che la *Visione di utilità e dinamicità della progettazione* si distanzia da quella di inutilità e rigidità con una differenza maggiore di 60 punti percentuali. Questo chiarisce quanto le due coorti non apprezzino questo tipo di visione anche se è utile soffermarsi sull'eterogeneità di risposta agli item di questa *subscale* con uno sguardo più generale.

Spicca il forte accordo riscosso in particolare da entrambe le coorti negli item PROG10 (31,5-33,3%), PROG11 (50,8-64,9%) e PROG14 (46,1-70,3%). Questi item tratteggiano la progettazione come pratica routinaria da riutilizzare senza una specifica riflessione solitaria e che richiede un tempo che sembra non esserci mai. Questi item, che sono stati più apprezzati di altri, guarda caso rappresentano le istanze negative che spesso le scuole avanzano rispetto al tema della progettazione e che gli studenti SFP imparano a comprendere negli anni. Di questi item, PROG11 (*la progettazione didattica è una bella parola, ma spesso gli insegnanti non hanno il tempo per progettare realmente*) e PROG14 (*nella progettazione didattica ci si sente molto soli: nella scuola la stanchezza di molti colleghi frena ogni sforzo di innovazione*) riportano, secondo il T test per campioni indipendenti, differenze significative tra le due annualità (PROG11 $p=0,000$; PROG14 $p=0,000$). Questo sottolinea come, presumibilmente, le condizioni in cui gli insegnanti progettano a scuola sono state percepite, durante le esperienze di tirocinio svolte negli anni, come ostacolanti e conservative. Parallelamente, nella coorte del quinto anno si evidenzia la netta distanza dalla coorte del secondo anno determinata dal contrasto più marcato verso l'inutilità della progettazione. Su questo aspetto, il T test per campioni indipendenti operato sull'item PROG13 (*è inutile progettare nella scuola e nessuno controlla la qualità*) nelle due annualità mostra una differenza significativa ($p=0,000$). In questo quadro, nella coorte del quinto anno, permane

saldamente un'istanza di utilità della progettazione a fronte però dell'aumento del consenso verso affermazioni pessimistiche sulle condizioni in cui i futuri insegnanti si ritroveranno a progettare.

Tab. 9.2 – Percentuali di accordo medio-alto circa gli item della Scala “Visione di inutilità e rigidità della progettazione”.

<i>Variabile “Visione di inutilità e rigidità della progettazione didattica”</i>	<i>% di accordo medio-alto Coorte secondo anno (n = 206)</i>	<i>% di accordo medio-alto Coorte quinto anno (n = 114)</i>
PROG7: La progettazione didattica è una questione formale per rispondere alle richieste del Dirigente Scolastico	13,2	15,0
PROG8: La progettazione della didattica attiene alla libertà di insegnamento del docente: è inutile chiedere che i docenti facciano tante riunioni per progettare collegialmente	8,3	12,2
PROG9: Progettare la didattica serve a ben poco: quando si va in classe gli studenti stravolgono ogni progetto	9,3	11,4
PROG10: Una buona progettazione didattica può essere riutilizzata per molti anni con buoni risultati	31,5	33,3
PROG11: La progettazione didattica è una bella parola, ma spesso gli insegnanti non hanno il tempo di progettare realmente	50,8	64,9
PROG12: So che la progettazione didattica mi metterà in crisi quando sarò a scuola: è faticosa e impegnativa	36,4	22,0
PROG13: È inutile progettare nella scuola e nessuno controlla la qualità della didattica	35,7	15,8
PROG14: Nella progettazione didattica ci si sente molto soli: nella scuola, la stanchezza di molti colleghi frena ogni sforzo di innovazione.	46,1	70,3
<i>Percentuale media totale di accordo medio-alto</i>	28,91	30,61

Anche per questa *subscale* è interessante notare i mutamenti più consistenti nella coorte del quinto anno rispetto a quella del secondo: come quella inerente all'inutilità della progettazione senza un controllo della qualità della didattica (PROG13: -19,9%), la solitudine della progettazione (PROG14: +24,2%), la progettazione come attività impegnativa che mette alla prova il docente (PROG12: -14,4%) e quello inerente alla mancanza di tempo per la progettazione (PROG11: +14,1%). Le differenze tra le medie delle percentuali di questa Scala dei due gruppi non sono comunque risultate, secondo il T test di Student per campioni indipendenti, significative ($p=0,872$).

Questo quadro complesso e ambivalente, delineato dalle due coorti sulle due visioni progettuali, si rispecchia anche nella correlazione tra le stesse. Mentre nella coorte del secondo anno (*Tab. 9.3*) si presenta una correlazione significativamente negativa ($r=-0,21$; $p=0,000$), nella coorte del quinto anno no: perde totalmente la significatività ($r=-0,14$; $p=0,133$) e ciò evidenzia come le due visioni siano entrambe molto spesso presenti nei giovani insegnanti.

Tab. 9.3 – Correlazione tra i due Indici di Visioni sulla progettazione didattica nella coorte secondo anno del Corso SFP.

		<i>Indice di Visione di utilità e dinamicità della progettazione didattica</i>
<i>Indice di Visione di inutilità e rigidità della progettazione didattica</i>	Pearson Correlation	-0,14
	Sig. (2-tailed)	0,133
	n	114

Tab. 9.4 – Correlazione tra i due Indici di Visioni sulla progettazione didattica della coorte quinto anno del Corso SFP.

		<i>Indice di Visione di utilità e dinamicità della progettazione didattica</i>
<i>Indice di Visione di inutilità e rigidità della progettazione didattica</i>	Pearson Correlation	-0,21**
	Sig. (2-tailed)	0,002
	n	206

Se nella coorte del secondo anno le due visioni progettuali crescono antitetivamente, prospettando una forte contrapposizione, questo non accade nella coorte del quinto anno.

Ciò mostra nuovamente come in questa coorte, sebbene esista una certa sicurezza sulla necessità di una metodologia progettuale dinamica e flessibile, subentrano però titubanze legate alla piena applicazione di una visione positiva della progettazione. Verosimilmente queste titubanze o perplessità attutiscono una possibile contrapposizione tra le due visioni, maturata in anni accademici precedenti. In questo senso il Corso SFP non è riuscito a contrastare adeguatamente, con la sua proposta formativa le visioni negative della progettazione didattica. Per questo il CDL, in particolare all'interno dei Laboratori e dei tirocini, sta promuovendo l'idea che la metodologia progettuale è prima di tutto un abito mentale che deve possibilmente resistere alle difficoltà e resistenze dei contesti. Un abito mentale che deve essere in grado di preservare il rigore metodologico, ma anche di accettare feedback e revisioni in itinere, modificandosi.

3. La correlazione tra le due Visioni e l'Indice di convinzioni di insegnamento democratico.

In questo contesto, ulteriori correlazioni possono approfondire maggiormente quanto prospettato fino a qui. Agendo l'analisi correlazionale nella coorte del secondo anno, tra l'*Indice di convinzione di insegnamento democratico* e le due Visioni della progettazione didattica, emerge una relazione statisticamente significativa con entrambe, ma in modo più forte e positivo, così come teoricamente ipotizzato, con la *Visione di utilità e dinamicità della progettazione didattica* e in modo quasi analogo ma in negativo con la *Visione di inutilità e rigidità della progettazione didattica*.

Avviando la stessa analisi nella coorte del quinto anno, la situazione si consolida e si rafforza: entrambe le correlazioni migliorano il loro dato. Per questa ricerca è basilare sottolineare ciò, in quanto l'attenzione alla costruzione delle competenze progettuali e valutative per una didattica individualizzata è al centro di diversi insegnamenti, ma anche dell'esperienza di tirocinio e dei laboratori. Inoltre, il fatto che l'orientamento didattico individualizzato sia collocabile nell'alveo degli stili di insegnamento democratico, conferisce una certa valenza alla correlazione tra le *Visioni di utilità e dinamicità della progettazione* e le convinzioni di insegnamento democratico. Questa forte e positiva correlazione dà anche un prezioso contributo alla definizione di un Profilo pedagogico-didattico capace di favorire le convinzioni democratiche.

Per capire però il grado di influenza delle variabili progettuali nella coorte del secondo anno sulle convinzioni d'insegnamento democratico, si è applicata l'analisi della regressione (Fig. 9.1). Quest'ultima ha evidenziato fortemente come la *Visione di utilità e dinamicità della progettazione didattica* influenzi significativamente le convinzioni d'insegnamento democratico ($p=0,000$) in entrambe le coorti e, allo stesso tempo, evidenzia un condizionamento significativamente negativo della *Visione di inutilità e rigidità della progettazione* nelle due coorti ($p=0,000$). Dunque, come poteva essere in parte prevedibile, se si pensa, pianifica, elabora l'azione didattica con una predisposizione al cambiamento, si agisce alimentando verosimilmente un costrutto che dell'auto-revisione/riflessione, analisi degli apprendimenti e delle sequenze didattiche fa il suo caposaldo. Contrariamente, si inficia, ostacola e contamina la crescita di convinzioni d'insegnamento democratico.

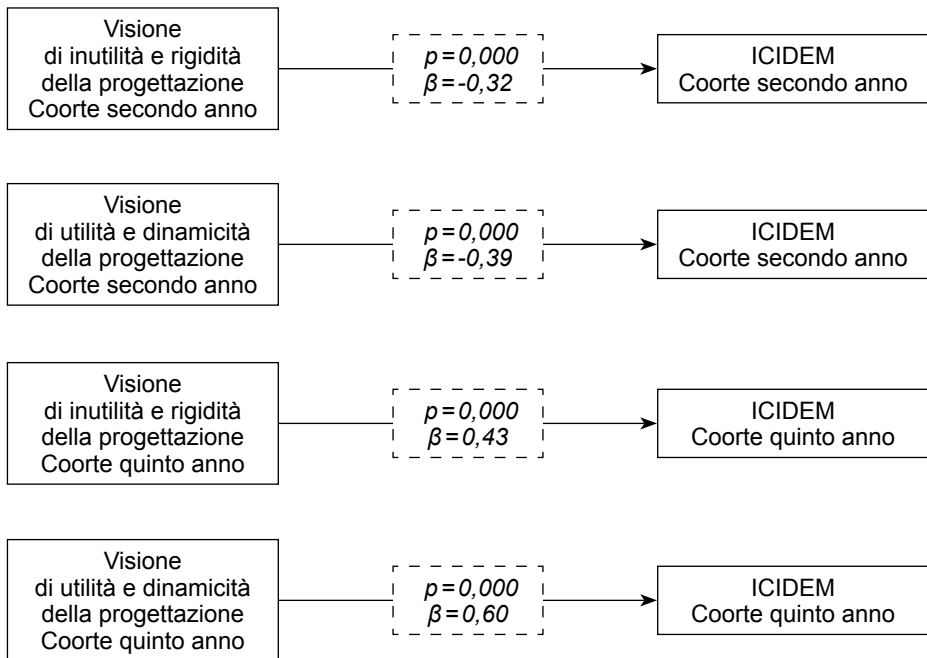


Fig. 9.1 – Modello di regressione lineare semplice (con Metodo Inserisci) tra le due visioni di progettazione didattica e l'indice di convinzioni di insegnamento democratico nelle due coorti del Corso SFP.

3.1. La correlazione tra le due Visioni di progettazione e le componenti del costrutto.

I dati sulle Visioni di progettazione possono essere studiati avviando ulteriori analisi correlazionali con gli Indici delle diverse scale del costrutto di convinzione di insegnamento democratico. Nella coorte del secondo anno, le correlazioni tra i diversi indici riferiti alle scale del costrutto e le due Visioni si rivelano significative in tutti le componenti del costrutto. Le due Visioni di progettazione si pongono come antitetiche nella loro relazione con le convinzioni democratiche. Infatti solo una Visione positiva della progettazione si lega strettamente e influenza le convinzioni democratiche, contrariamente alla Visione negativa della progettazione. È interessante soffermarsi sul ruolo giocato dalle componenti inerenti alla valutazione formativa e la fiducia nella didattica, nella definizione della correlazione tra le convinzioni di insegnamento democratico e la Visione positiva progettuale.

Probabilmente è possibile ipotizzare che l'idea di un insegnamento sganciato da logiche d'improvvisazione, progettando in modo proattivo e flessibile, sia funzionale a lavorare in un orizzonte ideale e pedagogico di tipo democratico. Viceversa, la percezione di inutilità della progettazione è presumibilmente legata all'idea che "l'imprevisto" non sia visto come una possibile risorsa di apprendimento o di riprogettazione flessibile, ma come un ostacolo. In questa prospettiva, l'imprevisto può essere anche lo studente con difficoltà, un concetto non appreso, l'errore, un momento di *défaillance*: la situazione tipica che richiede un approccio democratico. Questo imprevisto si può configurare come una minaccia a una sequenza didattica che, per l'insegnante, deve rimanere lineare. Il motivo principale che potrebbe portare a questo irrigidimento è la mancanza di competenze didattiche nel gestire una situazione imprevista. Solitamente l'insegnante con questa visione mette in atto modalità difensive, o semplicemente ha la convinzione che non serva, che non ne valga la pena modificare un piano preconstituito, rompere uno schema rassicurante.

L'analisi della regressione (*Fig. 9.2*) tra le due variabili progettuali e le tre componenti del costrutto, nella coorte del secondo anno, rivela come la *Visione di inutilità e rigidità della progettazione didattica* condizioni negativamente e in modo significativo la *Fiducia nella didattica* ($p=0,000$) e il *Contrasto dell'ideologia delle doti naturali* ($p=0,000$). La *Visione di utilità* invece influenza positivamente e significativamente tutte e tre.

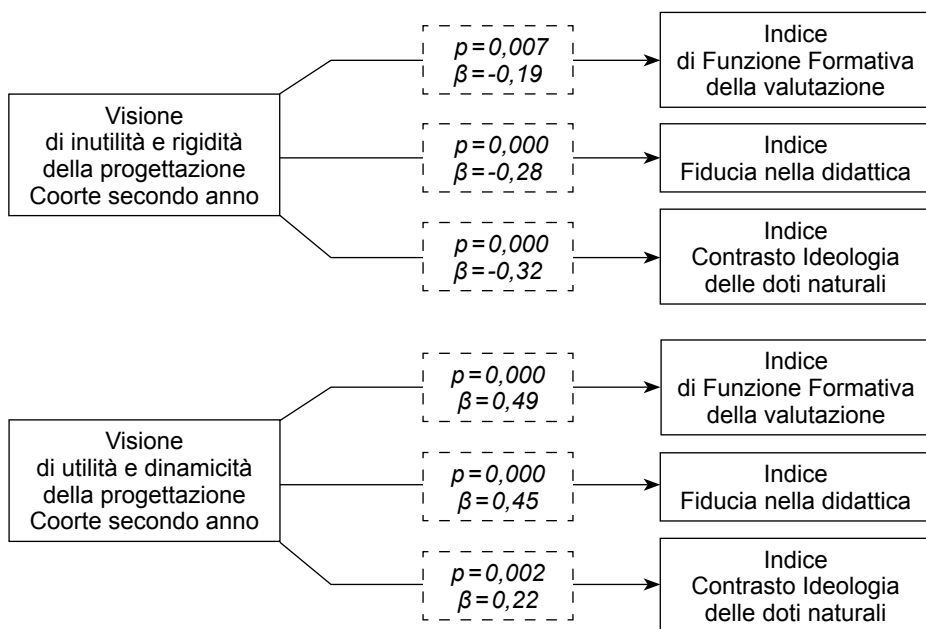


Fig. 9.2 – Modello di regressione lineare semplice (con Metodo Inserisci) tra le due visioni della progettazione didattica e le componenti del costrutto di convinzione di insegnamento democratico nella coorte del secondo anno.

Le stesse analisi correlazionali e le successive analisi di regressione, svolte nella coorte del quinto anno (Fig. 9.3) mostrano due aspetti importanti: il consolidamento della correlazione positiva tra la *Visione di utilità e dinamicità della progettazione didattica* e i due *Indici di Funzione Formativa della valutazione* ($\beta=0,49$; $p=0,000$) e di *Fiducia nella didattica* ($\beta=0,61$, $p=0,000$); mentre per quanto concerne la *Visione di inutilità e rigidità della progettazione didattica* si evidenzia un mutamento, ovvero tre componenti su quattro perdono la significatività della correlazione (sempre negativa) tranne con l'*Indice di Contrasto all'Ideologia delle doti naturali* ($\beta=-0,56$; $p=0,000$). Probabilmente negli anni, come già detto, si sono “depolarizzate” alcune posizioni, diventando più sfumate. Si è infatti consapevoli che gli studenti problematizzano i concetti teorici appresi sperimentando, soprattutto nei tirocini, i diversi limiti, vincoli e atteggiamenti negativi che i contesti scolastici vivono in merito alle pratiche progettuali e valutative. Si arriva a questa ipotesi, osservando l'andamento dell'*Indice di Contrasto all'Ideologia delle doti naturali* che potenziandosi in correlazione negativa con la *Visione di rigidità e inutilità della progettazione*, spiega le correlazioni comunque signi-

ficative con l'Indice di convinzione di insegnamento democratico, marcando semmai ancora di più la connotazione ideologica. L'analisi della regressione esibisce un quadro leggermente diverso rispetto agli esiti della coorte del secondo anno: la *Visione di inutilità e rigidità* perde la sua influenza negativa nella *Fiducia nella didattica* ma l'aumenta nel *Contrasto dell'Ideologia delle doti naturali*. La *Visione di utilità e dinamicità della progettazione* mantiene il suo condizionamento positivo nella *Funzione Formativa della valutazione* e nella *Fiducia nella didattica* ma lo perde nel *Contrasto dell'Ideologia delle doti naturali*.

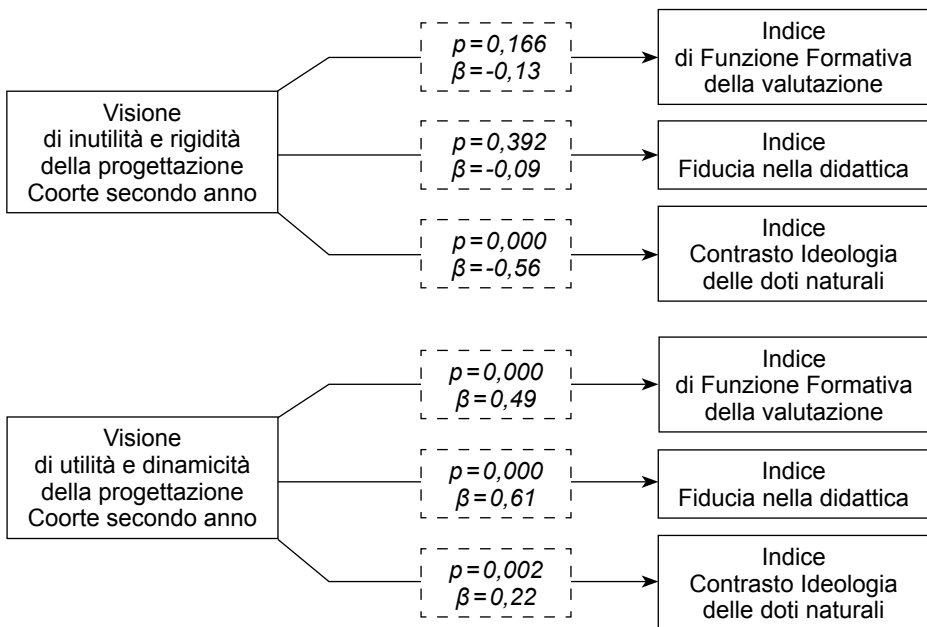


Fig. 9.3 – Modello di regressione lineare semplice (con Metodo Inserisci) tra le due visioni della progettazione didattica e le componenti del costrutto di convinzione di insegnamento democratico nella coorte del quinto anno del Corso SFP.

4. Proposte operative per sostenere le convinzioni democratiche per insegnanti *pre e in service*

Dalle evidenze riscontrate, è possibile pensare ad alcune proposte operative per sostenere le convinzioni democratiche degli insegnanti *pre e in service*, promuovendo una *Visione di inutilità e rigidità della progettazione didattica*.

Per quanto attiene agli studenti del Corso SFP, sarebbe fondamentale:

- abituare alla pratica progettuale negli anni, con livelli di difficoltà differenti;
- identificare momenti nei laboratori o dopo lavori di gruppo durante gli insegnamenti, dove ci sia la possibilità per gli studenti di spiegare ed argomentare le proprie scelte progettuali e valutative;
- ipotizzare momenti di confronto sulle progettazioni costruite con insegnanti che da anni lavorano a scuola per capirne la fattibilità su un piano di realtà;
- creare situazioni simulate in cui è necessario riprogettare, riflettendo dai dati ottenuti dalla valutazione formativa o da eventi imprevisti che accadono.

In merito invece agli insegnanti *in service*, potrebbe essere interessante:

- adottare – a livello di scuola – una modalità progettuale riconosciuta come effettivamente utile e spendibile nel contesto, ma che assicuri correttezza metodologico-procedurale;
- creare archivi di buone prassi progettuali, documentate e commentate, consultabili da tutti i docenti;
- condividere modalità trasversali alle discipline di raccolta dati iniziale sulle caratteristiche degli studenti (valutazione diagnostica) per creare progettazioni sempre più sostenibili, pensate e mirate;
- sensibilizzare all'uso delle Indicazioni Nazionali come strumento di chiarificazione della propria intenzionalità didattica;
- istituire momenti formativi o di supervisione pedagogica sulla progettazione didattica per identificare punti di forza e di debolezza, incentivando una riprogettazione più accurata;
- istituire momenti formativi o di supervisione pedagogica sul ruolo giocato dalla valutazione formativa nella riprogettazione derivata dall'analisi degli errori.

10. Un approfondimento nella coorte del secondo anno: motivazioni all'insegnamento e convinzioni d'insegnamento democratico

1. Motivazioni all'insegnamento: tra utilitarismo, vocazione e funzione sociale

Quasi al termine del lavoro di ricerca, sembra utile aggiungere un ulteriore tassello alla comprensione delle convinzioni democratiche e agli ipotetici elementi che possono influenzare la loro crescita e costruzione. Questo ultimo contributo prende in considerazione un'altra variabile del Profilo pedagogico-didattico dello studente SFP: le motivazioni all'insegnamento.

È opportuno ricordare che, a seguito di una recente validazione della Scala sulle Motivazioni all'insegnamento (Ciani & Vannini, 2017), erano emersi tre fattori motivazionali attraverso l'analisi fattoriale. Il primo – estrinsecamente – è assimilato a priorità più riferite alla migliore organizzazione del proprio stile di vita e del tempo libero mentre il secondo, più vocazionale, è accostato a una visione idealizzata del proprio ruolo concepito come una missione per sostenere in modo positivo la crescita degli studenti. Il terzo, relativo alla funzione sociale del ruolo dell'insegnante, è contraddistinto e animato da un sentimento di impegno politico e civile per formare i futuri cittadini per una società libera e democratica. L'affondo che segue sulle motivazioni che hanno guidato la professione docente ha una particolarità che è bene precisare: riguarda solo la coorte del secondo anno, perché la scala non è stata somministrata nella coorte del quinto. Per tale ragione non è dunque possibile fare confronti tra le due coorti, ma i dati mostrano interessanti spunti di riflessione che, per la qualità del lavoro d'indagine sulle convinzioni democratiche, non potevano rimanere ai margini. Inoltre le analisi descrittive sulle motivazioni all'insegnamento (*Tab. 10.1*) possono avvalersi di un duplice sguardo: uno con i dati di medio-alta importanza sulle motivazioni di quattro coorti di studenti del secondo anno dall'a.a. 2012-2013 all'a.a. 2017-2018 (pari a 679 studenti) e l'altro con i soli dati inerenti alla coorte del secondo

anno oggetto di studio in questa indagine, quella dell'a.a. 2017-2018 (206 studenti). In questo modo, è possibile capire se le motivazioni di chi ha iniziato il Corso SFP sono omogenee tra coorti differenti e simili a quelli della coorte coinvolta nell'indagine.

Tab. 10.1 – Percentuali di importanza medio-alto circa le Motivazioni all'insegnamento tra i due campioni.

<i>Quanto sono importanti per te le seguenti motivazioni alla scelta della professione docente?</i>	<i>% di imp. medio-alta Coorte secondo anno 2013-2017 (n = 679)</i>	<i>% di imp. medio-alta Coorte secondo anno 2017 (n = 206)</i>
MOT1: Il piacere di lavorare coi bambini	99,6	100,0
MOT2: La convinzione che un buon insegnante serva a formare un buon cittadino	98,8	99,0
MOT3: La possibilità di contribuire alla autorealizzazione personale e sociale degli allievi	99,1	99,5
MOT4: La possibilità di aiutare bambini in difficoltà e di essere di supporto alle loro famiglie	98,4	98,1
MOT5: L'interesse per un lavoro dinamico e aperto all'innovazione	95,9	97,1
MOT6: La possibilità di svolgere un lavoro creativo	95,4	97,1
MOT7: La vocazione per l'insegnamento	96,4	96,7
MOT8: La convinzione dell'importanza della funzione docente per la costruzione di una società democratica	95,2	96,6
MOT9: La convinzione di svolgere un'importante funzione sociale	96,2	96,1
MOT10: La possibilità di esprimere le tue capacità personali	96,6	95,7

MOT11: La possibilità di soddisfare i tuoi interessi culturali	90,3	90,3
MOT12: Il desiderio di lasciare una traccia nella memoria degli allievi e delle loro famiglie	88,9	86,9
MOT13: La possibilità di un lavoro che lascia tempo libero per la famiglia	80,0	81,6
MOT14: La possibilità di un lavoro che lascia tempo libero per coltivare altri interessi	68,4	77,7
MOT15: La possibilità di seguire le orme di figure educative positive della tua vita	72,6	77,6
MOT16: La possibilità di svolgere un lavoro che consente di mantenersi economicamente	79,4	76,7
MOT17: Il bisogno di fare un lavoro che lascia ampi spazi di autonomia e non costringe a rapporti impegnativi con i colleghi	19,9	21,4
MOT18: Il desiderio di un lavoro non troppo impegnativo	11,4	14,1

Come si evince in *Tab. 10.1*, il confronto tra le quattro coorti del secondo anno e la coorte dell'a.a. 2017-2018 offre un panorama veramente molto simile: alcuni item riportano addirittura la stessa percentuale o di poco differente. Si nota, in modo evidente, come le motivazioni eminentemente strumentali (MOT16, MOT17, MOT18) si posizionano, in entrambi i campioni, negli ultimi posti per medio-alta importanza, mentre ai vertici si posizionano quelle vocazionali e di funzione sociale dell'insegnamento. Più chiaramente, al primo posto si posiziona la motivazione più interna-vocazionale inerente al *piacere di lavorare con i bambini* (MOT1, 99,6-100%) che raggiunge l'unanimità nel campione dell'indagine, seguita al secondo e al terzo posto da motivazioni di matrice più sociale come *contribuire alla formazione di un buon cittadino* (MOT2 98,8-99%) e alla *crescita personale e sociale degli allievi* (MOT3, 99,1-99,5%). Focalizzando l'attenzione nella sola coorte coinvolta nell'indagine osservativa – quella dell'a.a. 2016-2017 (*Fig. 10.1*) –, si può notare come la percentuale media di medio-alta importanza riservata dagli studenti nelle risposte agli item afferenti ai tre fattori motivazionali sia inequivocabilmente

destinata a *Motivazioni all'insegnamento come funzione sociale* (97,7%) e vocazionali (92,1%) e, in misura minore, strumentali (54,3%). Approfondendo ulteriormente la percentuale di solo alta importanza emergono nettamente quelle relative alle *Motivazioni all'insegnamento come funzione sociale* (75,7%), e quelle vocazionali (62,3%). Solo il 19,9% degli studenti indica molto importanti *Motivazioni all'insegnamento strumentali*.

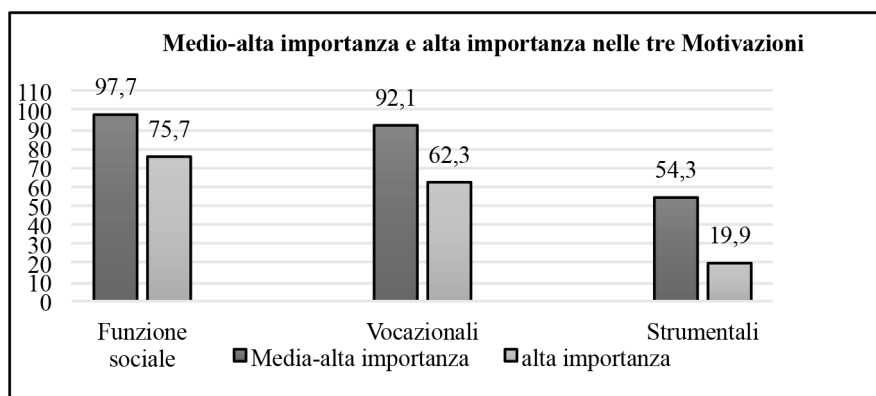


Fig. 10.1 – Percentuale di medio-alta ed alta importanza nelle tre Motivazioni all'insegnamento nella coorte del secondo anno dell'a.a. 2016-2017.

In questo quadro, si potrebbe asserire che la coorte dell'a.a. 2017-2018 possiede motivazioni sorrette prevalentemente dalla volontà di contribuire al miglioramento della società attraverso la formazione dei futuri cittadini. Tutto ciò guardando però anche al loro benessere, ponendosi come riferimento educativo e morale. In seconda battuta, si evidenziano motivazioni affatto irrilevanti ma non prioritarie, indirizzate verso questioni di interesse meramente pratico, legate alla possibilità di avere un lavoro che garantisca tempo libero e stabilità economica.

2. Le correlazioni tra le Motivazioni all'insegnamento e l'Indice di convinzione di insegnamento democratico

L'analisi delle correlazioni tra *l'Indice di convinzione d'insegnamento democratico* e le tre Motivazioni alla professione docente mostrano un quadro interessante, soprattutto per le ipotesi interpretative che si possono avanzare. Si nota che la correlazione tra il costrutto di riferimento e i tre indici motivazionali risulta: significativamente negativa con la *Motivazione strumentale*

all'insegnamento, assente con la Motivazione vocazionale all'insegnamento ed infine positivamente significativa con la *Motivazione all'insegnamento come funzione sociale*. L'analisi della regressione svolta nel secondo anno su queste correlazioni suggerisce una buona capacità della *Motivazione all'insegnamento come funzione sociale* di incidere ed influire sulle convinzioni democratiche ($p=0,008$), così come per la *Motivazione strumentale all'insegnamento* anche se in modo negativo e meno potente ($p=0,012$).

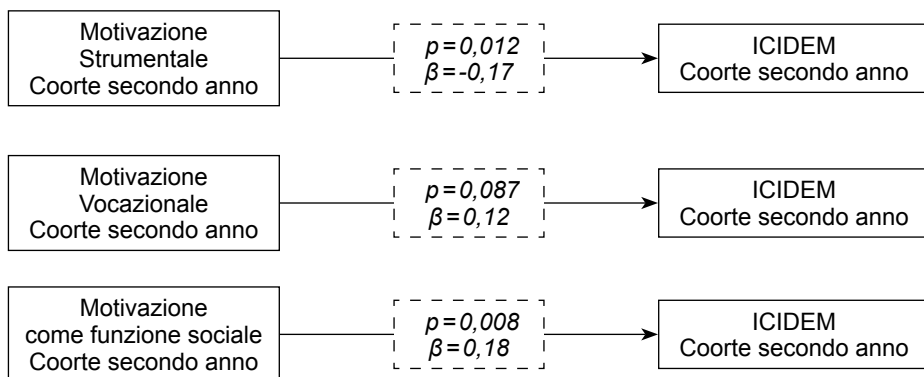


Fig. 10.2 – Modello di regressione lineare semplice (con Metodo Inserisci) tra Motivazioni all'insegnamento e l'Indice di convinzione di insegnamento democratico nella coorte del secondo anno.

Ragionando su questi dati, si potrebbe desumere che una spinta motivazionale-ideologica all'insegnamento come mezzo per costruire futuri cittadini attivi e consapevoli si possa declinare – in termini pratici – in un approccio didattico-valutativo particolarmente attento ed oculato affinché tutti gli studenti, al di là delle differenze e delle possibili difficoltà, acquisiscano quelle competenze di base necessarie per esercitare la propria cittadinanza e avere un ruolo nella società. Al contrario, si può supporre che una motivazione all'insegnamento, più legata ad aspetti di interesse strumentale, non predisponga un possibile insegnante ad un'attenzione analitica ai processi didattici e una certa sensibilità verso la missione “sociale” e civile della scuola. Anzi – probabilmente – una simile motivazione tende ad avversare un approccio didattico di tipo democratico perché richiederebbe tempo, una certa messa in gioco e un'inclinazione alla riflessività e alla riprogettazione che mal si conciliano con una visione maggiormente “impiegatizia” della professione docente, caratterizzata dal risparmio di impegno ed energie.

Particolare, invece, l'assenza di correlazione – e quindi anche d'impatto –

sulle convinzioni democratiche da parte della *Motivazione vocazionale all'insegnamento*. In questo senso, sembrerebbe prendere quota un'ipotesi interpretativa che pone questa motivazione più lontana da una relazione con i processi di insegnamento-apprendimento ma più vicina ed attenta a quelli relazionali-educativi, incidendo maggiormente su aspetti di tipo psicologico, sullo sviluppo armonico dell'individuo e delle competenze più emotive e sociali. Tale motivazione non inciderebbe prioritariamente su convinzioni relative all'insegnamento, perché il focus del docente potrebbe essere un altro, più assimilabile alla figura professionale dell'educatore sociale: il benessere psicologico dello studente e lo sviluppo della sua capacità espressiva.

2.1. Le correlazioni tra le Motivazioni all'insegnamento e le componenti del costrutto

Queste prime riflessioni, integrate con le analisi correlazionali sugli Indici composti con le diverse scale del costrutto in esame, possono avvantaggiarsi di ulteriori dettagli (*Fig. 10.3*). La Motivazione strumentale all'insegnamento conferma le ipotesi pensate, proprio nell'osservazione della correlazione negativa e significativa con l'Indice di Contrasto dell'Ideologia delle doti naturali, mentre con gli altri indici conserva una relazione negativa ma non significativa. Spicca la contrapposizione con i tre fattori del costrutto, ma l'influenza negativa nel Contrasto dell'Ideologia delle doti naturali indica come la Motivazione strumentale possa effettivamente tradursi in possibili convinzioni sull'insegnamento di tipo rigido e selettivo. Diversamente, la Motivazione all'insegnamento come funzione sociale correla e impatta significativamente con l'Indice di Contrasto dell'Ideologia delle doti naturali e con l'Indice di funzione formativa della valutazione. Da questo punto di vista, l'impronta ideologica di questo tipo di motivazione sembra sposarsi con la medesima del costrutto in esame: tale sintonia pare sostenuta dai principi di equità ed uguaglianza. Tali principi potrebbero anche guidare momenti valutativi che, proprio perché supportati da un certo tipo di motivazione, dovrebbero caratterizzarsi come opportunità di apprendimento. Infine risulta confermata l'estraneità della Motivazione vocazionale al costrutto in esame: nessuna delle tre componenti è correlata ed influenzata da questo tipo di motivazione.

Questo approfondimento ha evidenziato il ruolo delle motivazioni nella costruzione progressiva di convinzioni democratiche sull'insegnamento e la necessità di monitorare anch'esse nel tempo. I risultati infatti suggeriscono di mantenere la Scala Motivazionale negli altri anni di rilevazione, ottenen-

do maggiori informazioni sulle possibili relazioni tra esse e il costrutto in esame.

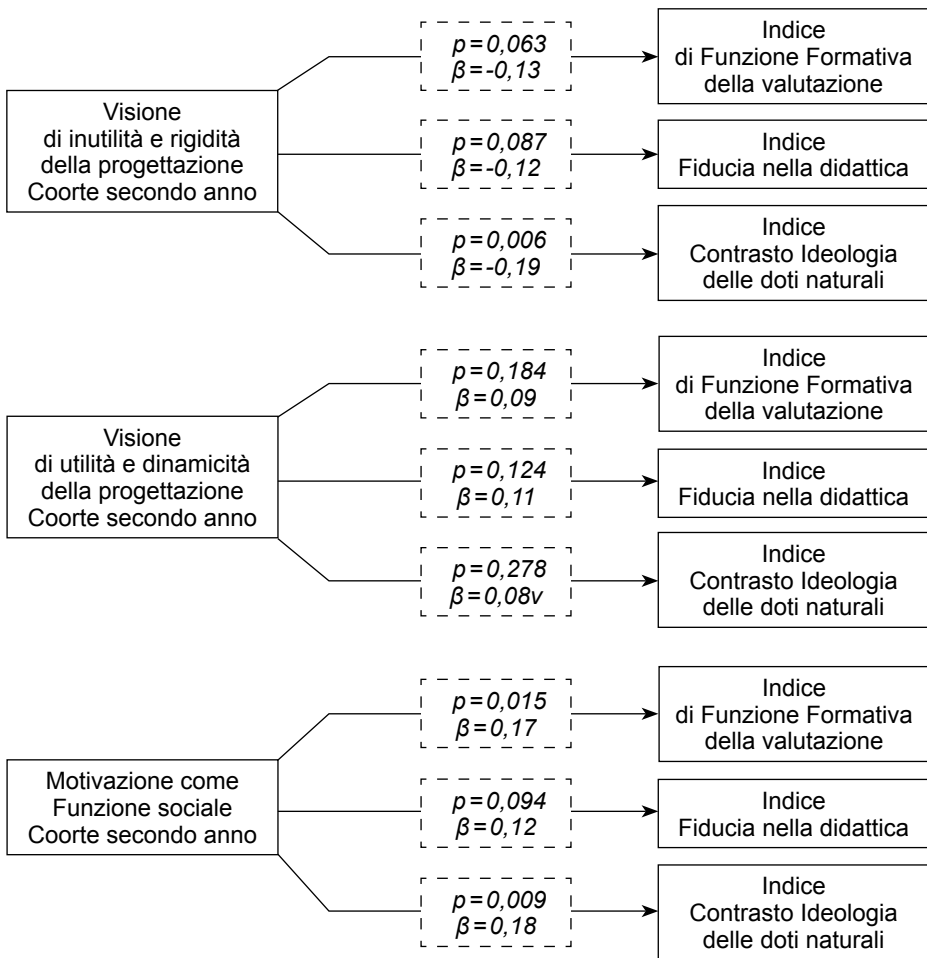


Fig. 10.3 – Modello di regressione lineare semplice (con Metodo Inserisci) tra i tre Fattori Motivazionali e componenti del costrutto di convinzione di insegnamento democratico nella coorte del secondo anno.

3. Proposte operative per sostenere le convinzioni democratiche per insegnanti *pre e in service*

Facendo riferimento al ruolo giocato dalla *Motivazione all'insegnamento come Funzione sociale* è possibile elencare ad alcune proposte operative per sostenere le convinzioni democratiche degli insegnanti *pre e in service*.

Per quanto attiene agli studenti del Corso SFP, potrebbe essere utile:

- impostare momenti riflessivi circa le motivazioni che guidano la loro scelta di insegnare;
- proporre l'analisi di situazioni in cui emergano approcci motivazionali alla professione

In merito invece agli insegnanti *in service*, potrebbe essere interessante che il Dirigente scolastico:

- utilizzi una comunicazione supportiva rispetto alla capacità degli insegnanti di far fronte alle situazioni;
- favorisca e sostenga l'intraprendenza degli insegnanti verso progettazioni e collaborazioni che coinvolgano il territorio, le istituzioni o la società civile;
- definisca un'organizzazione scolastica dove il gruppo docente sia valorizzato per le sue competenze, soprattutto per i ruoli di referenza o funzione strumentale;
- ricordi il senso della funzione sociale dell'insegnamento nell'approccio alla didattica, alla valutazione e alla vita collegiale della scuola;
- -promuova la visibilità alla scuola, portando il proprio contributo, in eventi importanti per la cittadinanza e il territorio;
- preveda progetti di sostegno psicologico o pedagogico, individuale o di gruppo ai docenti spesso impegnati in situazioni complesse e che necessitano di ritrovare motivazione verso il senso del proprio lavoro.

11. Il profilo proattivo dell'insegnante pre-service e le convinzioni d'insegnamento democratico

1. Verso la definizione del Profilo

Sinora si è approfondito come ogni variabile dello studio osservativo si è relazionata con le convinzioni d'insegnamento democratico. Al termine dell'indagine, si è reso necessario capire, in via del tutto esplorativa, quali sistemi di variabili potessero costituire un profilo dello studente di Scienze della Formazione Primaria potenzialmente affine, anticipatore, facilitatore ma soprattutto capace di influire positivamente sulla costruzione progressiva di convinzioni democratiche. In questa prospettiva, sono state avviate ulteriori analisi per esaminare il rapporto, questa volta di tipo causale, tra le variabili. Si è pensato di concentrarsi sulla coorte del quinto anno, dove le convinzioni e le diverse variabili in gioco si presentavano dopo un percorso di maturazione culturale e di studio lungo cinque anni e con relazioni più chiare e definite con le diverse variabili. Si è seguito ad analizzare correlazioni e analisi della regressione di tutte le variabili con il costrutto in esame. Le analisi presentate nei capitoli precedenti hanno evidenziato l'esistenza di tre variabili che possono costruire fattori importanti per promuovere le convinzioni democratiche dei giovani futuri maestri: la visione di utilità e dinamicità della progettazione didattica, l'efficacia del tirocinio come esperienza di apprendimento e la percezione di competenza sulle abilità fondanti dell'insegnamento individualizzato. Le tre variabili scelte mostrano, come si può osservare (*Fig. 11.1*) correlazioni positivamente significative con il costrutto e tra di loro. In virtù di questi dati è stato possibile profilare le caratteristiche che l'insegnante *pre-service* deve aver affinato per sviluppare realmente convinzioni d'insegnamento democratico.

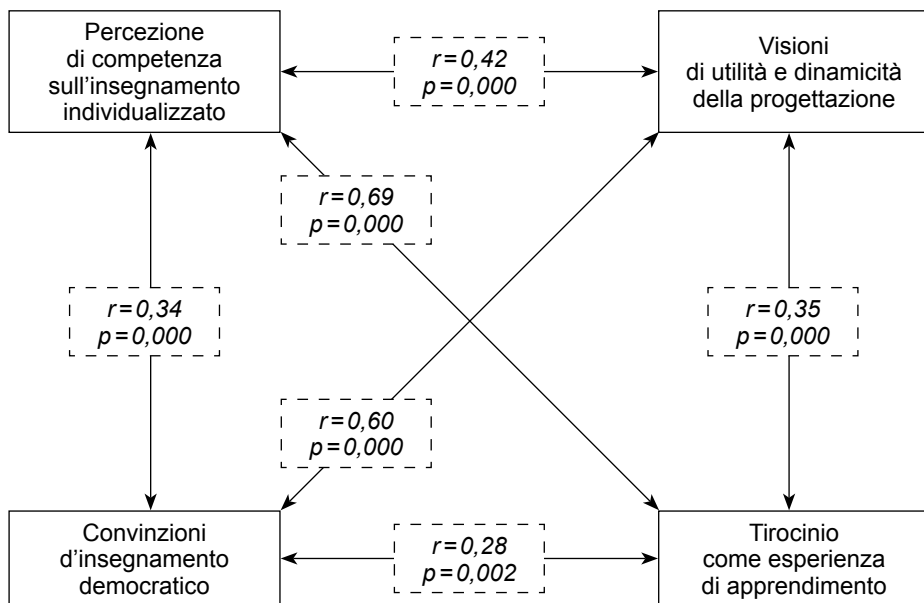


Fig. 11.1 – Correlazione tra le tre variabili selezionate per la costituzione del Profilo e l'indice di insegnamento democratico.

2. Il Profilo proattivo dello studente

Il modello grafico correlazionale (Fig. 11.1) mostra principalmente le correlazioni positivamente significative delle tre variabili individuate con il costrutto. La *Visione di utilità e dinamicità della progettazione* correla fortemente con il costrutto di *Convinzioni d'insegnamento democratico* ($r=0,60$; $p=0,000$) come a sottolineare il forte ruolo giocato da un'intenzionalità didattica capace di rendersi flessibile rispetto alle esigenze. Allo stesso modo, seppur con un dato leggermente minore, la *Percezione di competenza sull'insegnamento individualizzato* correla con il costrutto ($r=0,34$; $p=0,000$), evidenziando come la sensazione di conoscere gli aspetti metodologici di una didattica attenta ai bisogni di ciascun studente aiuti a consolidare specifici convincimenti e viceversa. Infine, la correlazione con *L'Indice di Convinzioni di insegnamento democratico dell'Efficacia del tirocinio come esperienza di apprendimento* ($r=0,28$; $p=0,002$) testimonia come, pur con le criticità incontrate, le prime osservazioni del contesto scolastico e le sperimentazioni di metodologie didattiche non abbiano affatto abbattuto un orientamento pedagogico-didattico votato all'uguaglianza delle opportunità di apprendimento. Ciò può essere desumibile anche

dal rapporto positivo e significativo che l'*Efficacia del tirocinio come esperienza di apprendimento* con le *Visioni di utilità e dinamicità della progettazione* e la *Percezione di competenza sull'insegnamento individualizzato* e tra le stesse le *Convinzioni di insegnamento democratico*.

Prendendo come riferimento le variabili selezionate, l'identikit dello studente di Scienze della Formazione Primaria che favorisce e sostiene la crescita di convinzioni democratiche sull'insegnamento, sembra contraddistinguersi per la sua *proattività*. Sembra infatti, ragionando in chiave interpretativa, che lo studente si presenti innanzitutto con una propensione positiva a immaginare, percepire se stesso e ciò che ha appreso durante i cinque anni. Inoltre è possibile che sia nella condizione di spendere energie e investire risorse personali per affrontare senza troppe esitazioni o rigidità i contesti o le situazioni educative in cui si trova. Ha probabilmente un livello medio-alto di percezione di competenza rispetto alle metodologie progettuali, valutative e relazionali dell'insegnamento individualizzato. Da questo punto di vista si può supporre che sia uno studente impegnato nello studio. Per questo, verosimilmente, non potrebbe che avere una visione positiva e dinamica della progettazione didattica: non teme quindi l'imprevisto e sa che deve affrontarlo in termini formativi. Sarebbe, in termini di atteggiamento o abito mentale, flessibile: ogni momento può dare informazioni utili per capire come orientare la propria idea progettuale e quindi la possibile azione didattica. Azione che potrebbe aver espresso prioritariamente nel tirocinio, un momento entusiasmante e soddisfacente per lo studente in questione che potenzialmente ha validato, rielaborato, pensato e criticato ciò che ha studiato. Plausibilmente, si è ancora più convinto e appassionato al tema di una didattica "polimorfa", attiva, attenta a tutti e alla causa di una valutazione più equa e più giusta.

Parrebbe dunque uno studente protagonista del proprio percorso universitario, vivendolo attivamente con l'interesse e la spinta a voler capire, sperimentare, vedere. Verosimilmente, potrebbe non essere incline alla rassegnazione ed essere consapevole che la rigidità non aiuta a comprendere a fondo i contesti, le dinamiche educative e non agevola le relazioni con i colleghi. Potrebbe non essere rigido, ma ha ipoteticamente le idee molto chiare. Per questo potrebbe riuscire, lungo il suo percorso di studio, tirocinio compreso, a modulare il suo atteggiamento e le sue strategie per raggiungere i suoi obiettivi. In questo senso non ambirebbe a diventare insegnante per avere un ruolo dominante o autoritario, ma per spendere buona parte delle sue energie per rendere l'esperienza scolastica dei suoi studenti il più possibile formativa ma anche serena, gratificante e motivante. Saprebbe decidere in merito alla propria carriera accademica, ma soprattutto in merito a ipotetiche situazioni didattiche reali. Sembrerebbe consapevole che "decidere", nella prospettiva prefigurata da Vertecchi (1993), è

fondamentale per un insegnante e lo farebbe a seguito di precise riflessioni, ma senza troppe esitazioni.

Un aiuto alla problematizzazione delle relazioni tra gli elementi costitutivi di questo ipotetico profilo e la loro influenza reciproca è rappresentato dal contributo offerto dall'analisi di mediazione multipla seriale tra le tre variabili e il costrutto di convinzioni d'insegnamento democratico. Questa procedura di analisi ha permesso di ottenere un modello finale che illustra come l'effetto dell'*Efficacia del Tirocinio* sull'*Indice di convinzioni di insegnamento democratico* risulti mediato da due variabili: dalla *Percezione di competenza* e consecutivamente, da una *Visione di utilità e dinamicità della progettazione didattica*.

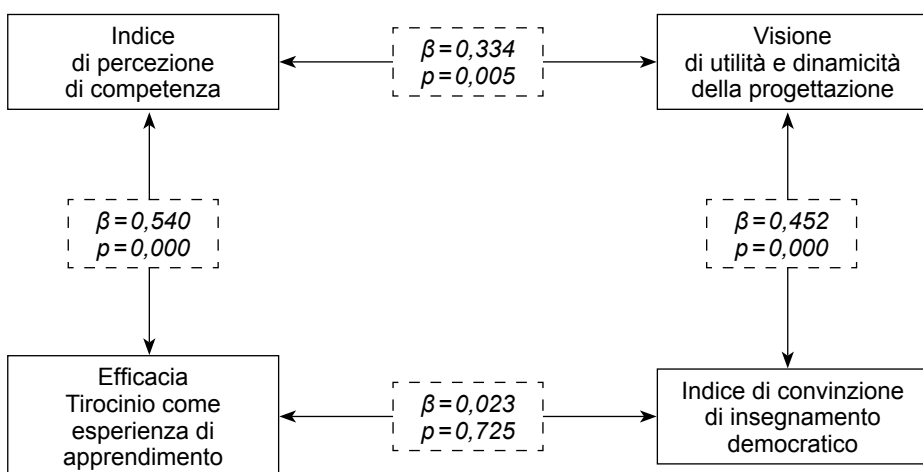


Fig. 11.2 – Modello di mediazione seriale tra le variabili del Profilo proattivo dello studente.

Il modello restituisce quanto il Tirocinio sia un elemento importante per costruire convinzioni democratiche sull'insegnamento, ma solo se allo stesso tempo lo studente ha accresciuto la propria percezione di competenza sull'insegnamento individualizzato e una Visione tendenzialmente positiva e dinamica della progettazione didattica. Nella definizione appena delineata del *Profilo dello studente*, affine alle convinzioni democratiche sull'insegnamento, questa analisi parrebbe valorizzare l'indispensabile elemento della preparazione teorica sia nella percezione di competenza in merito a procedure didattico-valutativo e sia in visioni progettuali positive derivate, presumibilmente, da una piena padronanza delle metodologie di progettazione didattica.

In questo senso le due variabili mediatrici potrebbero rivelare, indirettamente, il ruolo giocato dall'offerta formativa del curriculum SFP nella progressiva costruzione di convinzioni democratiche. Non ultimo, restituisce un profilo di *proattività consapevole*: la possibile tendenza dello studente ad agire e a non rimanere inerte di fronte alle difficoltà potrebbe essere supportata da una percezione di solidità teorica. Ma questo profilo, inteso nella piena integrazione di tutti questi aspetti così articolati, come correla con le convinzioni democratiche?

Per capire le affinità tra questo profilo e il costrutto è stato costruito un Indice statistico, creando un valore medio con le tre variabili prese in considerazione: l'indice in questione, per le caratteristiche sopra descritte, sarà denominato *Profilo proattivo dello studente*.

Non è quindi difficile pensare che un profilo di questo tipo, che potremmo definire proattivo, correli positivamente e significativamente con convinzioni di insegnamento democratico.

È ancora più importante segnalare la significatività ($p=0,000$) molto alta rilevata dall'analisi di regressione che evidenzia chiaramente quanto le caratteristiche prima delineate arrivino a essere predittrici di convinzioni democratiche sull'insegnamento (Fig. 11.3).

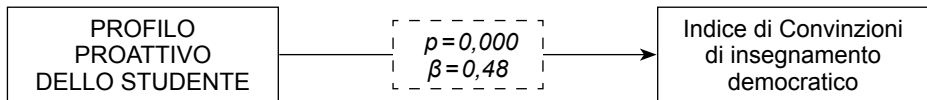


Fig. 11.3 – Modello di regressione lineare semplice (con Metodo Inserisci) tra Profilo proattivo dello studente e l'Indice di convinzione di insegnamento democratico nella coorte del quinto anno.

La correlazione tra il profilo proattivo dello studente con le tre componenti del costrutto è positivamente significativa per l'Indice di Funzione Formativa della valutazione e l'Indice di fiducia nella didattica mentre non correla con il Contrasto dell'Ideologia delle doti naturali

L'analisi della regressione mostra una significatività rilevante per due Indici: l'Indice di Funzione Formativa della valutazione ($p=0,000$) e l'Indice di fiducia nella didattica ($p=0,000$) mentre non vi è significatività con il Contrasto dell'Ideologia delle doti naturali ($p=0,063$) (Fig. 11.4).

La riflessione che scaturisce nel definire il Profilo proattivo dello studente, come affine alle convinzioni d'insegnamento democratico, è che esso agisce particolarmente nell'implementazione di convinzioni che riguardano gli aspetti più operativi del costrutto ma non sugli aspetti più ideologici.

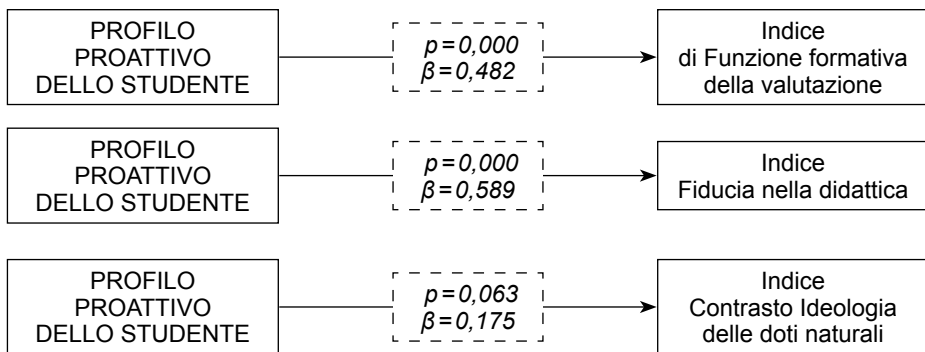


Fig. 11.4 – Modello di regressione lineare semplice (con Metodo Inserisci) tra Profilo proattivo dello studente e componenti del costrutto di convinzione di insegnamento democratico nella coorte del quinto anno.

La definizione di questo Profilo proattivo fornisce anche indicazioni utili per chi lavora nel Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico di Scienze della Formazione Primaria. Appare fondamentale, a esempio, perseverare su una strada di piena integrazione tra gli insegnamenti e i percorsi esperienziali come i Laboratori e i Tirocini: questa sinergia supporta un apprendimento strettamente legato alla concretezza e aiuta gli studenti ad assumere un atteggiamento più vigile di costante verifica circa il loro apprendimento. Inoltre, sarebbe importante che gli stessi insegnamenti giovassero dei feedback derivanti dal percorso esperienziale per decostruire misconcezioni e costruire nuove convinzioni, supportate sempre di più da “situazioni reali modello”. Infine, per sollecitare la crescita di un profilo proattivo, sarebbe consigliabile utilizzare tecniche simulative, di didattica attiva e di project work anche durante gli insegnamenti, affinché siano vissuti con atteggiamento meno passivo e più reattivo.

3. Per un profilo ostativo alle convinzioni di insegnamento democratico

Dalle analisi non è chiaramente emerso un Profilo opposto a quello Proattivo, per lo meno con le variabili a disposizione: non vi sono correlazioni negative significative. Sicuramente sono però ipotizzabili, per sviluppi futuri della ricerca, degli elementi che possono prefigurare un potenziale profilo che addirittura ostacoli la crescita di convinzioni democratiche sull’insegnamento. È immaginabile che un Profilo ostativo possa essere *rigido, statico e arrendevole*.

Si potrebbe ipotizzare che una *Visione di inutilità e rigidità della progettazione didattica* si possa collegare positivamente a una certa inerzia nel vivere il proprio percorso formativo e anche a una padronanza minore delle abilità riguardanti l'insegnamento individualizzato.

4. Proposte operative per sostenere le convinzioni democratiche per insegnanti *pre e in service*

Partendo dalle suggestioni ricavate dalla composizione del *Profilo proattivo dello studente*, è possibile pensare a proposte operative per sostenere le convinzioni democratiche degli insegnanti *pre e in service*, ipotizzando che elementi simili possano contraddistinguere anche un profilo di un insegnante che lavora da tempo.

Per quanto attiene agli studenti del Corso SFP, potrebbe essere utile:

- abituare al pensiero critico, a collegamenti, a formati didattici differenti (da quelli più “frontali” a quelli di didattica attiva) che stimolino aree diverse della loro competenza didattica e valutativa in costruzione;
- proporre momenti di accertamento del loro apprendimento che non verifichi solo conoscenze mnemoniche o nozionistiche ma che rilevino anche abilità superiori di rielaborazione, progettazione e ragionamento;
- promuovere insistentemente uno studio approfondito e in itinere con sollecitazioni teoriche o pratico-esperienziali che attivino gli studenti durante i mesi di frequenza degli insegnamenti;
- creare collegamenti evidenti tra insegnamenti, laboratori e tirocini, accompagnandoli nelle connessioni tra pratica e teoria;
- impostare momenti frequenti di riflessione e autovalutazione circa il loro apprendimento rispetto agli obiettivi preposti, incentivando strategie volitive e metacognitive;

In merito invece agli insegnanti *in service*, potrebbe essere interessante:

- supportare progettazioni didattiche innovative, in collaborazione con altri docenti, che promuovano la passione e l'interesse degli studenti ma anche degli insegnanti;
- assicurare consulenze specialistiche prolungate nelle situazioni didattiche più complesse, finalizzate a riattivare il protagonismo degli insegnanti in difficoltà;

- curare particolarmente, da parte del Dirigente scolastico, la promozione dell'effettiva collegialità e democraticità degli organi collegiali;
- valorizzare, dare spazio e responsabilità a docenti appassionati ed interessati ma reticenti ad esporsi;
- pensare a percorsi di formazione specifici su tecniche e strategie didattiche, per rifocalizzare le diverse opportunità di coinvolgimento degli studenti e dei docenti stessi.

12. Convinzioni di insegnamento democratico e strategie per promuoverle

1. Verifica delle ipotesi della ricerca

L'itinerario di ricerca osservativa correlazionale sulle convinzioni di insegnamento democratico dei futuri insegnanti volge al termine: dopo un momento di verifica finale delle ipotesi della ricerca, si potrà ragionare sulle strategie utili per sostenerle e promuoverle in ambito educativo. È dunque il momento di tirare le fila per comprendere, come questo tipo di convinzioni, importanti per garantire una didattica che offra pari opportunità di apprendimento, siano presenti e sostenute dai futuri insegnanti (studenti frequentanti il Corso di Laurea Magistrale di Scienze della Formazione Primaria), quali variabili risultino correlate con esse e quali influenzano il loro sviluppo. Lo studio aveva l'ambizione di osservare le convinzioni democratiche sull'insegnamento da parte di due coorti di studenti: una a inizio del proprio percorso universitario del Corso SFP (coorte del secondo anno del 2017) e una alla fine (coorte del quinto anno del 2017). Lo studio aveva anche l'obiettivo di capire quali variabili correlassero e influenzassero la crescita o l'evoluzione di queste convinzioni negli anni. Per concludere è quindi opportuno fare riferimento alle ipotesi dello studio.

La prima ipotesi affermava la possibilità che un numero maggiore di studenti del quinto anno del Corso SFP abbracciasse un livello maggiormente alto di convinzione di insegnamento democratico, rispetto alla coorte del secondo.

Le analisi descrittive operate nell'Indice di Convinzione d'insegnamento democratico (ICIDEM) mostrano come il valore medio generale (in una scala da 1 a 4) sia leggermente più alto nella coorte del quinto anno (3,4 della coorte del quinto anno rispetto a 3,5 della coorte del secondo anno), a fronte però di una maggiore dispersione delle risposte rispetto alla coorte del secondo. Va da sé che, seppur si registri un valore lievemente maggiore, si tratta di una differenza statisticamente non significativa.

Ragionando invece dopo aver costruito livelli di convinzione d'insegna-

mento democratico, si evince quanto la fascia alta (range da 3,5 a 4) sia particolarmente elevata nella coorte del quinto anno (61,4%, rispetto al 40,4% della coorte del secondo anno, +21%). Il dato risulta ancora più interessante se si osserva che, allo stesso tempo, rispetto alla coorte del quinto anno, calano sensibilmente le convinzioni posizionate a un livello medio (-20,9%). L'ipotesi risulta dunque confermata.

La seconda ipotesi prefigurava una correlazione positiva e significativa tra percezione di competenza sull'insegnamento individualizzato e convinzioni di insegnamento democratico e che fosse maggiormente significativa nella coorte del quinto anno, rispetto alla coorte del secondo.

La correlazione tra l'Indice di convinzione d'insegnamento democratico e Indice di percezione di competenza nella coorte del secondo anno è inesistente ($r=-0,35$; $p=0,620$), mentre è presente e molto significativa nella coorte del quinto anno ($r=0,338$; $p=0,000$). Anche l'analisi della regressione conferma la correlazione e sottolinea come la percezione di competenza nella coorte del quinto anno influenza e condiziona significativamente le convinzioni di insegnamento democratico. Questo dato è importante per due ragioni: in primis è dunque la conferma che l'insistenza con cui si lavora nel Corso SFP sull'apprendimento della metodologia della didattica individualizzata è fondamentale. Grazie all'apprendimento di quest'ultima si modificano convinzioni e si orientano verso un orizzonte maggiormente democratico. In secondo luogo, questo dato potrebbe mostrare il ruolo giocato dal Corso SFP nella creazione di competenze utili per una didattica, una valutazione e una visione di scuola che non vuole escludere e selezionare. Questa seconda ipotesi risulta pienamente confermata.

La terza ipotesi suggeriva una correlazione positiva e significativa tra Visione di utilità e dinamicità della progettazione didattica nelle convinzioni d'insegnamento democratico e che fosse maggiormente significativa nella coorte del quinto anno rispetto alla coorte del secondo.

L'analisi correlazionale nella coorte del secondo anno tra l'Indice di convinzione di insegnamento e la *Visione di utilità e dinamicità della progettazione didattica* ha restituito una correlazione forte e significativa ($r=0,43$; $p=0,000$) che si consolida potentemente nella coorte del quinto anno ($r=0,60$; $p=0,000$).

L'analisi della regressione evidenzia l'influenza significativa di questa visione progettuale nelle convinzioni democratiche in tutte e due le coorti. L'ipotesi è confermata.

La quarta ipotesi sosteneva una correlazione positiva tra due immagini della professione docente (Autoreferente e Riflessiva e collegiale) con le convinzioni d'insegnamento democratico e che fosse maggiormente significativa nella coorte del quinto anno, rispetto alla coorte del secondo.

Nella coorte del secondo anno la correlazione tra l'*Indice di convinzione di insegnamento democratico* e le due immagini della professione docente è presente e statisticamente significativa per entrambe, ma in modo più forte con l'immagine Riflessiva e collegiale ($r=0,25$; $p=0,000$) rispetto a quella Autoreferente ($r=0,20$; $p=0,004$).

Nella coorte del quinto anno la correlazione e la significatività con l'immagine Autoreferente si annulla ($r=0,71$, $p=0,455$) mentre si irrobustisce la correlazione e la significatività con l'immagine Riflessiva e collegiale ($r=0,30$; $p=0,001$).

L'analisi della regressione svolta nel secondo anno su queste correlazioni suggerisce che le due immagini docenti influenzano e determinano significativamente le convinzioni d'insegnamento democratico. L'altra analisi, svolta sul quinto anno, restituisce invece l'influenza della sola immagine Riflessiva e collegiale.

Anche questa ipotesi risulta confermata.

Dalla conferma delle ipotesi emerge un quadro interessante: costruire le competenze progettuali, didattiche, valutative e relazionali dei futuri insegnanti sostiene convinzioni democratiche sull'insegnamento, che in effetti si consolidano negli anni, irrobustendo la propria relazione con una visione positiva sulla progettazione didattica e quella con un'attitudine Riflessiva e collegiale.

Questi dati rinnovano e sostengono ancora di più la necessità di curare, salvaguardare e promuovere ai massimi livelli la formazione iniziale degli insegnanti come mezzo per diffondere una professionalità al servizio di una società che, ora più che mai, ha bisogno di figure inclusive, supportive, aperte al cambiamento, all'innovazione e al senso di giustizia sociale.

Ancora di più, sottolineano dopo tanti anni come il "sogno visionario" di Mario Gattullo e di altri pedagogisti italiani di una formazione universitaria per i futuri maestri, sia diventata una consolidata realtà che prova, con ancora margini di miglioramento e di lavoro, a non arrendersi alla svalutazione della professione docente ma piuttosto a costruire qualità, equità e tante possibilità per apprendere.

2. Strategie per promuovere convinzioni di insegnamento democratico per insegnanti *pre e in service*

Coltivare l'obiettivo di qualificare la professionalità dei docenti in entrata e in servizio, riconducendola ai significati e al senso che la Costituzione Italiana attribuisce al ruolo della scuola e all'istruzione, non è un'impresa semplice.

Nei capitoli precedenti sono state avanzate proposte operative per sostenere le convinzioni di insegnamento democratico attraverso lo stretto rapporto tra esse e le altre diverse variabili in esame. Ora, ragionando maggiormente in termini più ampi e generali, e basandosi anche sulla verifica delle ipotesi della ricerca, è possibile tracciare possibili strategie per promuovere convinzioni democratiche per insegnanti *pre* e *in service*.

Per i futuri insegnanti, per gli insegnanti in servizio da anni, per i docenti universitari impegnati nei Corsi SFP e per i dirigenti scolastici potrebbe essere di forte chiarificazione e di sostegno alle convinzioni democratiche sull'insegnamento condividere principalmente:

- un'idea completa e teoricamente supportata di professionalità dell'insegnante e delle sue competenze;
- un'idea di scuola: dal punto di vista valoriale, pedagogico, politico e metodologico;
- un'idea di qualità della didattica;
- la centralità della documentazione educativa (PTOF e relativa progettazione educativa) della scuola come reale processo collegiale di decisioni comuni che devono essere rispettate;
- il rilancio del confronto e del dialogo all'interno degli organi collegiali su questioni educative, didattiche e valutative;
- la necessità di percorsi formativi in docenti *pre* e *in service* che creino le condizioni per entrare in contatto con le convinzioni più profonde sull'apprendimento degli studenti e con la propria percezione di competenza;
- l'attitudine a raccogliere dati e informazioni sui propri studenti per finalizzare sempre di più l'intervento didattico;
- un approccio didattico il più possibile orientato a coinvolgere, motivare e far esprimere gli studenti;
- la piena conoscenza e padronanza delle diverse tecniche/strategie didattiche, in particolari quelle attive;
- la qualificazione di momenti di progettazione didattica come momenti strutturati ed intenzionali di confronto tra colleghi sulle pratiche didattiche, educative e valutative;
- la funzione diagnostico-formativa della valutazione come pratica sistematica di lavoro, prevista e definita nella documentazione educativa della scuola;
- la previsione di momenti autovalutativi frequenti per gli studenti che devono riflettere sul loro apprendimento;
- il riferimento alle evidenze emerse dalla ricerca in ambito didattico e dalle buone pratiche validate anche dal punto di vista teorico-metodologico.

La base di tutte queste strategie è una visione dinamica dell'insegnante, concepito non in una relazione statica con le proprie idee, convinzioni e relazioni ma come professionista riflessivo capace di generare cambiamento in primis, su se stesso e, di riflesso, sulle possibilità di crescita e miglioramento dei livelli di apprendimento dei propri studenti.

Chiaramente ve ne sono molte altre, queste sono state individuate sulla base degli esiti di questa ricerca. Trovarne altre ed ulteriori potrebbe essere una sfida stimolante sia per i ricercatori nell'ambito delle scienze dell'educazione e sia per gli insegnanti stessi.

Questo libro è solo un piccolo contributo a sostegno convinto dell'idea che è importante *insegnare a tutti*.

Perché la scuola è di tutti.

Riferimenti bibliografici

- Abelson R. (1979), «Differences between belief systems and knowledge systems», in *Cognitive Science*, 3, pp. 355-366.
- Ainsworth L. & Viegut D. (2006), *Common formative assessments*, Corwin Press, Thousand Oaks.
- AlmaLaurea (2018), *Condizione occupazionale dei Laureati. Rapporto 2017*, capitolo 7: *Laureati in Scienze della Formazione primaria*, testo disponibile su: www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/occupazione/occupazione15/occupazione2017_cap7_laureati_scienze_formazione_primaria.pdf.
- Alma Mater Studiorum Università di Bologna (2017), *Rapporto del Corso di Studio Scienze della formazione primaria Corso ex D.M. 270/04 – Codice 8540 – Classe LM-85 BIS, a.a. 2017-2018*, testo disponibile su: www.unibo.it/qualityassurance/Reports2017/Report-8540-2017.pdf.
- Almog O. & Sechtman Z. (2007), «Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs», in *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), pp. 115-129.
- Al-Musawi N.M. (2008), «Construct Validity of the Arabic Version of the Democratic Teacher Beliefs Scale», in *Journal of Educational & Psychological Sciences*, 9, pp. 55-71.
- Al-Zyoud M. (2014), «Democratic Values among Academics of the University of Jordan», in *Dirasat, Educational Sciences*, 41(1), pp. 291-304.
- Althusser L. (1971), *Ideology and Ideological State Apparatuses*, in Althusser L. (1971) (a cura di), *Lenin and Philosophy and other Essays*, Monthly Review Press, New York.
- Bailey D.K. (1978), *Metodologia della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna.
- Baldacci M. (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento.
- Balduzzi L. & Vannini I. (2008) (a cura di), *Nuovi insegnanti per una scuola nuova? Un'indagine tra i docenti formati alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) dell'Università di Bologna*, Clueb, Bologna.
- Bernstein B. (1971), *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, Routledge & Kegan Paul, Londra.

- Betti M., Ciani A., Lovece S. & Tartufoli L. (2014), «Costruire competenze progettuali e valutative attraverso la didattica laboratoriale. Una ricerca esplorativo-qualitativa nel Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna», in *Italian Journal of Educational Research*, 13, pp. 29-44.
- Betti M., Balzaretti N. & Ciani A. (2017), *Verso la costruzione di competenze progettuali e valutative nei laboratori di Progettazione e Sperimentazione scolastica. Una ricerca esplorativo-qualitativa nel Corso di Laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna*, in Kaniza S. (2017) (a cura di), *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti*, Edizioni Junior, Reggio Emilia, pp. 131-140.
- Block J.H. (1971) (a cura di), *Mastery learning: Theory and practice*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Block J.H. (1974) (a cura di), *Schools, society, and mastery learning*. Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Block J.H. & Anderson L.W. (1975), *Mastery learning in classroom instruction*, Macmillan, New York.
- Bloom B.S. (1968), «Learning for mastery», in *Evaluation Comment (UCLA-CSIEP)*, 1(2), pp. 1-12.
- Bloom B.S. (1971), *Mastery learning*, in Block J.H. (1971) (a cura di), *Mastery learning: Theory and practice*, Holt, Rinehart & Winston, New York, pp. 47-63.
- Bloom B.S. (1979), *Caratteristiche umane e apprendimento scolastiche*, Armando, Roma.
- Bloom B.S. (1986), *Tassonomia degli obiettivi educativi. La classificazione delle mete in educazione*, vol. I: *Area cognitiva*, Giunti e Lisciani, Teramo.
- Bolognesi I. & D'Ascenzo M. (2018), *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Bourdieu P. & Passeron J.C. (1972), *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Guaraldi, Rimini.
- Brophy J.E. & Rohrkemper M.M. (1981), «The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students», in *Journal of Educational Psychology*, 73, pp. 295-311.
- Brown C.A. & Cooney T.J. (1982), «Research on teacher education: a philosophical orientation», in *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), pp. 13-18.
- Çermik H. (2013), «Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ve bu değerlerin bazı değişkenler açısından incelenmesi», in *NWSA-Education Sci*, 8(2), pp. 261-274.
- Ciani A. & Vannini I. (2017), *Insegnare a tutti nella scuola di tutti? Disegno e primi risultati di un'indagine sulle convinzioni democratiche dei futuri insegnanti*, in Magnoler P., Notti A.M. & Perla L. (2017) (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 227-243.
- Ciani A. & Vannini I. (2017), «Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico», in *CADMO*, 2, pp. 5-32.

- Ciani A. & Vannini I. (2017), «Knowing the pre-service teachers' beliefs in order to promote equity, inclusion and quality. Validation of a scale on teachers' motivations (MTS)», in *Search and research: Teacher education for Contemporary Contexts*, pp. 385-395, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Clark C.M. (1988), «Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking», in *Educational Researcher*, 17(2), pp. 5-12.
- Cordeiro Costa M. & Visalberghi A. (1977), «L'approccio mastery learning e una sua prima applicazione in Italia. Indagine IEA e situazione italiana», in *Quaderni degli annali della Pubblica Istruzione*, XXIII, 5, pp. 222-236.
- Crahay M., Wanlin P., Issaieva E. & Laduron I. (2010), «Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants», in *Revue française de pédagogie*, 172, pp. 85-129.
- Crahay M. (2012), *L'Ecole peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, De Boeck, Bruxelles.
- Crahay M., Issaieva E. & Marbaise C. (2013), *Conceptions de l'évaluation et principes de justice chez des enseignants primaires en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013: Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation, testo disponibile su: www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7_files/Crahay-Issaieva-Marbaise-ADMEE-2013.pdf.
- Demmert W. & Towner J. (2003), *A review of the research literature on the influences of culturally based education on the academic performance of Native American students*, Northwest Regional Educational Lab, Portland.
- Dewey J. (2004), *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano.
- Dweck C. (2013), *Mindset: cambiare forma mentis per raggiungere il successo*, FrancoAngeli, Milano.
- Di Vita A. (2017), «“Student Voice” per la valorizzazione delle risorse personali», in *ECPS Journal*, 16, pp. 269-294.
- Earl L.M. (2003), *Assessment as learning*, Corwin Press, Thousand Oaks.
- Eurydice (2014), «La lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa. Strategie, politiche e misure», in *Eurydice, Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura*, Quaderno n. 31, Bruxelles.
- Fenstermacher G.D. & Richardson V. (2005), «On making determinations of quality in teaching», in *Teachers college record*, 107(1), pp. 186-213.
- Fielding M. (1999), «Radical collegiality: Affirming teaching as an inclusive professional practice», in *Australian Educational Researcher*, 26, pp. 1-34.
- Filading M. & Moss P. (2014), *L'educazione radicale e la scuola comune. Un'alternativa democratica*, Junior Editore, Milano.
- Floden R.E. (2002), *Research on effects of teaching: a continuing model for research on teaching*, in Richardson V. (2002) (a cura di), *Handbook of research on teaching*, AERA, Washington, DC, pp. 3-16.
- Fullan M. & Hargreaves A. (1996), *What's Worth Fighting for in Your School*, Teachers' College Press, New York.
- Fullan M. (1999), *Change Forces: The sequel*, Falmer Press, Philadelphia.

- Gattullo M. (1967), *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*, Armando, Roma.
- Gattullo M., Genovese A., Giovannini M.L., Grandi G. & Lodini E. (1981), *Dal Sessantotto alla scuola. Giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*, il Mulino, Bologna.
- Genç S. (2008), «An evaluation of teachers' views of primary school principals' practice of democratic values», in *Social Behavior and Personality: An international journal*, 36, pp. 483-492.
- Grisay A. (1984), «Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires?», in *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des études*, 9, pp. 3-13.
- Guerra L. (2012) (a cura di), *Pedagogia "sotto le due torri". Radici comuni e approcci plurali*, Clueb, Bologna.
- Guglielmi D., Bruni I., Simbula S., Fraccaroli F. & Depolo M. (2015), «What drives teacher engagement: A study of different age cohorts», in *European Journal of Psychology of Education*.
- Guskey T.R. (1986), «Staff development and the process of teacher change», *Educational Researcher*, 75(5), pp. 5-12.
- Guskey T.R. (1997) *Putting it all together: integrating educational innovations*, in Caldwell S.J. (1997) (a cura di), *Professional Development in Learning-Centered Schools*, National Staff Development Council, Oxford, pp. 130-149.
- Guskey T.R. (1997), *Implementing Mastery Learning*, Wadsworth, Belmont.
- Guskey T.R. (1997), *Implementing mastery learning*, Wadsworth, Belmont.
- Guskey T.R. (2005), *Formative classroom assessment and Benjamin S. Bloom: theory, research and implications*, Presentation to AERA.
- Guskey T.R. & Huberman M. (1995), *Professional development in education: new paradigms and practices*, Teachers College Press, New York.
- Guskey T.R. & Pigott T.D. (1988), «Research on group-based mastery learning programs: a meta-analysis», *Journal of Educational Research*, 81(4), pp. 49-64.
- Istat (2013), *Classificazione delle professioni*, testo disponibile su: www.istat.it/it/archivio/18132.
- Harvey O.J. (1986), «Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments», in *Journal of Psychology*, 54, pp. 143-159.
- Huberman M. & Crandall D. (1983), «People, Policies and Practice: examining the chain of school improvement», in *Implications for Action: a study of dissemination efforts supporting school improvement*, vol. 9, The NETWORK Inc, Andover.
- Huberman A. & Miles M. (1984), *Innovation up close: How school improvement works*, Plenum Press, New York.
- Korkmaz H.E. & Erden M. (2014), «A Delphi Study: The Characteristics of Democratic Schools», in *The Journal of Educational Research*, 107(5), pp. 365-373.
- Korkmaz H.E. & Gümüşeli A.İ. (2013), «Development of The Democratic Education Environment Scale», in *International Online journal of educational sciences*, 5(1), pp. 82-98.
- Loeffler A., Minten P., Mottier Lopez L. & Perréard Vité A. (2008), «L'évaluation formative de l'enseignement dans la Fédération des Ecoles genevoises de

- musique», in *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève, testo disponibile su: plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/v-s1/v-s1-3.
- Lucisano P. & Salerni A. (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma.
- Luppi E., Tartufoli L. & Vannini I. (2014), *Valutazione degli esiti di un progetto di ricerca-formazione nella scuola primaria: le convinzioni e gli atteggiamenti degli insegnanti*, in *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, Aracne, Roma, pp. 91-98.
- Mace R.L., Hardie G.J. & Place J.P. (1991), *Accessible Environments: Toward Universal Design*, in Preiser W.E., Vischer J.C. & White E.T. (1991) (a cura di), *Design Intervention: Toward a More Humane Architecture*, Prieser Van Nostrand Reinhold, New York.
- Mannini M. (2008), *Dai Centri Interdipartimentali alla Scuola di specializzazione: il dibattito e le esperienze*, in Balduzzi L. & Vannini I. (2008) (a cura di), *Nuovi insegnanti per una scuola nuova? Un'indagine tra i docenti formati alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) dell'Università di Bologna*, Clueb, Bologna, pp. 45-54.
- Meirieu P. (2011), *Fare la scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, FrancoAngeli, Milano.
- Meyer A., Rose D.H. & Gordon D. (2014), *Universal design for learning: Theory and practice*, CAST, Wakefield.
- Munby H. (1982), «The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology», in *Instructional Science*, 11, pp. 201-225.
- Neill A. (1990), *I ragazzi felici di Summerhill*, Red, Como.
- Nisbett R. & Ross L. (1980), *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Novak J.J., Armstrong D.E. & Browne B. (2014), *Leading for Educational lives: Inviting and sustaining imaginative acts of hope in a connected world*, Sense Publishers, Rotterdam-Boston.
- OECD (2014), *Talis 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning*, OECD Publishing, testo disponibile su: dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en.
- OECD (2016), *Scheda Paese. Uno sguardo sull'istruzione*, testo disponibile su: www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Italy-Italian.pdf.
- Özcan G. (2016), «Development of democratic teacher behavior scale», in *Educational Research and Reviews*, 11, pp. 260-268.
- Özmen F. & Pekince D. (2013), «Value driven classroom management-the congruence between the preferred and the democratic values», in *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 8(4), pp. 484-496.
- Pearl A. & Knight T. (1999), *The democratic classroom: Theory to inform practice*, Hampton Press, Cresswell.
- Pedersen S. (2003), «Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centred learning environment», in *ETR & D*, 51(2), pp. 57-76, testo disponibile su: link.springer.com/article/10.1007/BF02504526.

- Porter A.C. & Freeman D.J. (1986), «Professional orientations: An essential domain for teacher testing», in *Journal of Negro Education*, 55, pp. 284-292.
- Pratt D.D. (2002), *Good teaching: One size fits all?*, in Ross-Gordon J. (2002) (a cura di), *An up-date on teaching theory*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 5-16.
- Purkey W.W. (1978), *Inviting school Success: A self-concept approach to teaching and learning*, Wadsworth, Belmont.
- Purkey W.W. & Novak J.M. (1996), *Inviting school success: A self-concept approach to teaching, learning, and democratic practice*, Wadsworth, Belmont.
- Purkey W.W. & Novak J.M. (1984), *Inviting school success: A self-concept approach to teaching and learning*, Wadsworth, Belmont.
- Purkey W.W. & Novak J.M. (1988), *Education: By invitation only (Fastback 268)*, Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington.
- Purkey W.W. & Schmidt J.J. (1987), *The Inviting relationship: An expanded perspective for professional counselling*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Purkey W.W. & Schmidt J.J. (1990), *Invitational learning for counseling and development*, ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse, Ann Arbor.
- Purkey W.W. & Siegel B.L. (2013), *Becoming an invitational leader: A new approach to professional and personal success*, Humanix Press, West Palm Beach.
- Reezigt B.J. & Weide M.G. (1990), *The Effects of Group-based Mastery Learning on Language and Arithmetic Achievement and Attitudes in Primary Education in the Netherlands*, Paper presentato al meeting annuale dell'American Educational Research Association, Boston.
- Reggio P. (2014), *Lo schiaffo di don Milani. Il mito educativo di Barbiana*, Il Margine, Trento.
- Rokeach M. (1968), *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Rosenberg Marshall B. (1999), *Nonviolent Communication: A Language of Compassion*, Puddledancer Press, Del Mar.
- Rose D.H. & Gravel J.W. (2010), *Universal Design for Learning*, in McGaw B., Peterson P. & Baker E. (2010) (a cura di), *International encyclopedia of education*, Elsevier Science, Oxford, pp. 119-124.
- Rose D.H. & Meyer A. (2002), *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Savia G. (2016) (a cura di), *Universal Design for learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Erickson, Trento.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*. LEF, Firenze.
- Selvi K. (2006), «Developing a teacher trainees' democratic values scale: validity and reliability analyses», in *Soc. Behav. Pers.*, 34(9), pp. 1171-1178.
- Sezgi Saraç-Süzer H. & Alagözlü N. (2010), «Examining pre-service teachers' beliefs on democracy and democratic education», in *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), pp. 2397-2401, testo disponibile su: www.sciencedirect.com.
- Shechtman Z. (2002), «Validation of the democratic teacher belief scale, assessment in education», in *Principles Policy Pract.*, 9(3), pp. 363-377.

- Savage C., Hindle R. Meyer L.H., Hynds A., Penetito W. & Sleeter C.E. (2011), «Culturally responsive pedagogies in the classroom: indigenous student experiences across the curriculum» in *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3), pp. 183-198.
- Sigel I.E. (1985), *A conceptual analysis of beliefs*, in Sigel I.E. (1985) (a cura di), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, Erlbaum, Hillsdale, pp. 345-371.
- Sigel I.E. (1985) (a cura di), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, Erlbaum, Hillsdale.
- Smith J.K., Smith L. & De Lisi R. (2001), *Natural classroom assessment*, Corwin Press, Thousand Oaks.
- Sokol Green N. (2009), «*La Classe Giraffa*», Edizioni Esserci, Reggio Emilia.
- Stiggins R. (2007), «Assessment through students eyes», in *Educational Leadership*, 64(8), pp. 22-26, testo disponibile su: ati.pearson.com/toolsresources/papers.html.
- Taber K. (2017), «The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education», in *Research in Science Education*, pp. 1-24.
- Tessaro F. (2002), *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma.
- Topkaya E.Z. & Yavuz A. (2011), «Democratic Values and Teacher Self Efficacy Perceptions: A Case of Pre-service English Language», in *Teachers in Turkey. Austr. J. Teach. Educ.*, 36(8), pp. 30-48.
- Tuorto D. (2012), *La politica, la partecipazione e le differenze di genere tra gli adolescenti*, in Ghigi R. (2012) (a cura di), *Adolescenti in genere. Stili di vita e atteggiamenti dei giovani in Emilia Romagna*, Carocci, Roma, pp. 25-37.
- Van Fleet A. (1979), «Learning to teach: The cultural transmission analogy», in *Journal of Thought*, 14, pp. 281-290.
- Vannini I. (1999), *Insegnanti e valutazione scolastica. Un'indagine empirica su opinioni e atteggiamenti di docenti di scuola media e primo biennio superiore*, Tesi di Dottorato in Pedagogia sperimentale, XI ciclo, Università «La Sapienza» di Roma, a.a. 1999-2000.
- Vannini I. (2012), *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi di ricerca empirica in educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Vannini I. & Mantovani L. (2007), «I giovani insegnanti laureati in Scienze della Formazione Primaria. Un'indagine empirica tra gli abilitati del Corso di Laurea di Bologna», in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2, pp. 15-70.
- Vertecchi B. (1976), *Valutazione formativa*, Loescher, Torino.
- Vertecchi B. (1993), *Decisione didattica e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Vieluf S. et al. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*, OECD Publishing, testo disponibile su: dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en.
- Visalberghi A. (1955), *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Edizioni di Comunità, Milano.
- Williams M. & Burden R. (1997), *Psychology for Language Teachers A Social Constructivist Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Wu W.Y. (1994), *Mastery Learning in Hong Kong: Challenges and Prospects*, Paper presentato al meeting annual dell'American Educational Research Association, New Orleans.
- Yildiran G. (2006), *Multicultural Applications of Mastery Learning*. Faculty of Education, Bogazici University, Istanbul.

Ricerca-Formazione
diretta da D. Capperucci, R. Cardarello, B. Losito, I. Vannini

Ultimi volumi pubblicati:

GIORGIO ASQUINI (a cura di), *La Ricerca - Formazione*. Temi, esperienze e prospettive (disponibile anche in e-book).

PATRIZIA MAGNOLER, *Il tutor*. Funzione, attività e competenze (disponibile anche in e-book).



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

L'INSEGNANTE DEMOCRATICO

Garantire a tutti pari e significative opportunità di apprendimento si può ancora configurare come una delle priorità del nostro sistema scolastico contemporaneo. Se da decenni, a livello normativo, sono stati rimossi gli ostacoli per l'accesso ai percorsi d'istruzione occorre, oggi e sempre più, prestare grande attenzione alla qualità delle competenze di base acquisite e all'effettiva possibilità di imparare per tutti gli studenti e tutte le studentesse.

Le indagini internazionali degli ultimi 15 anni hanno evidenziato come la variabile "insegnante" sia particolarmente importante per comprendere le differenze, da un lato, tra risultati di apprendimento degli studenti e, dall'altro, tra usi più o meno innovativi di pratiche didattiche e valutative in classe. Senza dimenticare il ruolo enorme che sull'efficacia del sistema scolastico giocano le variabili connesse agli aspetti socio-economici e culturali di provenienza degli studenti e ulteriori aspetti di macro-sistema politico, occorre evidenziare che la didattica e i processi di insegnamento-apprendimento rappresentano le variabili-chiave su cui indirizzare l'attenzione degli studi in ambito pedagogico, al fine di promuovere un'effettiva costruzione di apprendimenti significativi dentro le scuole e garantire qualità ed equità del nostro sistema scolastico.

I temi del *teacher change* e delle convinzioni pedagogiche degli insegnanti sono a questo proposito molto rilevanti per individuare possibilità reali di agire sul miglioramento delle pratiche didattiche dei docenti.. Ma come promuovere convinzioni pedagogico-didattiche dei futuri insegnanti orientate ad un'idea di scuola dove tutti possano avere uguali opportunità di apprendimento? E quale formazione può aiutare a costruire convinzioni democratiche sull'insegnamento?

Il volume presenta un'indagine empirica svolta su due coorti di studenti all'interno del corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna. L'indagine ha permesso di riflettere su quali siano le variabili maggiormente collegate a convinzioni di insegnamento democratico dei futuri maestri di scuola dell'infanzia e scuola primaria e come, nel tempo, il nuovo curriculum (DM 249/2010) del suddetto Corso di Laurea stia riuscendo a influenzare la progressiva costruzione di queste importanti convinzioni che sostengono un'idea di didattica per l'apprendimento di tutti.

Andrea Ciani è dottore di ricerca in Pedagogia Sperimentale e attualmente assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Alma Mater dell'Università di Bologna, dove svolge ricerche nell'ambito della formazione degli insegnanti e della professionalità docente, utilizzando metodologie di tipo quantitativo e percorsi di Ricerca-Formazione all'interno delle scuole e con gli insegnanti.