

A glowing lightbulb is the central focus, resting on a purple, textured base. The bulb is illuminated from within, casting a warm, golden glow. The background is a soft, out-of-focus bokeh of light colors. Overlaid on the bulb is the title text in a bold, dark purple font.

Formare alla Ricerca Empirica in Educazione

Atti del Convegno Nazionale del
Gruppo di lavoro SIPED - Teoria e Metodi della
Ricerca Empirica in Educazione
a cura di *Luca Ghirotto*



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE PER LA QUALITÀ DELLA VITA

Siped
Società Italiana di Pedagogia
fondata nel 1989

Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione

A cura di Luca Ghirotto

Edito da: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita - Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, 2017

Politiche editoriali: tutti i contributi presenti in questo volume sono stati selezionati con il metodo della *double blind peer review* dal Comitato Scientifico del Convegno, composto da:

Luigina Mortari (coordinatrice, Università di Verona)
Massimiliano Tarozzi (coordinatore, Università di Bologna)
Chiara Bove (Università di Milano-Bicocca)
Luca Ghirotto (Università di Bologna)
Marcella Milana (Università di Verona)
Chiara Sità (Università di Verona)
Paolo Sorzio (Università di Trieste)
Andrea Traverso (Università di Genova)
Lucia Zannini (Università Statale di Milano)



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale 3.0 Italia.

© 2017, by Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, QuVi

ISBN 9788898010691

Immagine in copertina con Licenza Creative Commons CC0 1.0. Fonte: Pixabay.

Indice

Linee di ricerca e competenze metodologiche.

Una premessa

Luca Ghirotto7

Didattica universitaria ed educazione degli adulti

La “non direttività” come prospettiva educativa e di ricerca.

Un approccio esperienziale alla didattica universitaria

Anna Bondioli, Donatella Savio17

TrasFormAzione nel sistema di accoglienza dei richiedenti asilo.

Fenomenologia di una ricerca partecipata

Rosanna Cima, Mariateresa Muraca, Maria Livia Alga, Sabaudin Varvarica26

Educare alla giustizia per educare al futuro: impegno delle istituzioni e prospettive pedagogiche.

Una ricerca empirica sul territorio pugliese

Alberto Fornasari, Gabriella Calvano, Francesco Schino*35

Analizzare una ricerca narrativa.

Aprire campi semantici attraverso polarità complementari

Andrea Galimberti44

La formazione alla ricerca nel dottorato tra competenze disciplinari e transferable skills

Cristina Lisimberti52

L’accompagnamento come strategia per formare alla ricerca empirica.

Implicazioni per la didattica universitaria

Katia Montalbetti.....62

Applicazione e analisi della Tecnica dell’Incidente Critico in alcune pratiche di ricerca sulla riflessività.

Possibilità e limiti

Antonella Nuzzaci72

Care Leavers, pratiche e significati educativi.

Analisi metodologica e sviluppi condivisi di una ricerca

Luisa Pandolfi.....86

Approcci capacitativi sull’azione professionale docente.

Una ricerca “quanti-qualitativa” di valutazione delle competenze per lo sviluppo dell’agency

Chiara Urbani96

Didattica, programmazione, servizi educativi

Musica e Arti Visive nell'Educazione.

Didattica interdisciplinare e qualità dell'apprendimento

Alessandra Anceschi106

Risposte adattive delle organizzazioni scolastiche e percezione del cambiamento da parte degli insegnanti di scuola primaria.

Un'indagine esplorativa

Davide Capperucci, Marianna Piccioli115

Insegnare ad apprendere a leggere.

Un modello di ricerca-formazione per promuovere la qualità dell'insegnamento e il miglioramento dell'efficacia scolastica.

Giusi Castellana, Guido Benvenuto126

Uno "sguardo pedagogico" nell'ambito della programmazione didattica

Elvia Ilaria Feola140

L'apprendimento delle competenze vocali in ambito di educazione

Marco Galignano148

...E il Ludo prese il vizio.

Appunti di ricerca sulla didattica della lingua italiana

Margherita Ghetti158

Processi integrati di video-analisi individuale e collaborativa sull'insegnamento.

Questioni metodologiche

Giancarlo Gola169

I valori personali e professionali degli insegnanti di scuola primaria.

Un'indagine qualitativa

Immacolata Brunetti181

Suggerimenti metodologici a partire da una ricerca educativa nei Centri per Bambini e Famiglie

Tiziana Morgandi203

Il ruolo dell'insegnante tra metodo e qualità dell'esperienza scolastica.

Un intervento di ricerca-formazione

Cristina Palmieri212

Mixed method e ricerche quantitative

Un modello di Team Based Learning per la ricerca empirica in educazione

Rosa Cera223

La ricerca empirica in campo educativo speciale nella prospettiva dell'EBE. <i>L'impianto teorico e metodologico fornito dall'ICF-CY</i>	
Lucia Chiappetta Cajola, Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti	230
Aspetti epistemologici nella ricerca empirica in educazione. <i>Un approccio critico-euristico</i>	
Chiara D'Alessio	239
Per un'educazione alla giustizia. <i>Una ricerca empirica multi-metodo</i>	
Antonia De Vita	250
Un mixed-method study sui percorsi di successo scolastico degli studenti di origine migrante nella scuola secondaria in Italia	
Giovanna Malusà	258
Quello che gli studenti non dicono. <i>Valutazione della qualità didattica universitaria e questionari opinioni studenti</i>	
Serafina Pastore	269
Il valore aggiunto come misura di efficacia delle scuole e degli insegnanti. <i>Riflessioni su un percorso di ricerca di natura longitudinale</i>	
Alessandra Rosa, Liliana Silva	279
Percorsi di valutazione in prospettiva pedagogica. <i>Riflessioni in P.I.P.P.I. - Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione</i>	
Sara Serbati	288
Riflessioni metodologiche relative a una ricerca empirica nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna	
Elisa Truffelli	298
Contesti educativi eterogenei e nuove tecnologie. <i>Una ricerca multi-metodologica</i>	
Luisa Zinant	308

Salute, corpo e disabilità

Emozioni in gioco. <i>Uno studio sull'attività motoria scolastica a partire dalle cornici della Prasseologia Motoria e dell'Educazione Fisica Critica</i>	
Alessandro Bortolotti	319
Playfulness. <i>Criticità di un costrutto e della sua misurazione nel caso della disabilità</i>	
Daniela Bulgarelli, Nicole Bianquin	329

Educare attraverso la corporeità. <i>Ricerca sulla qualità delle pratiche laboratoriali</i>	
Rita Casadei	340
La ricerca sulle metafore linguistiche: aspetti metodologici e impatto sulle pratiche educative. <i>Uno studio nell'ambito della Medicina Generale</i>	
Marika D'Oria	348
L'utilizzo di un software per l'analisi nella ricerca qualitativa. <i>Potenziali e limiti di NVivo in un progetto fenomenologico-ermeneutico</i>	
Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Elisabetta Biffi,	358
Lucia Zannini*	358
Vissuti e rappresentazioni del DSA. <i>Focus sulla metodologia della ricerca per il campione di bambini e ragazzi con DSA</i>	
Giulia Lampugnani	370
Educazione alla salute in giovani pazienti sottoposti a trapianto di fegato. <i>Progetto pilota di strutturazione e implementazione di strumenti di dialogo educativo condotto presso l'Azienda Ospedaliera di Padova</i>	
Silvia Lazzaro, Natascia Bobbo, Mara Cananzi*, Patrizia Burra*, Giuseppe Milan	381
L'Educazione dei Minori Stranieri non Accompagnati Richiedenti Asilo e Rifugiati (MSNARA) con Disabilità a Roma. <i>Processi e discorsi discriminatori nella strategia d'Integrazione'</i>	
Valentina Migliarini	392
La valutazione degli interventi di prossimità. <i>Uno studio pilota</i>	
Cleta Sacchetti, Stefano Gardenghi, Stefano Martinelli,	402
Marco Bassani, Anna Rita Atti*, Giuseppe Pascarella	402
Aspettare e affidarsi come allenamento alla vita. <i>L'etica dell'ascolto in Terapia Intensiva Pediatrica</i>	
Chiara Tosin, Luigina Mortari, Amabile Bonaldi*, Paolo Biban*	412

Applicazione e analisi della Tecnica dell'Incidente Critico in alcune pratiche di ricerca sulla riflessività.

Possibilità e limiti

Antonella Nuzzaci

Università dell'Aquila

Abstract

Il contributo analizza possibilità e limiti della Tecnica dell'Incidente Critico (TIC) impiegata in precisi contesti di ricerca diretti a studiare la riflessività nei processi formativi. A partire dalla descrizione dei principi fondamentali e dei possibili utilizzi della tecnica, esso ha lo scopo di esaminare le caratteristiche di questo approccio all'interno di tre diversi percorsi di ricerca empirica incentrati sull'idea che la riflessività possa incidere sull'accrescimento delle competenze dei soggetti, poiché concordemente concepita dalla letteratura come un importante mezzo di apprendimento, come capacità di riconoscere, gestire e sfruttare il sapere che deriva dall'esperienza e come concreta possibilità per colmare il gap tra teoria e pratica, che permette di affrontare incertezza, ambiguità e cambiamento e sviluppare consapevolezza critica.

Parole chiave: riflessività – Tecnica dell'Incidente Critico (TIC) – metodi qualitativi – pratiche di ricerca – riflessività – competenza riflessiva

The paper analyzes the possibilities and limits of the Critical Incident Technique (ICT) used in precise direct research contexts to study the reflectivity in the educational process. Starting from the description of the basic principles and possible uses of the technique, it aims to examine the characteristics of this approach in three different empirical research paths based on the idea that reflexivity can affect on growth of skills of subjects, as unanimously conceived in the literature as an important means of learning, such as the ability to recognize, manage and exploit the knowledge that comes from experience, and as a concrete opportunity to bridge the gap between theory and practice, allowing you to deal with

uncertainty and the 'ambiguity and change and develop critical awareness.

Keywords: Critical Incident Technique (ICT) - qualitative methods - research practices - reflexivity - reflexive competence

Oggetto della ricerca, contestualizzazione e dibattito scientifico

La riflessione critica viene utilizzata nella formazione degli insegnanti, degli educatori e dei formatori per ribaltare concezioni e spiegazioni “convenzionali della realtà” e per comprendere in che modo si rafforzino convinzioni, regole ed abitudini, anche sbagliate, nelle situazioni professionali e formative. Uno dei nuclei riflessivi riguarda proprio la capacità dei soggetti di prendere coscienza circa la propria capacità di influenzare e modificare le situazioni professionali in cui si trovano coinvolti per intraprendere passi concreti diretti ad eliminare gli ostacoli frapposti alla comunicazione e all'azione. Adottare una forma di costruttiva auto-critica relativa alle proprie azioni, al fine di giungere ad un loro miglioramento (Calderhead & Gates, 1993; McNamara, 1990; Zeichner & Liston, 1990; Gore, 1987; Wildman & Niles, 1987) o di determinare se quanto appreso sia giustificato nella dimensione dell'attualità (Mezirow, 1990), appare una competenza determinante per le figure che operano nell'ambito dell'educazione e dell'istruzione. Tale concetto implica l'accettazione di una particolare “ideologia”, di definite ipotesi e di una specifica epistemologia (McNamara, 1990; Zeichner & Liston, 1990; Gore, 1987; Wildman & Niles, 1987) poggiandosi su presupposti che conducono alla trasformazione sia dell'“apprendimento” che della sua “prospettiva”, intendendo quest'ultima come il processo che permette di

- diventare criticamente consapevole circa il come e il perché i nostri presupposti abbiano vincolato il nostro modo di percepire, capire, sentire il mondo;
- di riformulare queste ipotesi per consentire una più inclusiva, discriminante, permeabile e integrata prospettiva;
- di assumere decisioni o altrimenti agire su queste nuove acquisizioni (Mezirow, 1990).

La riflessione critica viene considerata una sistematica forma di valutazione dell'esperienza e dell'azione che considera un evento, una situazione ecc. da diversi punti di vista allo scopo di identificare fondamentali assunzioni, influenze e personali significati per far agire l'esperienza facilitando l'apprendimento; essa è comunque riconducibile a molti modelli (Van Manen, 1977; 1991; 1995). Nel contesto della formazione degli insegnanti e degli educatori una tecnica utile per facilitare la riflessione è la Tecnica dell'Incidente Critico (TIC), che viene variamente interpretata, includendo una autocritica costruttiva delle proprie azioni in vista del miglioramento (Calderhead, 1989). Tuttavia,

tale tecnica ha l'obiettivo di esplorare in profondità e in maniera riflessiva (Tripp, 1993) situazioni di insegnamento o educative secondo un approccio analitico che permetta di sviluppare nei soggetti una comprensione dei propri giudizi e di promuovere lo sviluppo professionale, accrescendo qualitativamente i programmi di formazione, iniziale e continua, degli insegnanti e di tutti coloro che operano nell'area dell'educazione e della formazione, nonché le loro pratiche didattiche ed educative, prendendo in considerazione le diverse possibilità per indirizzare le azioni future. La TIC, sviluppata da John C. Flanagan nel 1954, per ottenere ed esaminare dati qualitativi in origine stava ad indicare quell'attività che aiuta gli individui a riflettere su aspetti importanti del loro lavoro presentandosi come utile mezzo per identificare "incidenti critici" o esperienze significative (vere e proprie spie del modo di funzionamento di comportamenti, atteggiamenti e convinzioni educative), le quali, essendo spesso complesse e variegata e rischiando potenzialmente di essere travisate nel loro significato, hanno bisogno di essere adeguatamente spiegate, soprattutto nelle fasi iniziali della formazione professionale di educatori, insegnanti e formatori.

Quadri teorici di riferimento

Esistono ormai prove abbastanza convincenti che la riflessività conduca a destrutturare e a disimparare convinzioni preconette personali e teoriche facendo emergere i dati che portano a nuove connessioni (Raven, 2006; Bogdan & Biklen, 2007; Colombo, 2003; Hall & Callery, 2001; Kleinsasser, 2001; Behar, 1996; Rosaldo, 1989) e che la maggior parte dell'innovazione dei sistemi di istruzione e formazione si regga necessariamente su professionisti riflessivi in grado di tenere conto sia dei risultati attesi sia di quelli inattesi della loro azione. Allo scopo di migliorare l'efficacia formativa e professionale, che non può essere unicamente intesa come percorso lineare che collega azioni date e risorse, da un lato, e risultati attesi, dall'altro, diviene determinante nei sistemi attuali di formazione individuare forme di sostegno all'apprendimento della competenza riflessiva da parte di coloro che operano nel campo dell'educazione e dell'istruzione, in modo che essa si innesti nel loro corredo di competenze tecnico-metodologiche.

Obiettivi e finalità dello studio

L'obiettivo dei tre studi, condotti in tre tempi diversi (2007, 2010, 2012), è stato quello di esplorare a diverso livello il rapporto tra azione di formazione e riflessività (anche in termini di correlazione tra variabili) con l'intento di mettere a punto, in un secondo momento, una metodologia diretta a sviluppare la riflessione in contesto di apprendimento della professionalità, avvalendosi di una strategia integrata che facesse leva su precise modalità, procedure, tecniche e strumenti, tra i quali proprio la TIC, che viene principalmente trattata in questo contributo.

Ipotesi di ricerca

Hp1 = il modello di formazione riflessiva adottato ha un effetto di conferma e consolidamento delle conoscenze e competenze acquisite

Hp2 = l'attività riflessiva in relazione alle caratteristiche dei soggetti e alle condizioni di svolgimento (in presenza o a distanza) qualifica l'attività di formazione in termini di partecipazione e collaborazione

Hp3 = la formazione riflessiva influenza la qualità del project work finale (e nei gruppi successivi dell'attività progettuale)

Sub Ipotesi

Hp1 = l'assunzione di una asimmetria tra teoria e azione

Hp2 = l'esistenza di una relazione non lineare tra insegnamento scientifico/conoscenze tecniche e pratiche formative

Disegno degli studi e metodologia di ricerca

Dal punto di vista metodologico, la struttura complessiva del disegno della ricerca contemplava un "piano di *assessment* generale" che riguardava sia la costruzione del rapporto valutazione-riflessività (nell'azione e dentro l'azione) sia i processi e gli esiti del progetto. Il disegno di indagine era modellato da due principali tecniche analisi: quella dell'"incidente critico" elaborata da Flanagan (1954) e la riflessione strutturata secondo il modello di Christopher Johns (1991), abbinata ad un ciclo riflessivo dinamico semi-strutturato scandito da una serie di attività (descrizione, analisi, valutazione, conclusione e piano d'azione) secondo il modello di Graham Gibbs (1988), che impegna alla riflessione nell'analisi di sé e delle proprie azioni, accettando il punto di vista dell'auto-responsabilità, della curiosità, dell'apertura e della volontà di sfidare modi normativi di rispondere alle situazioni, utilizzando l'esposizione e la comprensione delle contraddizioni tra ciò che sarebbe auspicabile nella pratica e la realtà, sfruttando l'energia del conflitto dato dall'esame della contraddizione che serve per assumere decisioni. La capacità di affrontare gli atteggiamenti normativi, le credenze e le azioni attraverso il riconoscimento di nuovi modi di visualizzare e rispondere alla pratica collegando intuizioni e mondo reale della pratica, l'apprezzamento dell'esperienza nel tempo, la realizzabilità della pratica desiderabile come realtà quotidiana, induce la riflessione a divenire costruzione della conoscenza personale e collettiva della pratica che passa per la "tessitura dell'incidente critico", il quale diviene pertinente rispetto a teorie e modelli di costruzione della conoscenza attraverso l'uso di precise tecniche di analisi. Per "incidente critico" si è qui inteso un evento esperienziato problematico e critico, piuttosto che tipico, la cui analisi può divenire un utile strumento per identificare esperienze personali significative

(Chambers, Stroobants, Alexandrov, Clarke, Clarke, Consoli, Giannini, Janssens, Marchi, Mladenova, Munteanu, Nuzzaci, Sarbu, Sarcina, Tomassini, & Van Camp, 2007), per stimolare l'acquisizione di abilità riflessive negli individui e per creare un ponte che serva a colmare il gap tra teoria e pratica. Si definisce "critico" quando l'azione ha contribuito a produrre un effettivo risultato, a risolvere un problema o una particolare situazione, ma anche quando l'azione non conduce ad un vero e proprio risultato, ossia risolve parzialmente un problema, ma ne crea dei nuovi o alimenta altri bisogni per un'azione più lontana (Nuzzaci, 2011a); esso descrive una situazione o un'azione che è stata importante, appunto "critica" ma significativa nel determinare l'efficacia e l'effettività o meno dei risultati e che, impressa sull'individuo e sulla sua storia di vita professionale, contiene unici o speciali significati, creando attraverso la conoscenza una consapevolezza di cosa sia l'evento e prevedendo un certo modo di ricordare punti di vista, pregiudizi ed errori (Chambers, Clarke, Colombo, & Askland, 2003; Tripp, 1993; Scanlan, Care, & Udod, 2002; Soini, 2000). Gli 'incidenti' dunque non devono essere intesi come eventi drammatici che si verificano nel contesto didattico ed educativo, ma episodi che consentono di fermarsi a pensare e che sollevano questioni determinanti per il miglioramento dell'azione professionale. Essi sono comuni nelle pratiche di insegnamento ed educative di ogni giorno, anche se non è né ragionevole né possibile riflettere su tutto ciò che accade. In questo senso, essi aiutano a "separare il grano dal loglio", consentendo al professionista di essere selettivo rispetto alle proprie pratiche.

Le ricerche a cui si fa riferimento in questo contributo si concentrano proprio sul carattere della "selettività" che, attraverso la TIC, permette ai professionisti di "vedere" e capire il posizionamento e la postura professionale adottati all'interno di una precisa situazione esaminandone i significati in una prospettiva più ampia capace di promuovere la qualità del proprio sviluppo professionale e di garantire una crescita professionale qualitativamente apprezzabile.

Fasi della ricerca

La *prima fase* di indagine ha previsto la selezione, raccolta e classificazione delle descrizioni di casi reali di comportamento riflessivo spontaneo per determinare la natura e la portata dei problemi da sottoporre ad esame critico nella formazione di insegnanti ed educatori (Nuzzaci, 2012). Sono stati "intervistati" i partecipanti per giungere ad una caratterizzazione del "dilemma della riflessione" e ad una "gestione riflessiva" dell'incidente critico, alla sua risoluzione finale e alla valutazione delle conseguenze. La *seconda fase* ha presentato le descrizioni dei "dilemmi riflessivi" derivati dalle analisi degli incidenti. Nella *terza fase* i partecipanti sono stati invitati a proporre corsi d'azione alternativi per affrontare i "dilemmi" presentati, accompagnati dai corsi di azione suggeriti per risolvere le questioni generate dalla seconda fase. Nella *quarta fase*, i partecipanti sono stati invitati a valutare la congruità di ogni corso d'azione e di individuare le azioni

che avrebbero dovuto in realtà compiere per risolvere i dilemmi. Questo schema procedurale si ripete in tutte e tre le ricerche e inizia con un metodo qualitativo, o induttivo, di raccolta e analisi dei dati e si conclude con metodi quantitativi (deduttivi o descrittivi).

Il ciclo riflessivo è stato considerato l'elemento chiave degli studi perché concepito come interfaccia tra i principi "governanti" la riflessività e il disegno della ricerca e come processo capace di sviluppare, indirizzare o bloccare le barriere tra "scienza" e "pratica", ovvero utile ad affrontare l'assunzione dell'esistenza di una relazione non lineare tra insegnamento scientifico/conoscenze tecniche e pratiche. Tale approccio, entrando in contatto con l'esperienza profonda, vissuta, nel tentativo di porre delle questioni concrete, di trovare soluzioni, di creare legami con esperienze passate, cercava di procedere verso una migliore interrelazione tra situazioni e significati e di realizzare un'utile integrazione tra le diverse componenti della conoscenza e dell'esperienza, tracciando un filo rosso tra apprendimento, esperienza e riflessività strettamente connesse all'azione e all'attività del professionista, oltre che alla specificità dei contesti. Nella fase conclusiva delle ricerche, lo scopo ultimo è stato quello di usare il ciclo riflessivo per riuscire a declinare la riflessività come meta-competenza capace di gestire l'esperienza di apprendimento dell'insegnamento.

La classificazione degli incidenti è avvenuta su un repertorio molto ampio, che è stato attentamente categorizzato, mentre la scelta degli incidenti da "trattare" è avvenuta per contrattazione tra i partecipanti all'interno di una rosa di incidenti esposti da ciascun soggetto, in modo tale che ciascuno di loro potesse, dopo opportuna riflessione, essere messo in grado di esprimere la propria scelta e poi applicare una strategia interpretativa. Ciò ha implicato i seguenti passaggi:

- raccolta degli incidenti critici e scelta dei due più significativi (processo di identificazione delle esperienze su cui riflettere);
- trattamento degli incidenti (diario di riflessione e registro di apprendimento);
- uso della riflessione strutturata e semi-strutturata;
- lettura del ciclo riflessivo e sua restituzione (accompagnato da ri-scrittura).

L'esplorazione del "discorso riflessivo" è avvenuto a due livelli:

- *narrativo*, che si componeva di trascrizione degli incontri, autobiografie professionali, testi narrativi degli incidenti e percezioni personali dei partecipanti, oltre che di valutazioni relative all'incidente;

- *meta-narrativo*, che si componeva delle annotazioni e delle auto-valutazioni dei facilitatori e dei partecipanti circa l'esperienza riflessiva, subito dopo che essa si fosse verificata e a distanza di tempo.

Occorre precisare che in questa chiave interpretativa la narrazione:

- è stata intesa non solo come una descrizione, ma è entrata a far parte integrante del processo di riflessione;
- è stata concepita non solo come mezzo, ma una componente interpretativa dell'intero processo di riflessione;
- è stata concepita come percorso formativo riconducibile ad una precisa competenza: l'interpretazione;
- ha definito il binomio narrazione/interpretazione così come l'incidente critico chiarisce la percezione.

Ci si è riferiti per questo aspetto ai legami tra apprendimento e narrazione che costituiscono la base di un lavoro condotto da Moon (1999), il quale mappa l'apprendimento per localizzare la riflessione in un modello a cinque fasi (*notare*: rappresentazione memorizzata; *dare un senso*: riproduzione idee - idee non ben collegate; *dare significato*: significative, ben integrati, idee collegate; *lavorare con il significato*: senso riflessivo, ben strutturato; *trasformare l'apprendimento*: significativo, riflessivo, ristrutturata da apprendimento idiosincratico o creativo), e sviluppato da Mc Drury e Alterio (2003), che istituisce una connessione tra apprendimento e narrazione chiarendo i livelli che portano all'apprendimento riflessivo indicato da Moon (1999).

Protocollo

Nei due studi successivi al primo sono stati rispettati tutti i protocolli derivati dal *field book* metodologico della prima ricerca condotta a livello internazionale (usata come base principale di dati e di riferimento).

L'attività di valutazione

Rispetto alla CIT il processo di valutazione interno ed esterno svolto ha permesso letture precise circa l'applicazione dei protocolli. Alle letture interne hanno preso parte tutti i soggetti coinvolti nelle attività, mentre a quelle esterne sono stati interessati i conduttori/facilitatori e due valutatori indipendenti (esterni) con l'intento di verificare la coerenza interna del materiale prodotto e delle procedure utilizzate. Il processo valutativo, sempre rispetto alla CIT, si è incentrato:

- sul rispetto degli scopi relativi all'impiego della tecnica, al suo uso e alla sua applicazione;

- sulla definizione e sul coinvolgimento dei gruppi di soggetti e delle loro caratteristiche (eterogeneità);
- sull'uso degli strumenti impiegati e sulla derivazione dei dati (attendibilità e validità);
- sull'accertamento dei passaggi effettuati (concettuali e d'azione) e sulla discussione della qualità del modello critico-riflessivo e della CIT impiegati;
- sulle procedure di raccolta e discussione dei dati emersi con la raccolta della tecnica utilizzata e sulle loro modalità di restituzione;
- sulla valutazione e sul bilancio complessivo dell'esperienza circa l'impiego della CIT e sulle criticità legate all'affidabilità dei dati.

Metodi e tecniche di raccolta e analisi dei dati

Il *focus* del processo è stato lo studio del rapporto tra struttura narrativa e performance applicative (*action*). Il lavoro ha incluso lo sviluppo di un preciso approccio pluri-metodologico e multifocale all'incidente critico, considerato anche sotto il profilo dell'evento/ostacolo, e sul legame tra narrazioni e materiali critici delle narrazioni, orali e scritte, per istituire connessioni qualitative e quantitative tra le loro strutture.

Il processo di analisi ha riguardato in particolare l'imprevisto nell'azione e nella relazione professionale con un'area specifica per il trattamento dell'incidente critico e dell'obiettivo/ostacolo che includeva una descrizione dell'evento, la sua interpretazione e la messa in relazione con altri eventi nonché con l'"incidente parallelo". Gli incidenti critici scelti sono serviti a ricostruire eventi, attraverso i quali, secondo una prospettiva multifocale, sono stati messi in luce errori ed effetti non previsti della formazione e professionalità, presentanti caratteri di complessità, incertezza, instabilità, singolarità e conflittualità di valori. Lo studio ha contemplato l'adozione di strumenti diversi e integrati (TIC, interviste, griglie per la classificazione degli elementi, rubriche di descrittori ecc.), che hanno corredato ed ampliato l'analisi di contenuto in base a quattro categorie: i trigger, le credenze, i comportamenti e i risultati. Ciò ha indotto la definizione di uno schema preliminare nel processo di apprendimento dei partecipanti anticipato rispetto al modello riflessivo adottato.

I momenti principali di tale metodologia hanno incluso:

- la determinazione della finalità dell'attività in risposta a precisi obiettivi;
- lo sviluppo di un piano e di una specifica forma di raccolta e trattamento dei dati;
- la raccolta dei dati mediante colloquio con l'osservatore;

- l'analisi dei dati allo scopo di riassumerli e descriverli in modo adeguato per permetterne un uso e un re-impiego successivo efficace;
- l'interpretazione e la comunicazione dei risultati.

I dati primari della TIC sono state le situazioni critiche, ottenute attraverso le narrazioni, le osservazioni comportamentali e le interviste. I dati sono stati raccolti con carta e matita in risposta a stimoli accuratamente progettati e con altri strumenti avanzati (registrazioni o videoregistrazioni).

Campionamento e processi di reclutamento dei partecipanti

Il primo gruppo è costituito da 55 soggetti (2007) e, in tempi successivi, il secondo da 36 (2010) e il terzo da 36 (2012). I soggetti principali interessati nel primo studio erano insegnanti ed educatori provenienti da tutta Italia iscritti ad un Master. Si trattava di soggetti laureati, con una età compresa tra i 25 e i 48 anni. Il secondo (2010) e il terzo gruppo (2012) erano da considerarsi analoghi e selezionati *ad hoc*.

Aspetti etici

Ai partecipanti è stata chiesta un'adesione volontaria alla ricerca ed è stato fatto firmare loro il consenso informato, evitando qualsiasi tipo di coercizione, permettendo loro di interrompere l'attività di ricerca in qualsiasi momento e ascoltando eventuali segni di sofferenza, ansia o imbarazzo. L'uso della TIC ha richiesto infatti una stretta attenzione alle pratiche etiche, poiché, prevedendo una interazione diretta che affida ai ricercatori informazioni riservate sull'esperienza personale e professionale dei partecipanti, richiede cautela nell'uso. Particolare cura è stata poi riservata alla spiegazione ai partecipanti dello scopo dello studio, della natura del loro coinvolgimento e del modo in cui fornire le risposte alle domande rivolte ai ricercatori.

Risultati

Sinteticamente possiamo dire che tra tutti gli incidenti raccolti quelli scelti dai partecipanti per il trattamento contenevano alcuni "denominatori comuni" che assumevano un significato importante per le persone coinvolte e riguardavano aspetti o cambiamenti professionali sostanziali; si incentravano prevalentemente sulle difficoltà di rapporto con gli allievi/discenti, con i colleghi e con i dirigenti (superiori) ed erano connotati dalla presenza di grandi tensioni emotive, connesse ad un certo numero di eventi che costituivano episodi significativi di apprendimento professionale e, complessivamente, si presentavano accompagnati da una diminuzione del grado di responsabilità dei soggetti avuto in precedenza, da una diminuzione delle occasioni di scelta, da un aumento della instabilità lavorativa e da un aumento dell'incertezza dei propri progetti professionali personali.

Dal punto di vista dell'approccio metodologico impiegato, i risultati sono riconducibili soprattutto a tre versanti:

- alla costruzione del processo riflessivo;
- alla tecnica di analisi della riflessione;
- alla costruzione dello strumento auto-valutativo impiegato nella riflessione.

Tutto il lavoro di ricerca si rintraccia in alcuni lavori pubblicati (Nuzzaci, 2009a; 2009b; 2011a; 2011b; 2011c; 2011d), mentre il principale report di ricerca è contenuto nel volume REFLECT (Nuzzaci, 2012), che sintetizza il lavoro del primo studio e di quelli successivamente condotti.

Significatività dello studio e applicabilità in campo educativo

Gli studi hanno offerto supporto empirico alla centralità della riflessione nella formazione, ai modi per agevolarla, individuando alcuni aspetti dominanti di tipo procedurale, strategico, strutturale, comunicativo ed organizzativo per consentire un apprendimento efficace ai soggetti in "apprendimento professionale": i contesti di ricerca svolti hanno evidenziato le relazioni tra alcuni fattori/elementi dell'approccio riflessivo utilizzato e precise abilità (specie quelle di ordine superiore come il problem solving), atteggiamenti, consapevolezza e prestazioni riflessive. L'approccio è stato rigorosamente assunto in tutti e tre gli studi, che possono essere considerati, pur negli evidenti limiti legati all'eterogeneità delle condizioni e dei tempi dei contesti della ricerca, "situazioni analoghe", ben lungi dall'essere considerate in una dimensione comparativa.

Possibilità e limiti dello studio della TIC e della riflessione critica

Gli studi rendono evidente come la TIC sia applicabile prevalentemente in forme di ricerca-azione partecipata, ma richieda un saldo modello interpretativo di riferimento per riuscire a trarre elementi re-impiegabili ed esportabili ad altri contesti di analisi. Sebbene tale tecnica sia risultata molto vantaggiosa, in quanto parte di un contesto metodologico integrato, per l'accesso alle molteplici fonti di informazione a cui ha dato luogo rendendo disponibili una numerosa quantità di elementi di analisi, è risultata abbastanza gravosa soprattutto sul piano della raccolta, scarto e classificazione iniziale degli incidenti (più di 1000), che ha comportato un'attenta "setacciatura" di quelli che potevano essere o meno considerati tali. I tre studi miravano a delineare, a diverso livello e in tempi diversi, un quadro concettuale sul "modo di procedere riflessivo"; pertanto, al fine di evitare di dare troppa enfasi a certe condotte comportamentali e di fornire interpretazioni troppo restrittive e costrette entro binari di descrizioni/narrazioni non sempre sufficienti a "spiegare l'esperienza", si è reso indispensabile individuare indicatori di riferimento che aiutassero a governare obiettivi della ricerca, condotte, comportamenti, procedure e

tecniche valutative. Sebbene dunque la TIC si sia rivelata molto utile sul piano della comprensione dei fenomeni esaminati fornendo una base di informazioni utile per ulteriori ricerche, si nota come i tre studi abbiano mostrato di aver bisogno di:

- tempi molto lunghi di impiego e applicazione;
- essere affiancata da altri metodi di analisi per essere esaustiva;
- metodi di trattamento di dati misti (ricorso all'analisi proposizionale e ai test della statistica sia parametrica che non parametrica);
- un numero di molto elevato di incidenti da esaminare per riuscire a giungere ad individuare elementi ricorsivi attendibili;
- condotte procedurali molto rigorose per evitare che la tecnica perda il suo carattere esplorativo.

Se è vero che la CIT riesca ad illuminare su punti di vista personali su comportamenti, condotte, atteggiamenti ecc. è altrettanto vero che questi sono filtrati dalla lente delle percezioni individuali, della memoria, dei pregiudizi e così via e che, per questo motivo, non sempre possono essere accurati. Non si può dunque presumere che gli individui possano fornire sempre episodi che siano davvero cruciali per la comprensione del loro lavoro e che occorran accorgimenti tecnici per selezionare quelli "significativi". La CIT inoltre, avendo bisogno della combinazione di altri metodi di dati raccolta, analisi e interpretazione, oltre che di un'organizzazione concettuale con cui ottenere una comprensione globale e contestuale degli eventi e della situazione, è di per sé insufficiente a identificare atteggiamenti, competenze e temperamenti sottostanti al successo o fallimento di una certa azione. Alcune applicazioni della tecnica possono essere così molto laboriose e non essere facili da realizzare (come, per esempio, quello di convincere i soggetti a condividere gli "incidenti" e, se l'approccio investigativo lo richiede, ri-scriverli). La CIT però può essere impiegata per molti scopi e sfruttata in numerose situazioni di ricerca solo quando però l'errore inerente il giudizio retrospettivo è ben compreso. I suoi principali vantaggi attengono alla capacità di identificare e analizzare gli eventi o le circostanze che difficilmente potrebbero essere colti da altri metodi di indagine, di aiutare i professionisti a concentrarsi su questioni critiche quotidiane apportando benefici concreti alle loro attività; essa infatti massimizza quanto di positivo c'è negli episodi professionali giornalieri e ne minimizza gli attributi negativi trasformando le esperienze in dati ricchi di informazioni, soprattutto quando queste sono raccolte in forma anonima. Si possono così ottenere informazioni in profondità di natura diversa (emozioni, sentimenti e azioni) per rintracciare nuovi significati sugli eventi e sulle azioni o sull'impatto che produce su una certa situazione un dato comportamento, la cui causa e la gravità non viene rintracciata a livello superficiale (esempi di vita reale che

risiedono dietro l'azione e i suoi risultati), ma anche per misurare costrutti astratti, come la motivazione, attraverso precise manifestazioni riferite a comportamenti difficili da cogliere con altri strumenti, metodi e approcci, fornendo così informazioni approfondite a costi più bassi rispetto ad altre forme esplorative.

Riferimenti bibliografici

- Behar, R. (1996). *The vulnerable observer: anthropology that breaks your heart*. Boston: Beacon Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2007⁵). *Qualitative research for education: an introduction to theory and practice*. New York: Pearson Education, Inc.
- Boud, D., Keogh, M., & Walker, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43–51.
- Calderhead, J., & Gates, P. (Eds.) (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: Falmer Press.
- Chambers, P., Clarke, B., Colombo, M., & Askland, L. (2003). Significant learning incidents and critical conversations in an international context: promoting reflexivity with in-service students. *Journal of in Service Education*, 29(1), 101-122.
- Colombo, M. (2003). Reflexivity and narratives in action research: a discursive approach. [Art. 9]. *Forum: Qualitative Social Research*, 4(2). From <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/718/1555>.
- Chambers, P., Stroobants, H., Alexandrov, H., Clarke, B., Clarke, P., Consoli, F., Giannini, D., Janssens, A., Marchi, S., Mladenova, M., Munteanu, S., Nuzzaci, A., Sarbu, M., Sarcina, R., Tomassini, M., & Van Camp, T. (2007). Advice on facilitating. In H. Stroobants, P. Chambers & B. Clarke (Eds.), *Reflective Journeys* (pp. 109-184). Leuven: Acco.
- Creswell, J. (2007²). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005³). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Foucault, M. (1971). *L'archeologia del sapere*. Milano: Rizzoli.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: a guide to teaching and learning method*. Oxford: Further Education Unit, Oxford Polytechnic.
- Gibbs, G. (1981). *Teaching students to learn: a student centred approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Gore, J. (1987). Reflecting on reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 55(2), 33-39.
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (2005³). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 191-215). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychologica Bulletin*, 5(4), 327-358.
- Johns, C. (1991). The Burford nursing development unit holistic model of nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, 16(9), 1090-1098.
- Kelly, A.E. (2004). Design research in Education: yes, but is it methodological? *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 115-128.
- Kleinsasser, A. M. (2000). Researchers, reflexivity, and good data: writing to unlearn. *Theory into Practice*, 39(3), 155-162.
- Hall, W. A., & Callery, P. (2001). Enhancing the rigor of grounded theory: Incorporating reflexivity and relationality. *Qualitative Health Research*, 11(2), 257-272. doi: 10.1177/104973201129119082.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: SAGE.
- Mc Drury, J., & Alterio, M. (2003). *Learning through storytelling in higher education*. London: Kogan Page.
- McNamara, D. (1990). Research on teachers' thinking: its contribution to educating student teachers to think critically. *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 147-160.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: theory and practice*. London: Kogan Page.
- Nuzzaci, A. (2009a). La riflessività nella pedagogia della progettazione: il ruolo delle routine. In N. Paparella, *Il progetto educativo* (Vol. III, pp. 71-81). Roma: Armando.
- Nuzzaci, A. (2009b). Il Progetto LEONARDO REFLECT. Competenze riflessive e processi valutativi: per un'analisi dell'azione dentro l'azione. In G. Domenici & R. Semeraro (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture*, SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica), Roma, 11-13 dicembre 2008. Roma: Monolite, 2009, pp. 35-51.
- Nuzzaci, A. (2011a). *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*. Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Nuzzaci, A. (2011b). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, 12(3), 9-27.
- Nuzzaci, A. (2011c). Three projects on the practices of reflexive design. In C. Day & C. Laneve, *Analysis of educational practices* (pp. 229-234). Brescia: La Scuola.
- Nuzzaci, A. (2011d). Developing a Reflective Competence for a Master's Level Programme on ELearning: The Leonardo Project Reflect. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 2(4), 24-49, ISSN: 1947-3494, doi: 10.4018/jdlldc.2011100103.
- Nuzzaci, A. (2012). *Il Progetto REFLECT*. Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Raven, G. (2006). Methodological reflexivity: towards evolving methodological frameworks through critical and reflexive deliberations. *Environmental Education Research*, 12(3-4), 559-569.
- Rosaldo, R. (Ed.) (1989). *Culture and truth: the remaking of social analysis* (pp. 1-21). Boston, MA: Beacon Press.

- Scanlan, J. M., Care, W. D., & Udod, S. (2002). Unravelling the unknowns of reflection in classroom teaching. *Journal of Advanced Nursing*, 38(2), 2002, 136-143.
- Soini, H. (2000). *Critical learning incident technique as a research method for studying student learning*, Paper presented at the Workshop Qualitative Research in Psychology, Blaubeuren, Germany, October 20-22, 2000.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: developing professional judgement*. London: Routledge.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: SUNY Press; London, Ont.: Althouse Press.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 33-50.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.
- Wildman, T., & Niles, J. (1987). Reflective teachers: tensions between abstractions and realities. *Journal of Teacher Education*, 38(1), 25-31.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1990). *Traditions of reform and reflective teaching in US teacher education*. Michigan: National Centre for Research in Teacher Education, Michigan State University.