

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 main title 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

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 Benvenuto

Università "La Sapienza" di Roma

Abstract

Il presente studio ha come oggetto un percorso di formazione dei docenti finalizzato al miglioramento dell'abilità di lettura nel triennio della scuola secondaria di primo grado. La ricerca, condotta con metodologia mista secondo una prospettiva longitudinale, si propone: la rilevazione dei bisogni formativi e delle criticità nella comprensione del testo e nelle strategie di lettura; l'identificazione di un piano di miglioramento finalizzato ad intervenire sul processo della comprensione; la sperimentazione di un percorso di didattica della comprensione basato sull'insegnamento di strategie di lettura; il monitoraggio dello sviluppo e del mantenimento delle abilità acquisite. Il campione dell'indagine è costituito da 18 classi prime, appartenenti a tre istituti secondari di primo grado, per un totale di 359 studenti. L'analisi dei livelli di partenza ha previsto la somministrazione di prove oggettive di lettura e la costruzione di una scala Likert (tarata su un campione di 666 soggetti) le cui dimensioni hanno costituito il nucleo dei moduli didattici del trattamento. I moduli (20 h) e il lavoro di ricerca-formazione ha coinvolto sei docenti di lettere e sei classi sperimentali (130 studenti).

Parole chiave: strategie di lettura - metacognizione - ricerca-formazione - sperimentazione didattica - qualità dell'insegnamento

The present study has as its object a training course for teachers aimed to improve the reading skills in the lower secondary school. The research provides a mixed method approach according to a longitudinal perspective and focuses on: the detection of training needs in the understanding of written texts and reading strategies; the identification of an improvement plan designed to intervene in the process of understanding; experimenting with a process of teaching based on the teaching of reading comprehension strategies; monitoring the

development of the acquired skills. The sample consists of 18 first classes, belonging to three middle schools, for a total of 359 students. For the analysis of the starting levels, standardized reading comprehension tests and a Likert scale (calibrated on 666 students) on reading strategies have been set up. The teaching modules (20 h) provided direct action with the strategies of the Likert scale. The training-research involved six teachers and six experimental classes for a total of 130 students.

Keyword: reading strategies - metacognitive-knowledge - teacher training research - experimental teaching - teaching quality

Formazione degli insegnanti, qualità dell'insegnamento e apprendimenti degli studenti in lettura

Le indagini internazionali sulla valutazione degli studenti mostrano con chiarezza che una parte significativa degli alunni quindicenni risulta possedere carenti competenze di base nella lettura. I risultati dell'ultima indagine OCSE-PISA 2015 riconfermano, per l'Italia, le criticità emerse dai cicli precedenti: una media di punteggi stabilizzata al di sotto dello standard internazionale, la permanenza di una consistente percentuale di studenti nelle fasce di rendimento più basse ed una ridotta percentuale di studenti che si colloca nella fascia di livello più elevato.

Sono esiti e valutazioni che mettono in luce quanto l'abilità di lettura e comprensione di un testo scritto siano compiti particolarmente complessi e sottolineano soprattutto quanto pregnante si ponga la priorità di lavorare sugli alunni maggiormente in difficoltà, a partire dai cicli della scuola primaria e secondaria inferiore - i segmenti scolastici deputati alla costruzione delle competenze di base - cominciando ad affrontare le criticità non appena si manifestano e prima che si cristallizzino o degenerino in vero e proprio svantaggio scolastico.

Chiave di volta si pone in quest'ottica un'adeguata ed efficace formazione professionale degli insegnanti. Il documento redatto dalla Commissione Europea, *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks (2008)*, definisce l'importanza della qualità dei docenti come uno dei fattori che determinano in maggior misura i risultati degli studenti.

Diversi studi e ricerche si sono occupati dei nessi intercorrenti tra esiti, qualifiche e formazione degli insegnanti: Wenglinsky (2000), Myrberg (2007), Darling-Hammond (1999; 2000), (NICHD 2000), American RAND Reading Study Group (2002) (IRA, 2003; 2007), (Biancarosa e Snow, 2006), Stanovitch e Stanovitch (2003).

Il filone di ricerche condotte nell'ambito della *School Effectiveness Research* (SER), aventi come obiettivo l'identificazione delle dimensioni e degli aspetti associati ai rendimenti degli allievi (Brookover et al., 1979; Mortimore et al., 1994; Taylor et al., 2000), aveva già messo in luce i modesti livelli di significatività intercorrenti tra gli esiti e i coefficienti di variabili di input quantitative (risorse finanziarie, risorse umane, spesa per alunno, rapporto numerico alunni/insegnanti, titoli ed anni di esperienza degli insegnanti...). I risultati degli studenti, misurati al netto dell'influenza di variabili quali il rendimento pregresso e il background socioculturale, davano conferma del fatto che quanto più i fattori considerati risultavano essere vicini al luogo in cui concretamente si svolgevano e si realizzavano i processi educativi, ossia le classi, tanto maggiore diventava il loro effetto sul rendimento (Scheerens 2000). La variabilità dei risultati raggiunti, più che dalla scuola frequentata, risultava quindi dipendere dalla specifica classe di appartenenza e in particolare da tutte quelle variabili di processo, caratteristiche, prassi, aspetti, attitudini e competenze degli insegnanti (Hans Luyten 2003), che pur essendo difficilmente osservabili e misurabili, costituiscono la sostanza del concetto di qualità dell'insegnamento (Goldhaber 2002).

Tra i contributi finalizzati ad analizzare nel dettaglio i fattori educativi in grado di influire e determinare gli esiti degli studenti, assume attualmente particolare rilevanza il filone di ricerche condotte da Hattie (2003; 2009; 2012). All'interno del volume, *Visible Learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*- uno studio basato sulla sintesi di oltre 50.000 indagini empiriche- si giunge alla conclusione che la formazione iniziale e continua e lo sviluppo professionale degli insegnanti rappresentano di fatto le principali leve su cui agire per incrementare l'efficacia dei sistemi di istruzione. Il percorso evolutivo degli allievi passa soprattutto attraverso gli insegnanti e agire sulla qualità degli stessi si traduce in un agire indirettamente sulla qualità dei risultati raggiunti. I dati ricavati dalle meta-analisi dimostrano che i fattori che esercitano gli effetti più significativi sui rendimenti sono in buona parte riconducibili alle scelte che i docenti compiono in relazione alle prassi didattiche e alle modalità di gestione della classe (*strategie didattiche istruttive, reciprocal teaching, feedback, strategie metacognitive, mastery learning e direct instruction*).

Tenuto conto delle abilità, delle conoscenze pregresse e del background di provenienza degli alunni, a cui può essere ricondotta la quota più grande della varianza totale dei risultati (50% circa), gran parte della restante, circa il 30% è attribuibile alla diretta influenza esercitata dal docente; il rimanente 20% alle risorse scolastiche, all'organizzazione e al clima delle scuole.

Il percorso evolutivo degli allievi, sottolinea Hattie (2003), passa dunque soprattutto attraverso gli insegnanti e agire sulla qualità degli stessi si traduce in un agire indirettamente sulla qualità dei risultati raggiunti. Gli insegnanti "possono fare la

differenza”, attraverso quello che l’autore definisce come “*visible learning*”: rendere trasparente ed osservabile il processo di apprendimento/insegnamento secondo una prospettiva dialettica sfidante e continua, costituita da obiettivi espliciti, proposte motivanti, feedback e rinforzi (forniti e ricercati) atti a controllare l’impatto e l’efficacia del proprio intervento.

In Italia, la necessità di puntare maggiormente sulla formazione degli insegnanti ha portato le nuove direttive ministeriali e i correlati finanziamenti a centrare l’attenzione sulle didattiche per competenze, vale a dire sull’importanza di allestire ambienti di apprendimento che ripensino l’insegnamento secondo un approccio maggiormente costruttivista, sostenendo intenzionalmente la costruzione di conoscenze, abilità, ma soprattutto di motivazioni, che aiutino lo studente ad appropriarsi di strumenti conoscitivi, consapevoli e flessibili. Si considerino, ad avvalorare questa attenzione alle dimensioni metacognitive e interazionali nell’apprendimento, le proposte di formazione degli insegnanti nelle linee programmatiche del ministero dell’Istruzione, come la programmazione 2014-2020 (FSE-FESR) “Per la scuola, competenze e ambienti per l’apprendimento” e, nei più recenti progetti formativi previsti dall’Indire, il PQM (Piano Nazionale Qualità e Merito); quest’ultimo ha, nello specifico, proposto lo sviluppo e la diffusione nelle scuole di strumenti e metodologie finalizzate a favorire gli apprendimenti e un modello di “valutazione responsabile e funzionale” teso al miglioramento del sistema educativo e alla valorizzazione dell’autonomia scolastica (<http://www.scuolavalore.indire.it>).

Insegnare ad apprendere a leggere: il disegno della ricerca

L’ottica nella quale si è cercato di inquadrare la presente ricerca è quella di fornire un modello per la progettazione di un piano di miglioramento della competenza della lettura.

L’intero percorso, dalla fase diagnostica a quella progettuale, formativa e valutativa, ha cercato di offrire ai docenti un possibile itinerario da seguire nella pianificazione di uno schema di interventi funzionali ad una specifica area di criticità degli apprendimenti.

La ricerca empirica, con metodologia mista, si è sviluppata secondo una prospettiva longitudinale all’interno del triennio della scuola secondaria di primo grado. Nello specifico si è proposta:

- la rilevazione dei bisogni formativi e delle criticità nella comprensione del testo scritto nelle classi prime (*ricerca diagnostico-misurativa*);
- l’identificazione di un piano di miglioramento finalizzato ad intervenire sul processo di comprensione (*ricerca-formazione*);

- la sperimentazione di un percorso di didattica della comprensione basato sull'insegnamento di *strategie di lettura* nelle classi seconde (*ricerca con quasi-esperimento*) e determinazione dell'efficacia dell'intervento;
- il monitoraggio dello sviluppo e del mantenimento delle abilità acquisite, attraverso una prosecuzione dello studio nel triennio (*ricerca longitudinale-misurativa*).

I distinti piani della ricerca sono stati disegnati per rispondere a *domande* e a *ipotesi* che considerano una dipendenza tra i processi cognitivi attivati nella comprensione della lettura e le abilità metacognitive.

L'insegnamento di strategie metacognitive in un ambito di apprendimento specifico, come quello della lettura, è stato oggetto di numerosi studi internazionali (A. Brown (1978); Jacobs and Paris (1984;1987); Paris and Winograd 1990; Cornoldi e Caponi (1991); Borkowski (1992); Pressley and Afflerbach (1995); Pressley (2000); RAND Reading Study Group (2002); De Beni Pazzaglia (1995; 2003); E.K. Mc Ewan (2004); Lumbelli (2009). Le diverse sperimentazioni e i progetti finalizzati ad innalzare le capacità di comprensione dei testi scritti, hanno mostrato come la consapevolezza degli studenti in merito al proprio processo di comprensione costituisca un elemento discriminante tra buoni e cattivi lettori e che tale consapevolezza possa essere significativamente migliorata attraverso un insegnamento diretto e sistematico di abitudini procedurali.

Prendendo spunto dai riferimenti riportati all'interno del testo delle Indicazioni Nazionali per il curricolo 2012: "*È compito di ciascun insegnante favorire con apposite attività il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi*", attraverso le domande di ricerca si è cercato di indagare in primo luogo l'origine e la natura delle aree di difficoltà del processo, successivamente su come tale individuazione potesse diventare per il docente effettivamente funzionale alla pianificazione di interventi mirati. La scelta di procedere nell'ambito degli studi metacognitivi, per la progettazione del percorso di miglioramento, ha condotto ad ulteriori ambiti di indagine e dunque al chiedersi se tra gli esiti e i diversi livelli di comprensione ottenuti dagli studenti, esistessero delle differenze riconducibili all'utilizzo e alla consapevolezza di strategie di lettura e se l'utilizzo e l'insegnamento di specifiche strategie potesse portare a livelli di prestazione migliori rispetto al curricolo tradizionale.

Le ipotesi di ricerca elaborate sono state le seguenti:

- i soggetti che fanno uso di strategie di lettura e che hanno maggiore consapevolezza dell'uso delle strategie conseguono risultati più alti nelle prove di comprensione.
- l'insegnamento di modalità processuali e procedurali strategiche (didattica per metacognizione) porta a livelli più elevati di competenza nella comprensione di testi scritti.

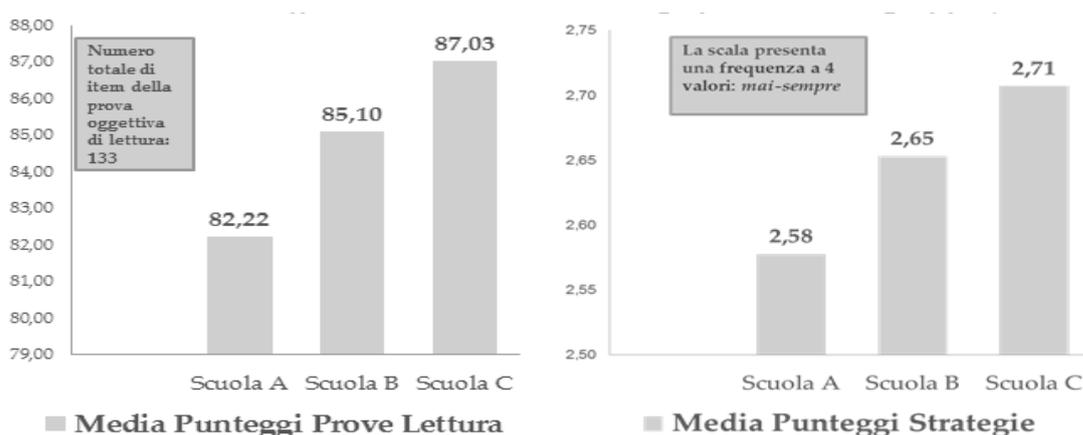
Controllo delle ipotesi e analisi dei processi di formazione e apprendimento

L'analisi dei livelli di partenza (*ricerca diagnostico-misurativa*), finalizzata all'identificazione delle aree di criticità processuali della lettura e delle strategie possedute dagli studenti, ha riguardato 18 classi prime della secondaria di primo grado (fine maggio 2015), appartenenti a tre istituti comprensivi di uno stesso distretto scolastico di Roma: Scuola A, 135 studenti in 6 classi; Scuola B, 123 studenti in 6 classi; Scuola C, 130 studenti in 6 classi. Il totale dei casi validi è stato di 359.

Le rilevazioni sono state effettuate attraverso prove di lettura di formato "oggettivo", tarate nel corso di una precedente indagine longitudinale (Giovannini & Rosa, 2015), una Scala Likert sulle strategie di lettura e due questionari (docente e studente) atti ad effettuare l'analisi descrittiva delle variabili di sfondo e delle didattiche. La scala Likert - costruita tenendo conto delle indicazioni fornite a livello teorico dai diversi studi condotti nell'ambito della lettura e delle pratiche suggerite dal *Rapporto Eurydice - Insegnare a Leggere In Europa: contesti, politiche e pratiche (2011)*- ha previsto una rilevazione su 7 dimensioni: 1. Saper identificare e darsi scopi di lettura; 2. Attivare le conoscenze pregresse; 3. Generare ipotesi e fare previsioni sul testo; 4. Selezionare le informazioni principali; 5. Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere ricordare e fare collegamenti tra le informazioni; 6. Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione; 7. *Non Strategici* (dimensione di controllo che riguarda l'autopercezione delle difficoltà che il soggetto incontra durante la lettura del testo). Successivamente alla taratura della scala, effettuata su un campione di 666 studenti della scuola secondaria di primo grado (classi I, II, III), lo strumento è stato somministrato agli studenti campione del progetto di ricerca.

Le analisi dei risultati delle prime somministrazioni (maggio 2015) non hanno evidenziato differenze statisticamente significative tra le medie dei punteggi ($p > .005$), che all'interno delle due rilevazioni mantengono la medesima distribuzione (vedi Grafico 1).

Grafico 1- Differenze tra i punteggi grezzi in uscita delle prove di lettura e della scala Likert sulle strategie di lettura nelle classi prime del campione (maggio 2015)



Nell'ambito della verifica della prima ipotesi di ricerca, sono stati messi in correlazione i punteggi ottenuti dagli alunni nelle prove di lettura (2015) con i punteggi ottenuti dagli stessi nella scala Likert. Al fine di evidenziare un'analisi più precisa rispetto all'adozione e all'uso di comportamenti strategici durante il processo di comprensione, è stata effettuata una separazione tra i punteggi conseguiti nelle sei dimensioni degli *Strategici* e la scala di controllo dei *Non Strategici*. Le correlazioni sono risultate entrambe significative (Pearson=,212) (Pearson= -,377)¹.

La ricerca quasi-esperimento e la ricerca-formazione

Le classi coinvolte nella sperimentazione didattica (*ricerca quasi-esperimento*) sono state 6, per un totale di circa 130 studenti, appartenenti ad un'unica istituzione scolastica (scuola A). Le altre 12 classi (scuola B e C) hanno svolto la funzione di gruppi di controllo. Gli interventi didattici, (trattamento, 20 h) si sono svolti con una cadenza settimanale nel periodo gennaio-maggio 2016 e hanno previsto azioni dirette all'insegnamento delle 6 strategie indagate dalla scala Likert, secondo una precisa scaletta metodologica (Vedi Tabella 1).

Tabella 1- Lesson Plan (la prima colonna definisce i momenti che è importante seguire all'interno del modulo, la seconda va riempita con le scelte personali del docente)².

NOME DELLA STRATEGIA	
TEMPI previsti per lo svolgimento del modulo	
FORNIRE AGLI STUDENTI ISTRUZIONI CHIARE SULLA STRATEGIA	
1. Definire la strategia	
2. Spiegare lo scopo e la funzione della strategia durante la lettura	
3. Descrivere le caratteristiche della strategia	
4. Fornire esempi corretti e non corretti dell'uso della strategia	
5. Illustrare l'uso della strategia attraverso <i>modeling</i> e <i>thinking aloud</i>	

1 Nello specifico, i punteggi ottenuti dagli alunni nella scala degli *Strategici* evidenziano una correlazione in positivo con le prove di comprensione del 2015 (Pearson= ,212) - ossia al crescere del punteggio riscontrato nelle strategie si associa una crescita nei punteggi riscontrati della comprensione del testo - ed una correlazione in negativo rispetto alla scala dei *Non strategici* (Pearson= - ,377): all'aumentare delle difficoltà percepite dagli studenti nella lettura (punteggi alti nella scala dei *Non strategici*) viene osservata una diminuzione dei punteggi nella comprensione del testo.

2 Il modello è frutto di un adattamento di "Lesson Template for Teaching Cognitive Strategies" riportato all'interno del volume di E.K. McEwan, *40 Ways to Support Struggling Readers in Content Classrooms. Grades 6-12*, pp.1-6, copyright 2007 by Corwin Press. Reprinted by permission of Corwin Press, Inc.

NOME DELLA STRATEGIA

6. Facilitare e guidare l'esercitazione, la pratica della strategia

7. Momento di autovalutazione da far seguire all'attività (10 minuti)

Riflessione metacognitiva sui contenuti trattati, riflessione sull'acquisizione di un saper fare strategico e sulla sua generalizzazione ad altri contesti di utilizzo.

- Su che cosa abbiamo lavorato oggi?
- Che cosa hai imparato a fare?
- Dove pensi di poterlo riutilizzare?

Il lavoro di ricerca-formazione, per la predisposizione dei moduli didattici da utilizzare nel gruppo sperimentale, ha coinvolto sei docenti di lettere e ha previsto per il primo anno di sperimentazione: incontri preliminari e di riflessione sulle aree di criticità processuali, rilevate attraverso le personali esperienze didattiche e le somministrazioni (Scala Likert / prove lettura); la condivisione del quadro teorico e metodologico di riferimento delle Prove Lettura e della scala Likert; la co-costruzione delle attività (pianificazione mensile degli interventi, scelta materiali, allestimento verifiche, modalità di restituzione dei risultati...); l'organizzazione e la negoziazione dei moduli da gestire in presenza del docente-ricercatore; incontri di follow-up settimanale.

Restituzione e analisi dei risultati

I primi incontri con i docenti hanno riguardato la restituzione analitica e riflessiva dei risultati delle prove di lettura e della scala Likert. Durante il confronto sono stati illustrati e forniti: indicazioni sul campione, sul quadro di riferimento e sulla corrispondenza tra i tratti di competenza illustrati dalle Indicazioni Nazionali e le singole abilità prese in considerazione dalla prova, elementi minimi di statistica (concetto di variabile, matrice dati, indici di tendenza centrale, di distribuzione in quantili e percentili e indici di dispersione), al fine di consentire una più chiara lettura dei dati. Le successive sessioni hanno avuto come tema centrale un approfondimento sui principali studi sviluppatasi in ambito metacognitivo e del ruolo giocato dalle componenti strategiche negli ambiti di apprendimento. Sono stati illustrati brevemente alcuni modelli di comprensione (teoria degli schemi e modello proposizionale) mettendo in luce la natura multi-componenziale del processo di lettura e perciò l'esigenza di considerare, anche all'interno della didattica, più livelli di analisi intercorrenti tra il processo di decodifica e gli stadi che portano all'effettiva costruzione e ricostruzione del significato nella mente del lettore. Sono stati inoltre approfonditi i concetti di scopo e strategia in funzione della lettura e delle varie tipologie di testo.

Dopo le analisi dei risultati relativi alle aree e alle tipologie di testo esaminate dalla prova (*Compiere inferenze, Ricostruire la coesione, Compiere operazioni, Riconoscere una perifrasi, Localizzare informazioni, Padroneggiare il lessico, Abilità grammaticale, Individuare l'idea principale*), in accordo con i docenti, sono state ritenute più critiche quelle che hanno evidenziato punteggi percentuali di correttezza inferiori o intorno al 50%. Le criticità

processuali rilevate (*compiere operazioni, padroneggiare il lessico, ricostruire la coesione e compiere inferenze*) sono risultate comuni non solo alle classi sperimentali, ma anche alle classi dei gruppi di controllo. Le dimensioni che hanno evidenziato punteggi medi più bassi nella scala Likert sono state quelle relative all'attivazione delle conoscenze pregresse e al fare ipotesi sul testo.

La co-costruzione delle attività con i docenti

La co-costruzione con i docenti delle attività inerenti la sperimentazione didattica ha riguardato prevalentemente la pianificazione degli incontri, l'organizzazione del calendario didattico all'interno dell'orario curricolare delle classi, la scelta dei materiali e dei testi su cui lavorare settimanalmente, la conduzione degli interventi didattici, l'allestimento e la modalità di somministrazione e di restituzione dei dati delle verifiche.

Per quanto riguarda la tipologia di testi si è scelto di lavorare perlopiù su testi di tipo narrativo, espositivo e argomentativo, ma all'interno del modulo sugli scopi di lettura sono stati trattati anche testi regolativi (regolamenti di gioco e fogli di istruzioni) vari tipi di testo non continuo (biglietto del treno, lettura di grafici e tabelle, cartine...), esempi di descrizioni e brevi testi poetici.

Le lezioni settimanali, previa condivisione con il gruppo dei docenti della scaletta e del format precedentemente illustrati, sono state condotte dal docente-ricercatore. Il docente curricolare in compresenza durante la lezione ha, di volta in volta, svolto un prezioso intervento di collegamento e di generalizzazione tra la trattazione dei comportamenti strategici esemplificati all'interno del modulo e gli oggetti specifici delle progettazioni curricolari di classe (attività curricolari ed extracurricolari, testi e argomenti precedentemente trattati...). Tale contributo, legato al momento di autovalutazione finale (vedi Tabella 1) - attraverso il quale si chiedeva agli alunni una riflessione sui contenuti trattati e una trasposizione degli stessi ad altri contesti di utilizzo (*Su che cosa abbiamo lavorato oggi? - Che cosa hai imparato a fare? - Dove pensi di poterlo riutilizzare?*)- ha incentivato e contestualizzato negli alunni la spendibilità delle abitudini esercitate sia all'interno che all'esterno del contesto scolastico.

Alla fine di ogni modulo è stata prevista una verifica intermedia. La tipologia e la scelta di testi è ricaduta perlopiù all'interno di prove di comprensione Invalsi messe a disposizione sul sito ministeriale, in modo da poter usufruire di una griglia di correzione e di criteri di costruzione della prova validati nel corso di precedenti rilevazioni.

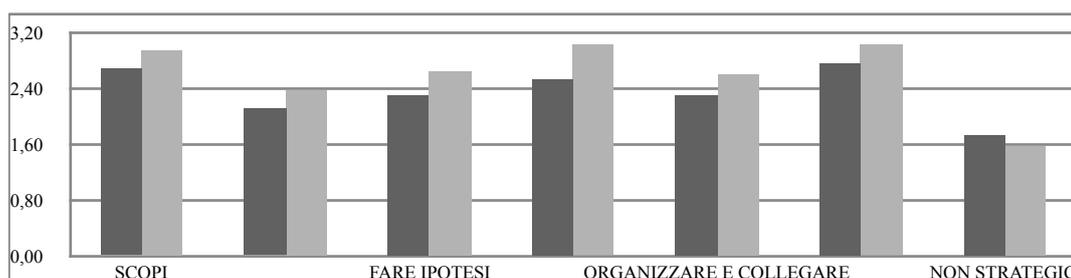
La presentazione dei risultati, proprio perché finalizzata ad una valutazione formativa e a sviluppare una parte del modulo relativo al controllo della comprensione, è stata condivisa attraverso slides personalizzate. All'interno delle diapositive, al fine di dare agli studenti l'idea di una progressione degli apprendimenti, sono stati riportati di volta in volta il numero totale degli alunni e il punteggio medio ottenuto dall'istituto nella prova, il

numero degli alunni e la media di punteggio riportata dalla classe di appartenenza, le medie riscontrate nelle prove precedenti. Ad ogni restituzione è seguita l'illustrazione e la spiegazione degli item che sono risultati più difficili per il campione e per la classe, l'analisi degli errori, il riscontro e la verifica della risposta corretta sul testo, il ragionamento rispetto ai distrattori e la loro funzione all'interno delle opzioni di risposte.

I risultati della fase sperimentale

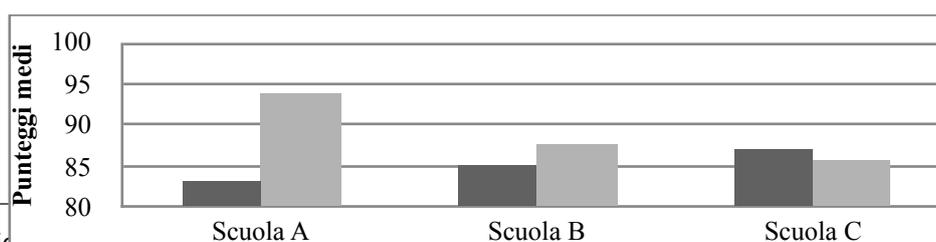
Dopo la conclusione della attività didattiche si è proceduto ad una nuova somministrazione della scala Likert nelle classi del gruppo sperimentale (maggio 2016) al fine di determinare i cambiamenti intercorsi durante e dopo il periodo del trattamento. Il confronto tra le medie³ rispetto alle due somministrazioni della scala Likert (prima e dopo la sperimentazione didattica) nelle sei classi sperimentali, ha evidenziato un incremento statisticamente significativo dei punteggi attinenti alle 6 Dimensioni strategiche e, corrispettivamente, una diminuzione significativa della media dei Non Strategici. ($p < .001$).

Grafico 2 - Confronto delle medie della scala Likert nelle classi sperimentali (gen-mag)



Le analisi effettuate sui risultati delle prove di lettura in uscita nelle classi di tutto il campione (maggio 2016) non hanno messo in luce differenze significative tra i punteggi⁴ delle classi dei gruppi di controllo (media scuola C: 85,86; media scuola B: 87,76), significative ($p < .001$) sono invece risultate le differenze dei due gruppi di controllo con i punteggi del gruppo sperimentale (media scuola A: 93,98) con un effect size pari a 0,50 tra la scuola A e la scuola B e di 0,62 tra la scuola A e la scuola C.

Grafico 3 - Differenze tra i punteggi grezzi in uscita delle Prove di lettura Mag 2015- Mag 2016



³ Il punteggio riportato rispetto alle singole strategie di lettura è una media ottenuta in una scala di frequenza a 4 posizioni (mai/quasi mai - qualche volta - spesso - quasi sempre/sempre)

⁴ Le medie riportate all'interno dei grafici corrispondono a punteggi grezzi. Il punteggio max degli item è 133.

Il monitoraggio delle attività di formazione per i docenti e del mantenimento delle abilità acquisite dagli studenti, procederà attraverso una prosecuzione dello studio nel triennio (*ricerca longitudinale-misurativa*) e prevederà una conclusiva somministrazione di prove oggettive in uscita nelle classi terze (maggio 2017).

Conclusioni e riflessioni della ricerca ai fini del miglioramento efficacia scolastica

La ricerca sul miglioramento dell'efficacia scolastica (Wikeley et al., 2005) nasce all'inizio degli anni 2000 con la prospettiva di integrare l'attenzione per la stima del grado di efficacia delle istituzioni con la riflessione sui processi e le attività ad essa connessi.

Accanto all'innalzamento qualitativo degli esiti, gli obiettivi del programma si prefiggevano soprattutto la promozione della capacità delle scuole di favorire e valorizzare il proprio cambiamento, nonché di intervenire sui processi e sui fattori in grado di influenzare gli apprendimenti, concentrandosi sullo sviluppo professionale degli insegnanti, sull'adozione di metodi di ricerca misti, sulla verifica dell'affidabilità e della validità dei processi innovativi (Teddlie & Reynolds, 2000; Hopkins, 2001).

Alla luce delle ultime direttive ministeriali sull'autovalutazione scolastica, l'interesse ad investire sulla formazione dei docenti appare una via di azione sicuramente incoraggiante per l'interiorizzazione di una cultura improntata al miglioramento. In tale prospettiva la Circolare n. 47 del 21/10/2014 promuove il "[...] coinvolgimento attivo e responsabile delle scuole, fuori da logiche di mero adempimento formale. Un buon processo valutativo consente a ciascuna istituzione scolastica di regolare e qualificare il proprio servizio educativo" e una scuola che in autonomia si interroga sul proprio servizio diventa una scuola che cerca occasioni di riscontro collegiale, di crescita professionale, di costruzione di comunità di pratiche per migliorare servizi, apprendimenti e processi educativi.

La scelta di sostenere e supportare percorsi di ricerca-formazione all'interno delle scuole si muove essenzialmente in tale linea di indirizzo. Essa si configura come strumento di supporto al controllo dell'affidabilità di interventi ed azioni educativo/didattiche, ma si traduce anche per istituzioni e docenti, in una serie di occasioni ed opportunità: l'occasione di riflettere in modo sistematico sulle proprie pratiche e sull'essere maggiormente orientati al lavoro di squadra; l'opportunità di elaborare e sviluppare percorsi che convertano in operatività didattica le informazioni restituite dagli strumenti diagnostici e, non in ultimo, quella di imparare a leggere e soprattutto utilizzare strumenti che diventino realmente formativi e fruibili per indagare le realtà dei soggetti coinvolti.

L'auspicabile costruzione di una "comunità professionale di apprendimento" (Stoll et al., 2006) ossia della creazione di una cultura d'istituto globale, condivisa ed inclusiva, è a tutt'oggi un percorso complesso: necessario diventa investire sugli attori diretti della formazione per concretizzare l'effettività di un cambiamento che, se nella ricerca trova chiari indirizzi di metodo, risulta ancora poco "visibile" a coloro che nella scuola operano quotidianamente.

Riferimenti bibliografici

- Biancarosa, C. & Snow, C.E. (2006). *Reading next – A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to the Carnegie Corporation of New York*. 2nd ed. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Borkowsky J.C., & Muthukrishna, N. (1992). Lo sviluppo della metacognizione nel bambino: un modello utile per introdurre l'insegnamento metacognitivo in classe. *Insegnare all'handicappato*, 3, 229-251.
- Brookover, W. B. et al. (1979). *School Social Systems and Student Achievement*. New York: Praeger. (A report of a study of the relationship of school social systems to school achievement in representative samples of Michigan Elementary Schools.).
- Brown, A.L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of meta-cognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2, pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cornoldi, C. & Caponi, B. (1991). *Memoria e metacognizione: Attività didattiche per imparare a ricordare*. Trento: Erickson.
- Darling-Hammond, L. (1999). Educating teachers: The academy's greatest failure or its most important future? *Academe*, 85(1), 26-33.
- Darling-Hammond, L. (2000b). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Darling-Hammond, L. (2000c). *Studies of excellence in teacher education: preparation at the graduate level*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Darling-Hammond, L. (2000a). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8. [Online] Available at: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/392/515> [Accessed 9 October 2009].
- De Beni, R. & Pazzaglia, F. (2003). La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotivo-motivazionali. In O. Albanese, P.A. Doudin, & D. Martin (a cura di), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti* (pp. 135-158). Milano: Franco Angeli.
- De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: UTET.
- European Commission. (2008c). Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks 2008, Commission staff working document. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Giovannini, M.L., & Rosa, A. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado*. LED.
- Goldhaber, D. (2002). The Mystery of Good Teaching: Surveying the Evidence on Student Achievement and Teachers' Characteristics. *Education Next*, 2(1), 50-55.
- Hattie, J. (2003). 'Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?' Paper presented at the Australian Council for Educational Research Conference 'Building Teacher Quality: What Does the Research Tell Us?' 19- 21 October 2003, Melbourne.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. London and New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London and New York: Routledge.
- IRA, (2003). *Teaching all children to read: The roles of the reading specialist. A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: IRA.
- IRA, (2007). *Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction*. Newark, DE: IRA.
- Jacobs J., & Paris, S. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.
- Jacobs J., & Paris, S. (1987). Children's Metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema*. Bari: Laterza.
- Luyten, H. (2003). The Size of School Effects Compared to Teacher Effects: An Overview of the Research Literature. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(1), 31-51.
- Mc Ewan, E. (2004). *Seven strategies of highly effective readers: using cognitive research to boost K-8 achievements*. Corwin.
- Mortimore, P., Sammons, P. & Thomas, S. (1994). School Effectiveness and Value Added Measures. *Assessment In Education: Principles, Policy and Practice*, 1(3), 315-332.
- Myrberg, E. (2007). The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-grade pupils in public and independent schools in Sweden. *Educational Studies*, 33(2), 145-162.
- National Reading Panel (NICHD, 2000). Consultabile all'indirizzo: <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: PISA, OECD Publishing. Consultabile all'indirizzo <http://www.oecd.org/pisa/>
- Paris S.G., Cross, D.R. & Lipson, M.Y. (1984). Informed Strategies for Learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1239-1252.
- Paris S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293-316.
- Paris S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609-640). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545–561). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Association.
- Pressley, M., Beard El-Dinary, P., & Brown, R. (1992). Skilled and not-so-skilled reading: Good information processing of not-so-good processing. In M. Pressley, K. Harris, & J. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 91–127). San Diego, CA: Academic Press.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rapporto EURYDICE – Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche (2011). Consultabile all'indirizzo: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130IT.pdf.
- Reading Study Group, RAND (2002), Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension. RAND http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness: fundamentals of education planning*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Stanovitch, P. & Stanovitch, K. (2003). *Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular instructional decisions*. Jessup, MD: EdPubs.
- Taylor, B. M., Pressley, M., & Pearson, D. (2000). Effective teachers and schools: Trends across recent studies. Prepared for the National Education Association. Available: <http://education.umn.edu/ci/taylor/taylor1.html>
- Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters. Bringing the classroom back into discussion of teacher quality*. Princeton, NJ: Policy information Center, Educational Testing Services.