



**PROGETTO PER IL MIGLIORAMENTO DEL
BENESSERE SCOLASTICO E LA PROMOZIONE DELLE
COMPETENZE DI CITTADINANZA**

A.A. 2016/2017

A cura di:

Luisa Molinari*, Consuelo Mameli**, Valentina Grazia*

*Università degli Studi di Parma, **Università degli Studi di Bologna



ORDINE DEGLI
Psicologi
della Regione Emilia-Romagna



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PARMA**

INTRODUZIONE

Nella letteratura psicologica e pedagogica, con il termine *competenze* si fa riferimento a ciò che un individuo è “effettivamente” capace di fare e di pensare. Le competenze si riferiscono dunque a un insieme di saperi, abilità, capacità metacognitive e metodologiche (sapere come fare, trasferire, generalizzare, acquisire e organizzare in modo ragionato le informazioni), capacità individuali e sociali (collaborare, relazionarsi, assumere iniziative e responsabilità) utili per affrontare e gestire situazioni nuove e complesse e risolvere problemi in situazioni di vita reali (Da Re, 2013).

Da tempo la scuola si è posta l’obiettivo di favorire negli studenti lo sviluppo di competenze attraverso specifici interventi didattici, ma tale mission è divenuta particolarmente urgente con l’attuazione della Legge 107/2015, che ha dato risalto all’esigenza di promuovere le *competenze chiave di cittadinanza*. Tali competenze erano già state descritte in uno degli allegati del Decreto Ministeriale datato 22 agosto 2007 – inerente il Regolamento recante le norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione – che le elencava come segue: Imparare ad imparare, Progettare, Comunicare, Collaborare e partecipare, Agire in modo autonomo e responsabile, Risolvere problemi, Individuare collegamenti e relazioni, Acquisire ed interpretare le informazioni.

Al di là di questo elenco “ufficiale”, tuttavia, come possano essere concettualizzate operativamente queste competenze, e come possano essere implementate e valutate, rimangono questioni spinose e per molti versi irrisolte. Dall’analisi di alcuni Rapporti di Auto Valutazione (RAV) compilati dagli Istituti scolastici della Regione Emilia Romagna emerge infatti come siano le scuole stesse a chiedere alla Psicologia un intervento di carattere analitico-metodologico su come poter operationalizzare e rendere osservabili e misurabili le competenze di cittadinanza. In particolare, gli istituti scolastici lamentano una difficoltà nel tradurre i contenuti teorici del decreto in modalità operative e indicatori osservabili.

Il progetto presentato in questo report di ricerca si inserisce all’interno di questo dibattito e rappresenta un’esperienza pilota – nata dalla partnership tra scuola, Ordine degli Psicologi dell’Emilia Romagna e Università – volta a migliorare il benessere scolastico affiancando i docenti nella promozione delle competenze di cittadinanza. Il percorso che qui descriviamo ha visto il coinvolgimento di una scuola secondaria di primo grado, l’Istituto Comprensivo G. Leopardi di Castelnuovo Rangone (MO), i cui insegnanti e studenti hanno tutti contribuito alla progettazione e alla realizzazione della ricerca-azione con spirito attivo e partecipativo. A loro, in primis, vanno i nostri ringraziamenti.

OBIETTIVI E FASI DEL PROGETTO

Il progetto è stato guidato da sette principali obiettivi, corrispondenti ad altrettante fasi della ricerca-azione.

Obiettivo e fase 1: Valutazione del contesto e del benessere scolastico. L'obiettivo di questa fase consisteva nell'ottenere una prima valutazione, secondo il punto di vista di insegnanti, studenti, genitori e personale ATA, della qualità del contesto scolastico.

Obiettivo e fase 2: Definizione delle competenze di cittadinanza. L'obiettivo di questa fase consisteva nell'individuare, definire e operationalizzare quali competenze di cittadinanza, secondo docenti e alunni, la scuola dovrebbe favorire negli studenti.

Obiettivo e fase 3: Valutazione pre-intervento dell'ambiente di apprendimento. L'obiettivo di questa fase consisteva nel valutare la qualità dell'ambiente di apprendimento "tradizionale", vale a dire la qualità delle pratiche quotidiane in classe sperimentate e vissute abitualmente da insegnanti e alunni.

Obiettivo e fase 4: Intervento formativo. L'obiettivo di questa fase consisteva nel realizzare un corso di formazione rivolto agli insegnanti inerente alcuni costrutti psicologici trasversalmente alla base dello sviluppo delle competenze di cittadinanza (Agency, Responsabilità e Giustizia).

Obiettivo e fase 5: Intervento sulle pratiche scolastiche. L'obiettivo di questa fase consisteva nel mettere in atto un intervento di potenziamento delle competenze di cittadinanza agendo sulle pratiche didattiche.

Obiettivo e fase 6: Valutazione in-intervento dell'ambiente di apprendimento. L'obiettivo di questa fase consisteva nel ri-valutare l'ambiente di apprendimento al momento dell'attuazione dell'intervento, al fine di verificare se e cosa fosse cambiato rispetto alla stessa valutazione condotta in precedenza su lezioni "tradizionali".

Obiettivo e fase 7: Restituzione dei risultati e considerazioni di studenti e insegnanti sul percorso della ricerca-azione. L'obiettivo di questa fase consisteva nel restituire i principali risultati della ricerca-azione a studenti e insegnanti, sollecitando in essi riflessioni e commenti su come poter sfruttare il percorso compiuto introducendo elementi di innovazione alle pratiche scolastiche quotidiane.

Nella tabella 1 sono sintetizzate le fasi del progetto e le tempistiche delle azioni realizzate.

Tabella 1 – Sintesi delle attività suddivise per fasi del progetto.

Fase	Periodo	Azioni
Fase 1: Valutazione del contesto e del benessere scolastico	Settembre 2016	Incontro di presentazione del progetto al collegio docenti della scuola secondaria di primo grado Giacomo Leopardi di Castelnuovo Rangone (MO).
	Ottobre 2016	Incontro di coordinamento con un gruppo di insegnanti della scuola e selezione di alcuni docenti referenti responsabili di tenere i contatti con le ricercatrici.
	Ottobre 2016	Somministrazione di un questionario sul contesto e sul benessere scolastico. Quattro versioni del questionario: alunni (somministrazione cartacea); insegnanti (somministrazione online); genitori (somministrazione online e cartacea); personale ATA (somministrazione online e cartacea).
	Novembre 2016	Inserimento dei questionari cartacei e online all'interno di database SPSS. Analisi statistiche.
Fase 2: Definizione delle competenze di cittadinanza	Novembre - Dicembre 2016	N° 7 Focus group con docenti, di cui 2 con gli insegnanti e 5 con i rappresentanti degli studenti.
	Dicembre 2016	Analisi qualitativa e tematica dei focus group.
	Gennaio 2017	Restituzione al collegio docenti dei risultati relativi alla prima parte del progetto (questionario di valutazione del contesto e del benessere scolastico e focus group). Consegna di un report preliminare ad uso interno alla scuola e presentazione degli avanzamenti.
Fase 3: Valutazione pre-intervento dell'ambiente di apprendimento	Febbraio 2017	Valutazione della qualità dell'ambiente di insegnamento e apprendimento tramite somministrazione di un questionario a studenti e insegnanti.
	Febbraio 2017	Inserimento dei questionari cartacei all'interno di database SPSS. Analisi statistiche.
Fase 4: Intervento formativo	Febbraio 2017	Formazione agli insegnanti sul tema "Promozione delle competenze": due incontri di gruppo con partecipazione su base volontaria. Tematiche trattate: costrutti psicologici alla base delle competenze individuate durante i focus group; implementazione delle competenze.

Organizzazione delle attività di Open School.		
Fase 5: Intervento sulle pratiche scolastiche	Marzo 2017	Intervento sulle pratiche scolastiche tramite due giornate di Open school (attività laboratoriali, transdisciplinari e interclasse).
Fase 6: Valutazione in-intervento dell'ambiente di apprendimento	Marzo 2017	Ri-valutazione della qualità dell'ambiente di insegnamento e apprendimento tramite ri-somministrazione di un questionario a studenti e insegnanti.
	Marzo 2017	Inserimento dei questionari cartacei all'interno di database SPSS. Analisi statistiche.
Fase 7: Restituzione dei risultati e considerazioni di studenti e insegnanti sul percorso	Marzo 2017	Restituzione agli studenti rappresentanti di classe dei principali risultati della ricerca-azione. Discussione con gli studenti su possibili azioni di continuità.
	Maggio 2017	Restituzione finale al collegio docenti dei principali risultati della ricerca-azione. Discussione con gli insegnanti su possibili azioni di continuità. Creazione di un gruppo di lavoro per la creazione di un documento ad uso interno alla scuola su possibili pratiche virtuose per l'implementazione permanente delle competenze di cittadinanza.

PARTECIPANTI

Hanno partecipato al progetto gli studenti e gli insegnanti dell'Istituto G. Leopardi di Castelnuovo Rangone (MO). Solo per ciò che concerne la prima fase, hanno preso parte alla ricerca- azione anche i genitori degli alunni frequentanti le classi II e III e il personale ATA. Poiché il numero di alunni e docenti è variato lievemente nelle diverse fasi della ricerca-azione, si è scelto di sintetizzare i dettagli riguardanti i partecipanti (fasi 1, 2, 3 e 6) nella tabella 2.

Per ciò che concerne la fase 4 (relativa all'intervento formativo con gli insegnanti) e la fase 5 (inerente l'intervento sulle pratiche scolastiche), non sono stati raccolti dati relativi alla specifica composizione del campione. Si sottolinea tuttavia che hanno partecipato alla fase 3 tutti gli insegnanti in servizio durante le giornate di formazione e alla fase 4 tutti i docenti e gli studenti presenti a scuola nelle giornate di intervento sulle pratiche didattiche.

Tabella 2. Partecipanti alla ricerca

Fase	Studenti						Insegnanti			Genitori			ATA					
	N tot	Genere		Età media (range)	Nazionalità		N tot	Genere		Età media (range)	N tot	Genere		N tot	Genere		Età media (range)	
		M	F		Ita	Stra		M	F			M	F		M	F		
1	408	202 (49.5%)	203 (49.8%)	11.86 (10-15)	365 (89.5%)	40 (9.8%)	36	5 (13.9%)	31 (86.1%)	48.53 (34-63)	155	33 (21.3%)	121 (78.1%)	44.48 (30-54)	20	5 (25.0%)	15 (75.0%)	47.26 (24-65)
2	38	19 (50.0%)	19 (50.0%)	-	36 (94.7%)	2 (5.3%)	16	2 (12.5%)	14 (87.5%)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	383	188 (49.2%)	194 (50.8%)	12.19 (11-16)	342 (89.5)	40 (10.5%)	26	3 (11.5%)	23 (88.5%)	48.72 (35-59)	-	-	-	-	-	-	-	-
6	397	194 (49.1%)	201 (50.9)	12.19 (11-15)	361 (92.3%)	30 (7.7%)	25	2 (8.3%)	22 (91.7%)	49.29 (35-62)	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota: Fase 1, valutazione del contesto; Fase 2, definizione delle competenze di cittadinanza tramite focus group; Fase 3, valutazione dell'ambiente di apprendimento; Fase 6, rivalutazione dell'ambiente di apprendimento.

FASE 1

CONTESTO E BENESSERE SCOLASTICO

La prima fase del progetto era orientata a fornire una prima analisi della qualità del contesto e del benessere scolastico secondo la percezione di insegnanti, studenti, genitori e personale ATA. In accordo con gli insegnanti, abbiamo ritenuto tale fase come necessaria per ottenere una prima descrizione delle principali caratteristiche del contesto in cui ci si apprestava ad intervenire. Per raggiungere tale scopo, si è proceduto alla messa a punto e somministrazione di un questionario destinato ai diversi attori sopra menzionati.

1. Il questionario sul benessere scolastico

Il questionario è stato sviluppato e adattato a partire dal Delaware School Climate Survey (DSCS; Bear, Gaskins, Blank, & Chen, 2011). Lo strumento, che comprendeva item valutati su una scala likert a 5 punti di accordo o di frequenza, è stato distribuito in quattro versioni (una per gli studenti, una per gli insegnanti, una per il personale ATA e una per i genitori). Di seguito sono descritte tutte le scale utilizzate, mentre nella tabella 3 sono fornite indicazioni in merito alle scale presenti nelle diverse versioni del questionario.

Regole

- Chiarezza delle aspettative: valuta in grado in cui gli studenti hanno chiaro il modo in cui dovrebbero comportarsi a scuola (es. Le regole sono spiegate chiaramente agli studenti).
- Equità delle regole: si riferisce al grado in cui i regolamenti delle classi e della scuola sono percepiti come giusti (es. Le regole della scuola sono giuste).

Relazioni

- Relazioni tra insegnanti e studenti: valuta la positività della relazione tra insegnanti (e staff) e studenti in termini di calore e affetto reciproco (es. Gli insegnanti hanno a cuore i loro studenti).
- Relazioni tra studenti: si riferisce al grado in cui gli studenti si piacciono e vanno d'accordo tra loro (es. Gli studenti si trattano con rispetto).
- Relazioni tra lo staff: valuta il rapporto tra i membri dello staff scolastico (dirigente, docenti e personale ATA) in termini di comunicazione e collaborazione (es. Ci sono buone comunicazioni tra insegnanti, personale non docente e dirigente scolastico).

Uso di tecniche comportamentali

- Tecniche comportamentali positive: valuta l'utilizzo di tecniche comportamentali positive quali le lodi e i premi (es. Gli insegnanti lodano i loro studenti).

- Tecniche comportamentali negative: valuta l'utilizzo di tecniche comportamentali punitive e correttive (es. Gli studenti vengono puniti).
- Tecniche SEL (Socio Emotional Learning): valuta l'utilizzo di tecniche di insegnamento/apprendimento socio emotive (es. Si insegna agli studenti che dovrebbero preoccuparsi di come si sentono i loro compagni).

Impegno

- Impegno cognitivo e comportamentale: valuta l'impegno degli studenti nelle varie attività scolastiche (es. Gli studenti stanno attenti in classe).
- Impegno emotivo: valuta il grado in cui gli studenti amano e apprezzano la scuola (es. La scuola è un posto divertente).
- Impegno agentic: questa scala, introdotta ad hoc per questa ricerca (Mameli e Passini, in valutazione), valuta in grado in cui gli allievi contribuiscono attivamente allo svolgimento delle lezioni, modificandone in parte l'andamento a seconda dei loro bisogni e necessità (es. Gli studenti fanno capire all'insegnante ciò di cui hanno bisogno e ciò che desiderano).
- Impegno generale: valuta il grado di impegno complessivo degli studenti nelle attività scolastiche (es. La maggior parte degli studenti fa del proprio meglio).

Supporto genitoriale

- Supporto genitoriale: valuta il grado in cui i genitori partecipano e si tengono informati rispetto alla vita scolastica dei loro figli (es. I genitori partecipano ai colloqui e agli incontri a scuola).

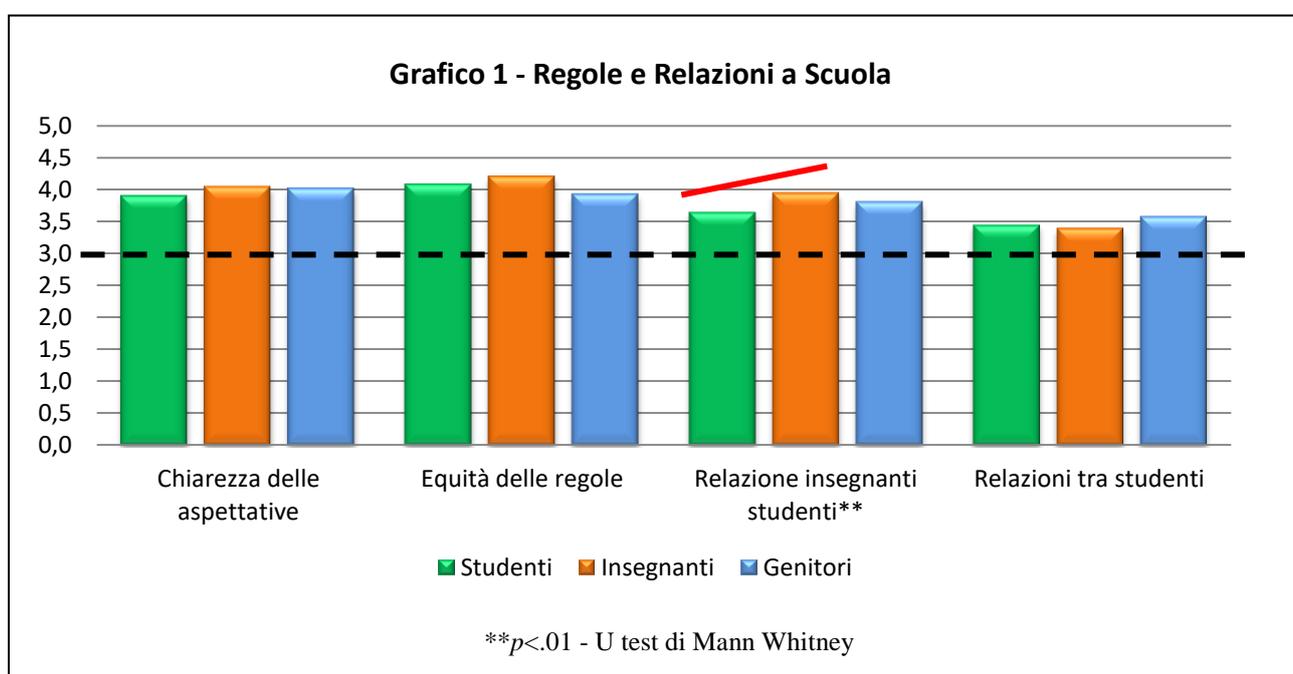
Tabella 3. Scale per ciascuna versione del questionario

Scala	Risposta	Versione			
		Studenti	Insegnanti	Genitori	ATA
Regole e relazioni					
Chiarezza delle aspettative	Likert accordo 5 punti	X	X	X	X
Equità delle regole	Likert accordo 5 punti	X	X	X	X
Relazione insegnanti studenti	Likert accordo 5 punti	X	X	X	X
Relazioni tra studenti	Likert accordo 5 punti	X	X	X	X
Relazione scuola - famiglia	Likert accordo 5 punti		X	X	X
Relazione Staff	Likert accordo 5 punti		X		X
Tecniche comportamentali					
Positive	Likert frequenza 5 punti	X	X		
Negative	Likert frequenza 5 punti	X	X		
SEL	Likert frequenza 5 punti	X	X		
Engagement					
Engagement agentic	Likert frequenza 5 punti	X	X		
Engagement cognitivo e comportamentale	Likert frequenza 5 punti	X	X		
Engagement generale	Likert accordo 5 punti			X	X
Engagement emotivo	Likert frequenza / accordo 5 punti	X	X		X
Supporto genitoriale	Likert frequenza 4 punti	X	X	X	

2. Risultati: il punto di vista di studenti, insegnanti e genitori a confronto

Regole e relazioni a scuola

Studenti, insegnanti e genitori hanno ottenuto punteggi simili e superiori al punto intermedio delle scale (range 1-5) nelle quattro dimensioni considerate (chiarezza delle aspettative, equità delle regole, relazione insegnanti – studenti e relazioni tra studenti). Nella dimensione Relazione Insegnanti-Studenti, è emersa una differenza significativa¹ tra i punteggi medi ottenuti da docenti e studenti a favore degli insegnanti, che sembrano dunque sovrastimare la qualità del rapporto coi propri alunni. Infine, è degno di nota il dato per cui la Relazione tra studenti, tra tutte, ha ricevuto i punteggi più bassi. Nel grafico 1 sono illustrati i risultati sopra descritti.

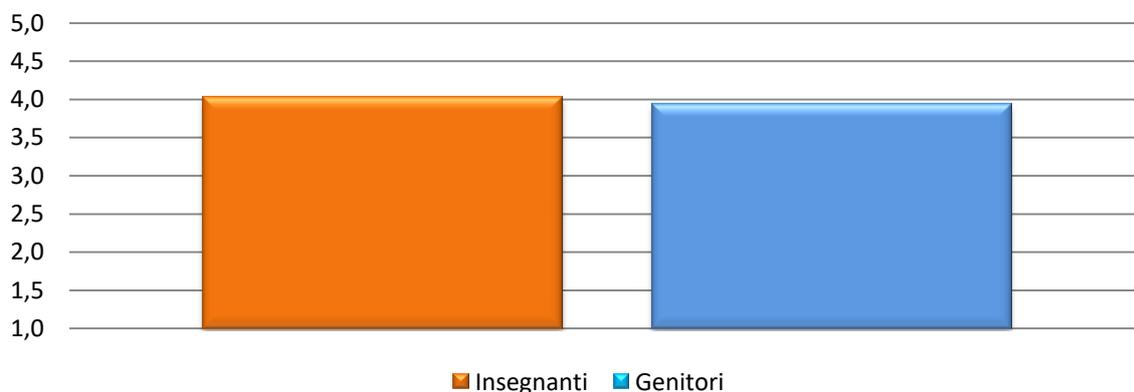


Relazioni scuola – famiglia

Sia gli insegnanti sia i genitori hanno valutato positivamente la relazione scuola – famiglia, ottenendo punteggi pressoché identici e superiori al punto intermedio della scala utilizzata (grafico 2).

¹ La presenza di differenze statisticamente significative è stata testata attraverso diverse analisi statistiche non parametriche e parametriche (Mann Whitney U test e Anova) ed è segnalata nei grafici presentati nel corso del report attraverso l'uso di asterischi (*). Un asterisco (*) segnala una probabilità statistica di $p < .05$ (meno del 5% di probabilità che la differenza sia dovuta al caso). Due asterischi (**) segnalano una probabilità statistica di $p < .01$ (meno del 1% di probabilità che la differenza sia dovuta al caso). Tre asterischi (***) segnalano una probabilità statistica di $p < .001$ (meno del 0.1% di probabilità che la differenza sia dovuta al caso).

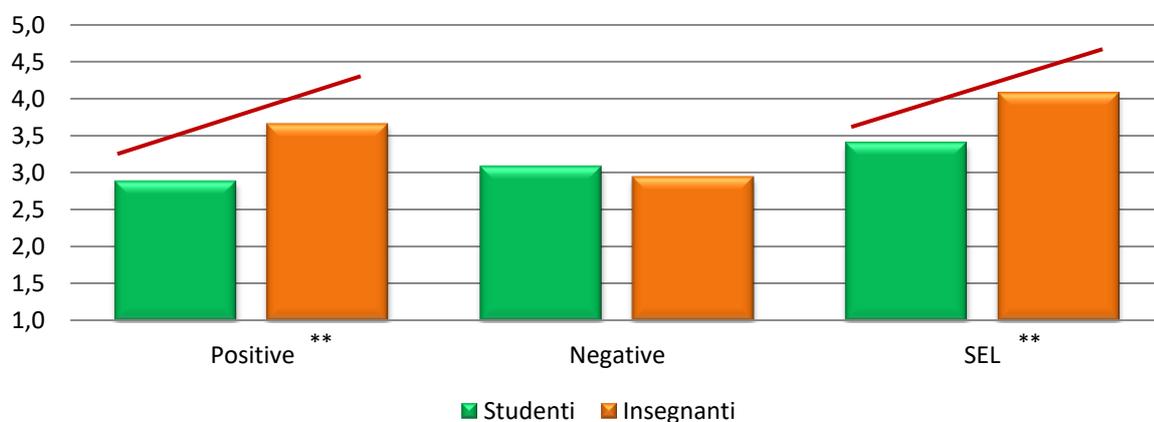
Grafico 2 - Relazione Scuola - Famiglia



Tecniche educative

Interrogati in merito alle tecniche educative utilizzate quotidianamente nelle attività scolastiche (grafico 3), studenti e insegnanti hanno espresso valutazioni in parte discordanti. In particolare, rispetto agli studenti è emerso che gli insegnanti tendono a sovrastimare l'uso di tecniche educative positive (quali il rinforzo o la lode) e tecniche socio-emotive (SEL - Socio Emotional Learning; ad es., l'insegnamento di strategie di autoregolazione del proprio comportamento). Per ciò che riguarda l'utilizzo di tecniche punitive, i punteggi di alunni e docenti sono risultati invece piuttosto simili.

Grafico 3 - Tecniche educative



** $p < .01$ - U test di Mann Whitney

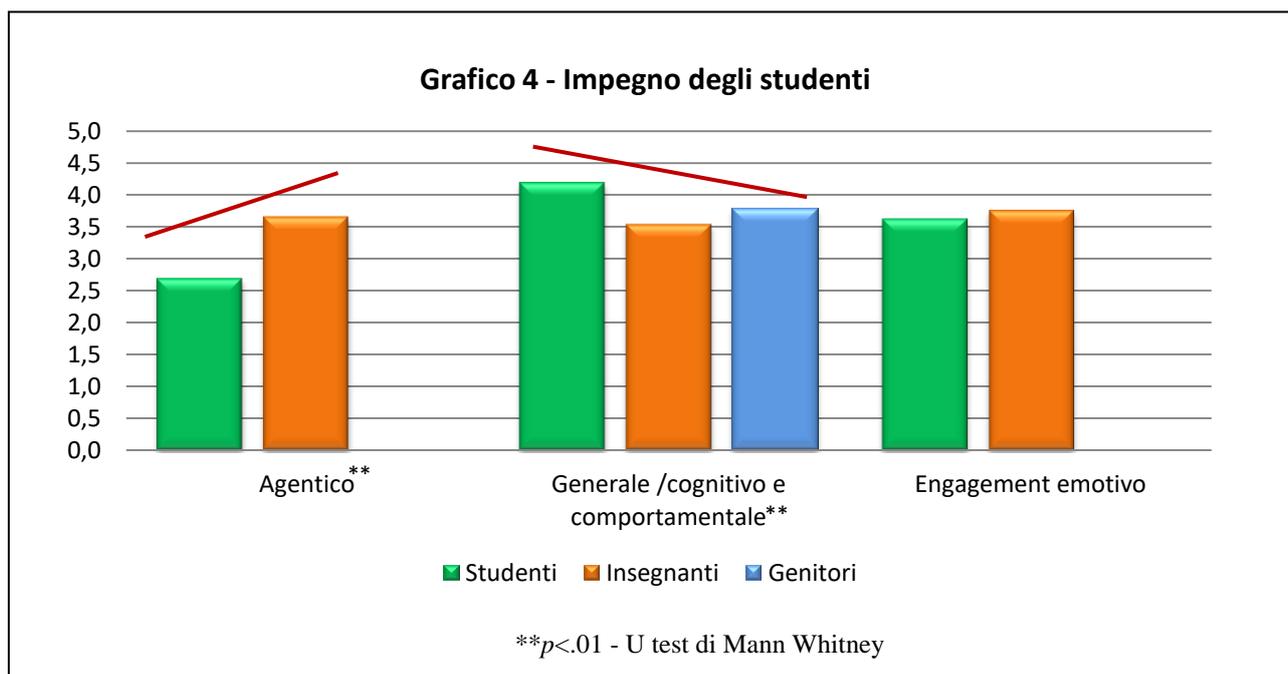
Impegno degli studenti

Una differenza accentuata emerge tra studenti e insegnanti per ciò che concerne l'impegno agentico: mentre i docenti percepiscono i propri alunni come propositivi e capaci di intervenire attivamente nel corso delle lezioni apportando contributi originali, gli studenti faticano a riconoscere questo spazio di azione e si percepiscono invece come più passivi e aderenti alle richieste dell'insegnante. E' importante segnalare che, tra i vari temi indagati attraverso il questionario, quello dell'impegno agentico è l'unico a non aver raggiunto il punto intermedio della scala (range 1-5) nel campione di studenti.

Gli studenti inoltre, sia rispetto ai docenti sia ai genitori, percepiscono come significativamente più alto il proprio impegno cognitivo e comportamentale.

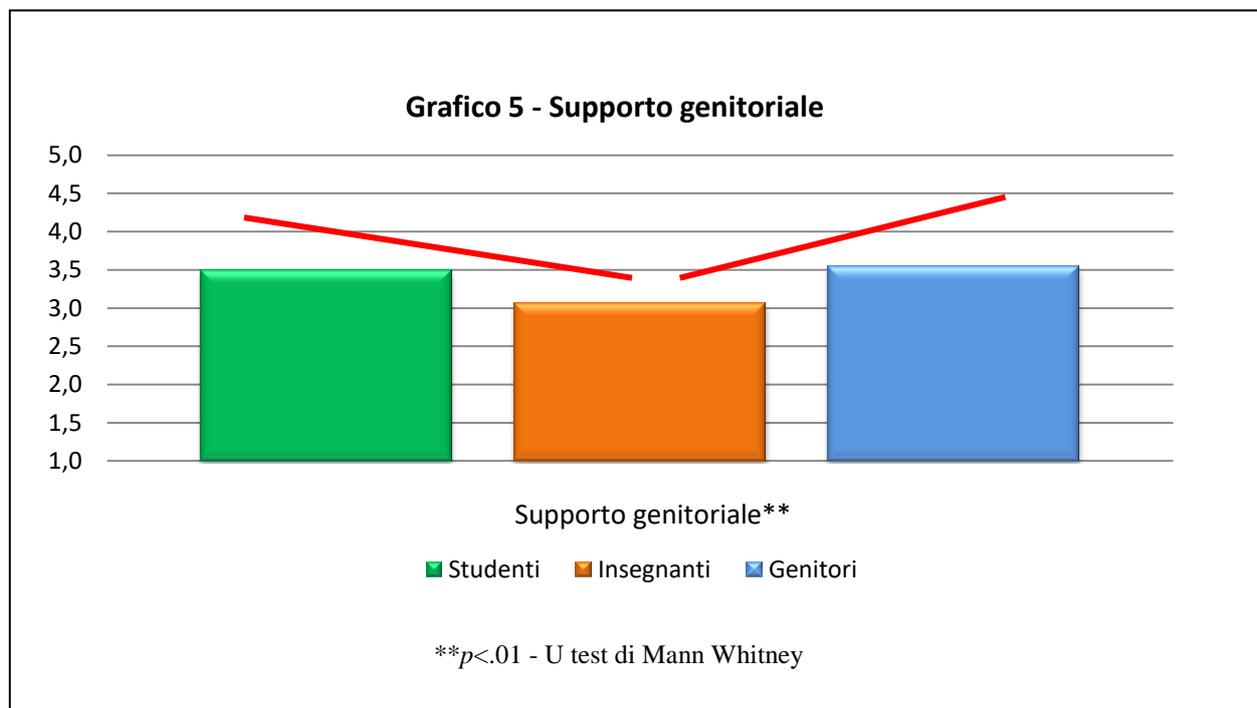
Per ciò che concerne l'impegno emotivo, vale a dire il grado di attaccamento alla scuola degli alunni, studenti e insegnanti hanno ottenuto valori simili.

I risultati appena discussi sono illustrati nel grafico 4.



Supporto genitoriale

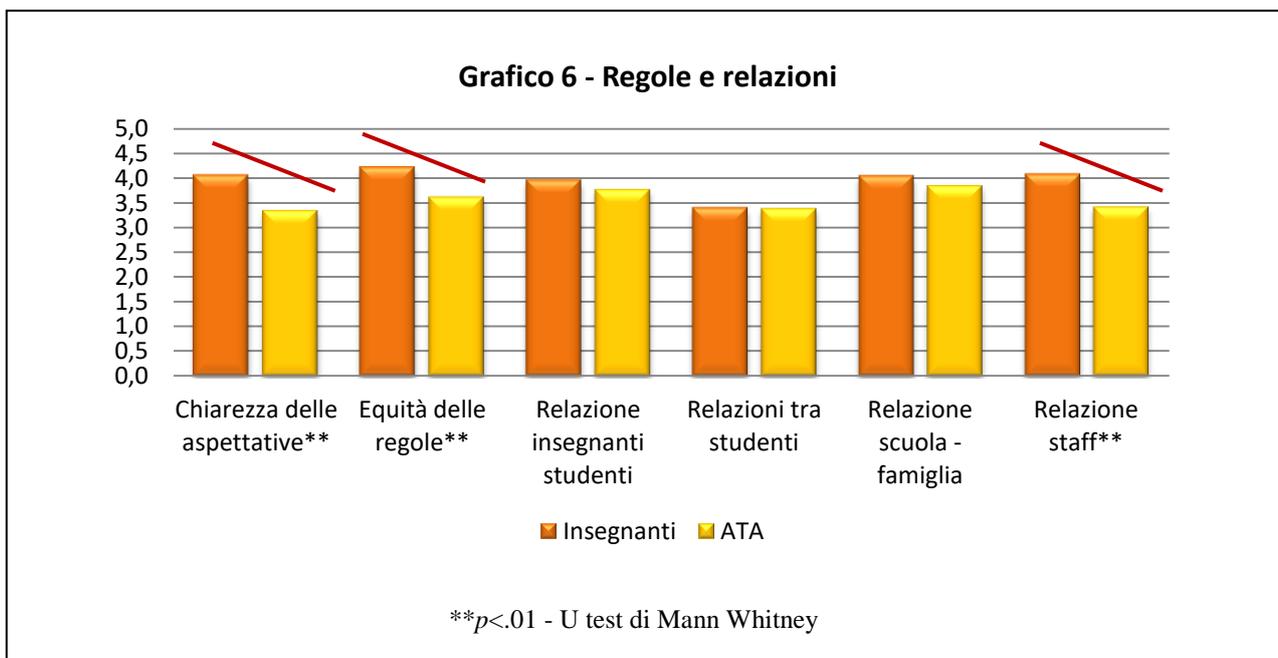
Una differenza significativa è emersa rispetto al supporto genitoriale che, valutato in modo piuttosto alto da studenti e genitori, tende invece a essere sottostimato dai docenti (grafico 5).



3. Risultati: Il punto di vista di Insegnanti e personale ATA a confronto

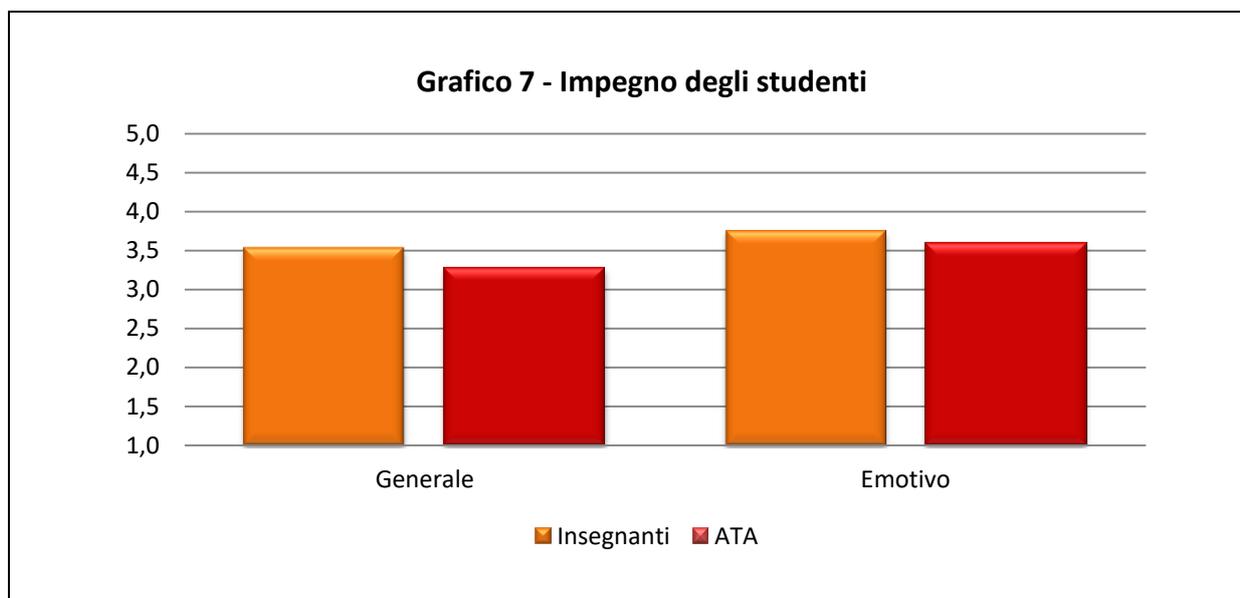
Regole e relazioni a scuola

In generale, emerge una visione del contesto scolastico più positiva da parte del corpo docente che, rispetto al personale ATA, ha ottenuto punteggi medi significativamente più alti sulle dimensioni Chiarezza delle aspettative, Equità delle regole e Relazioni tra i membri dello staff scolastico (grafico 6).



Impegno degli studenti

Complessivamente, i punteggi ottenuti da insegnanti e personale ATA per ciò che concerne l'impegno scolastico degli studenti sono risultati piuttosto congruenti e superiori al punto intermedio della scala utilizzata (grafico 7).



FASE 2

DEFINIZIONE DELLE COMPETENZE DI CITTADINANZA

La seconda fase del progetto, concordata con i docenti in occasione di diversi incontri di scambio e confronto, ha avuto l'obiettivo di individuare e definire quali competenze di cittadinanza, secondo il punto di vista di insegnanti e alunni, la scuola dovrebbe favorire negli studenti. Se infatti le competenze di cittadinanza sono ben elencate e definite nei documenti ufficiali tanto in Europa quanto in Italia, la loro traduzione e la "contestualizzazione" all'interno delle singole scuole non deve essere data per scontata.

Per raggiungere tale scopo, tra novembre e dicembre 2016 sono stati condotti due focus group con gli insegnanti e cinque focus group con i rappresentanti di classe degli studenti, per un totale di sette gruppi di discussione.

1. Il compito nei focus group

In modo analogo per studenti e insegnanti, ciascun focus group si è articolato in tre fasi:

Fase individuale: ai partecipanti è stato chiesto di dedicare alcuni minuti a riflettere su quali siano le competenze trasversali, indipendenti dalle singole discipline, di cui la scuola dovrebbe favorire l'acquisizione negli studenti al termine del loro percorso scolastico.

Prima fase di gruppo: ciascun partecipante ha condiviso le proprie considerazioni individuali con il gruppo, a cui è stato chiesto di selezionare in modo consensuale le tre competenze ritenute più rilevanti.

Seconda fase di gruppo: ai partecipanti è stato quindi chiesto di specificare, per ciascuna delle tre competenze individuate, (a) quali comportamenti dello studente indichino l'acquisizione della competenza, e (b) quali comportamenti dei docenti favoriscano tale acquisizione.

2. Risultati

Nelle tabelle 4 e 5 sono elencate le singole competenze indicate dai gruppi di insegnanti e studenti come fondamentali e, per ciascuna, sono illustrati due esempi di comportamenti (uno per gli studenti, uno per gli insegnanti) che fungono rispettivamente da indicatori osservabili di competenza e da facilitatori per l'acquisizione di competenze.

Tabella 4 – Le competenze secondo i docenti

Focus group	Competenze	Esempi di comportamenti
Primo focus group	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Consapevolezza delle proprie capacità, potenzialità e dei propri limiti ➤ Ascolto attivo e rispetto dell'altro ➤ Capacità di valutare e gestire le situazioni 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lo studente si propone volontariamente per eseguire un esercizio / L'insegnante chiede agli studenti di valutare quanto si sentono pronti ad affrontare una verifica o se hanno bisogno di ulteriori ripassi ➤ Lo studente aiuta chi è in difficoltà / L'insegnante dà valore agli interventi di tutti, anche a quelli fuori luogo o poco centrati ➤ Lo studente propone soluzioni a un problema / L'insegnante guida in modo processuale gli studenti a trovare soluzioni a problemi ma non fornisce direttamente la soluzione
Secondo focus group	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Senso critico ➤ Spirito di cooperazione con persone diverse ➤ Resilienza 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lo studente individua differenze tra concetti / L'insegnante formula domande di riflessione che richiedono di "mettere assieme" gli argomenti trattati (domande stimolo) ➤ Lo studente coinvolge spontaneamente gli altri / L'insegnante dà agli studenti responsabilità che riguardano anche l'altro (fare domande nelle interrogazioni che non mettano in difficoltà l'altro) ➤ Lo studente chiede di rimediare ai propri errori / L'insegnante offre l'opportunità di scegliere se essere re-interrogati se il voto non soddisfa

Tabella 5 – Le competenze secondo gli studenti

Focus group	Competenze	Esempi di comportamenti
Primo focus group	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Capacità di scegliere ➤ Difendersi dal bullismo e rispettare gli altri ➤ Capacità pratiche e tecnologiche 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lo studente sceglie quali supporti usare per lo studio / L'insegnante fa scegliere agli studenti il compagno con cui fare determinate attività ➤ Lo studente coinvolge chi è in difficoltà / L'insegnante coinvolge i "bulli" in occasioni di relazione positiva ➤ Lo studente usa autonomamente la LIM / L'insegnante affida responsabilità agli alunni nell'uso di strumenti informatici
Secondo focus group	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Senso civico e rispetto dell'altro ➤ Saper collaborare con gli altri in gruppo, andare d'accordo e ascoltare ➤ Capacità di impegnarsi 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lo studente usa con cura gli oggetti prestatigli da altri / L'insegnante applica punizioni per chi non ha rispettato gli altri ➤ Lo studente riassume le idee espresse dai compagni / L'insegnante propone attività di gruppo ➤ Lo studente richiede ulteriori spiegazioni al docente / L'insegnante propone di produrre "artefatti" concreti al termine di un'attività
Terzo focus group	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educazione ➤ Rispetto reciproco ➤ Conoscere cose nuove 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lo studente usa parole gentili verso gli altri / L'insegnante non alza la voce ➤ Lo studente esprime disaccordo rispettosamente / L'insegnante rispetta gli orari (es. non occupa parte della ricreazione con la sua lezione) ➤ Lo studente fa collegamenti tra argomenti studiati a scuola e vita "reale" / L'insegnante prepara schede differenziate in base alle capacità
Quarto focus group	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Senso di responsabilità ➤ Educazione ➤ Rispetto 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lo studente ammette di aver sbagliato / L'insegnante non dà subito le risposte ma aiuta a ragionare ➤ Lo studente alza la mano prima di parlare / L'insegnante accetta e riconosce le opinioni degli studenti anche quando non è d'accordo ➤ Lo studente ascolta le opinioni dell'altro / L'insegnante esige che le scadenze vengano rispettate allo stesso modo da tutti
Quinto focus group	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sapersi relazionare con gli altri ➤ Essere educati ➤ Sapersi arrangiare 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lo studente coinvolge tutti nei lavori di gruppo / L'insegnante crea gruppi dove i membri si trovano bene tra loro ➤ Lo studente tratta con cura materiali e spazi / L'insegnante si rivolge agli studenti in modo gentile ➤ Lo studente si organizza da solo, senza aiuti / L'insegnante spiega la consegna per un'attività e poi lascia che gli studenti facciano da soli

Per favorire la riflessione su quanto emerso nel corso dei focus group, le competenze individuate da studenti e docenti sono state raggruppate qualitativamente all'interno di *quattro aree* relativamente omogenee e che ben si conciliano con alcune delle competenze chiave per la cittadinanza individuate dal Ministero:

- *Collaborazione con gli altri* (sono incluse all'interno di questa area le seguenti competenze indicate da studenti e insegnanti: Ascolto attivo e rispetto dell'altro; Spirito di cooperazione con persone diverse; Difendersi dal bullismo e rispettare gli altri; Senso civico e rispetto dell'altro; Saper collaborare con gli altri in gruppo, andare d'accordo e ascoltare; Sapersi relazionare con gli altri)
- *Autonomia* (include: Capacità di valutare e gestire le situazioni; Senso critico; Resilienza; Capacità di scegliere; Capacità di impegnarsi; Senso di responsabilità; Sapersi arrangiare).
- *Acquisizione / Interpretazione di conoscenze* (include: Capacità pratiche e tecnologiche; Conoscere cose nuove).
- *Autoconsapevolezza* (include: Consapevolezza delle proprie capacità, potenzialità e dei propri limiti).

3. Il contributo della psicologia

A partire dalle quattro aree di competenza individuate, è stata avviata una riflessione in merito a quali possano essere i costrutti psicologici che, trasversalmente, si pongono alla base del loro sviluppo. Ci si è chiesti, in altre parole, su quali dimensioni psicologiche e relazionali sia necessario fare leva per favorire lo sviluppo di tali competenze.

Analizzando il dibattito contemporaneo in psicologia dell'educazione (Molinari e Mameli, 2015), abbiamo individuato tre aspetti a nostro avviso fondamentali e che meritano di essere tenuti in considerazione dagli insegnanti per migliorare l'ambiente di apprendimento e facilitare gli studenti nell'assunzione di un ruolo attivo e partecipativo alle pratiche scolastiche e nell'acquisizione di sempre maggiori competenze. Tali costrutti consistono nell'Agency, nella Responsabilità e nella Giustizia in classe.

In termini generali, l'*agency* riguarda la capacità e la volontà degli individui di agire nelle varie situazioni in cui si trovano in modo da influenzarle attivamente. Nella letteratura in Psicologia dell'Educazione, con il termine *agency* si intende la capacità degli studenti di assumere un ruolo attivo e propositivo nella vita di classe (Lipponen e Kumpulainen, 2011). Uno studente mostra dunque comportamenti agentici quando riesce a modificare l'andamento delle lezioni tramite le proprie azioni o i propri interventi e contributi (Mäkitalo, 2016).

La progressiva adozione di un ruolo agentico nei processi educativi che avvengono a scuola può essere considerato un processo complementare rispetto all'assunzione di responsabilità da parte degli studenti per i propri apprendimenti (Carpenter e Pease, 2013; Rajala, Martin e Kumpulainen, 2016). Per comprendere l'importanza di tale aspetto, basti pensare che già più di dieci anni fa il *sensu di responsabilità* negli studenti è stato indicato dall'American Psychological Association come uno dei principali obiettivi del ventunesimo secolo per le istituzioni educative (Sternberg, 2002). La stessa posizione è poi stata condivisa in Europa, tanto che nel rapporto UE sulle Competenze Chiave si è affermato che gli individui devono essere in grado di assumersi la responsabilità di gestire autonomamente la propria vita, inserirsi nel più ampio contesto sociale in cui vivono e agire in modo autonomo (Gordon et al., 2009, p. 40). Anche in tempi più recenti, diversi autori hanno evidenziato che gli studenti non dovrebbero semplicemente essere il target delle azioni responsabili attuate dagli adulti, ma dovrebbero essere incoraggiati ad assumere loro stessi un ruolo di responsabilità nell'autoregolazione dei propri percorsi educativi. Nonostante tali sollecitazioni, la maggior parte della ricerca esistente sul tema della responsabilità in ambito educativo continua a focalizzarsi solo sugli insegnanti (Helker e Wosnitza, 2016; Lauer mann e Karabenick, 2011), mentre il punto di vista degli studenti rimane ad oggi scarsamente esplorato e incoraggiato.

Un'altra componente importante in un ambiente di apprendimento positivo è la percezione soggettiva di *giustizia* da parte degli studenti, va a dire la percezione di essere trattati in modo giusto dagli insegnanti. Nella vita quotidiana in classe, la maggior parte degli studenti è molto sensibile alla giustizia o ingiustizia dei comportamenti adottati dagli adulti, e gli alunni tendono a reagire animatamente quando avvertono che i principi di equità e uguaglianza non vengono rispettati (Dalbert e Stoeber, 2006). Vari studi hanno mostrato che il grado di giustizia che gli studenti attribuiscono ai comportamenti interpersonali dei propri insegnanti è associato alla loro motivazione e alle capacità di lavoro cooperativo (Chory-Assad, 2002; Oluwatayo, Aderonmu e Aduwo, 2015). Al contrario, la percezione di ingiustizia nelle interazioni tra studenti e insegnanti sembra condurre ad esiti negativi, quali il declino nella motivazione allo studio e il disinvestimento nei confronti della scuola (Molinari, Speltini e Passini, 2013).

FASE 4

INTERVENTO FORMATIVO

Dopo aver individuato le aree di competenza e i costrutti psicologici su cui focalizzarsi per la loro implementazione, nella fase 4 del progetto abbiamo proceduto confrontandoci con gli insegnanti rispetto a tali temi. A tale fine, sono state realizzate due giornate di formazione destinate all'intero corpo docente in cui si è dibattuto sulle aree di competenza emerse dai focus group (già presentate in occasione di un precedente momento di restituzione), sui loro indicatori comportamentali e sulle loro connessioni con i costrutti psicologici (agency, responsabilità e giustizia) illustrati nella precedente sezione.

In primo luogo, ciascun costrutto è stato trattato dal punto di vista della teoria e della ricerca scientifica.

Si è poi riflettuto con gli insegnanti su come i costrutti psicologici delineati possano essere considerati fondamentali per le varie aree di competenza individuate. Più nello specifico, si sono ricercati esempi concreti di come il possedere una certa capacità in termini di sviluppo psicologico possa influenzare positivamente le competenze dell'individuo in diversi ambiti (si vedano le figure 1, 2 e 3). Ad esempio, in merito al costrutto di responsabilità, si è riflettuto su come uno studente "responsabile" sia poi più competente tanto nell'area della Collaborazione con gli altri (in quanto capace di rispondere dei propri compiti e ruoli) tanto in quella dell'Acquisizione di competenze e conoscenze (in quanto capace di contribuire attivamente al proprio successo scolastico) e in quella dell'Autonomia (in quanto capace di rispondere delle proprie decisioni e scelte). L'obiettivo era quindi condividere la riflessione teorica con gli insegnanti per motivarli nell'implementazione di pratiche educative ispirate anche ai costrutti in questione.

Si è infine chiesto agli insegnanti di ragionare insieme e proporre esempi su possibili strategie utili a calare le considerazioni in merito a agency, responsabilità e giustizia all'interno delle proprie pratiche quotidiane in classe. In tal modo si è avviata una riflessione su possibili cambiamenti delle pratiche didattiche che ha avuto come continuazione il momento di pianificazione da parte di ciascun insegnante delle proposte educative per i giorni di intervento.

Figura 1 – Responsabilità e aree di competenza

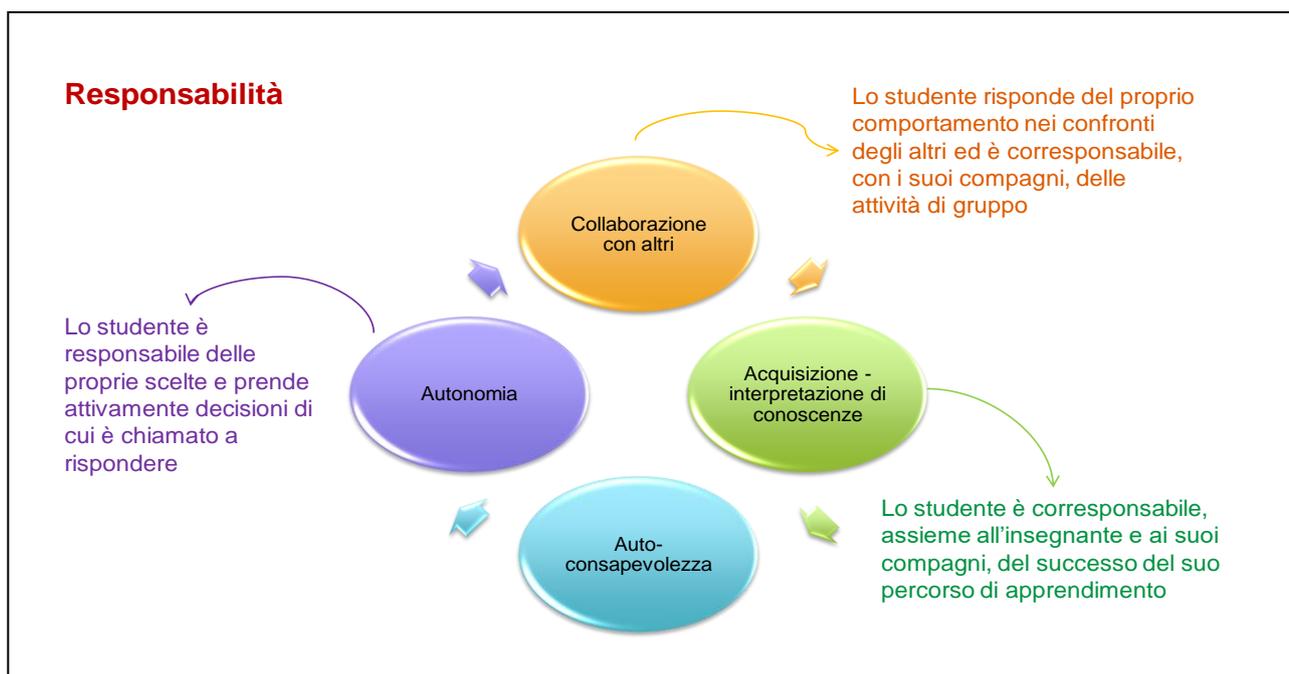


Figura 2 – Agency e aree di competenza

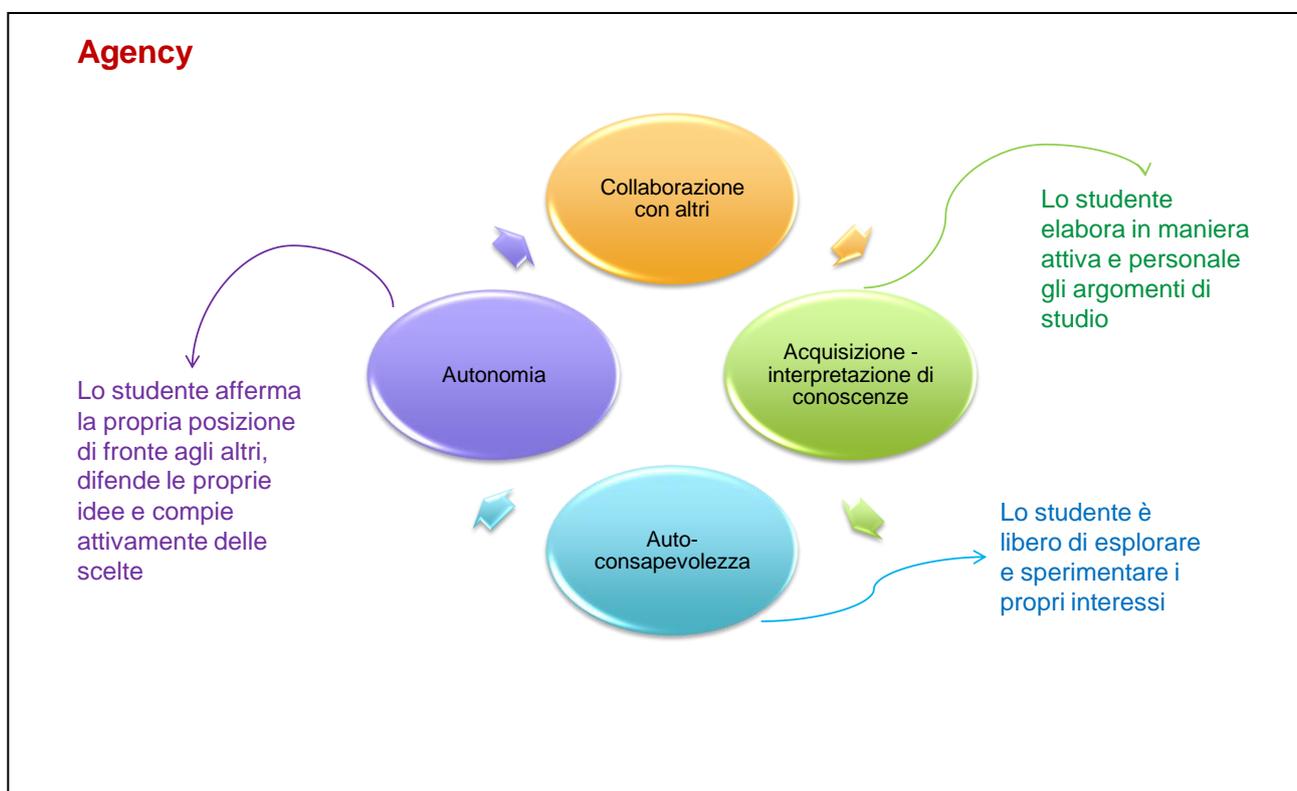
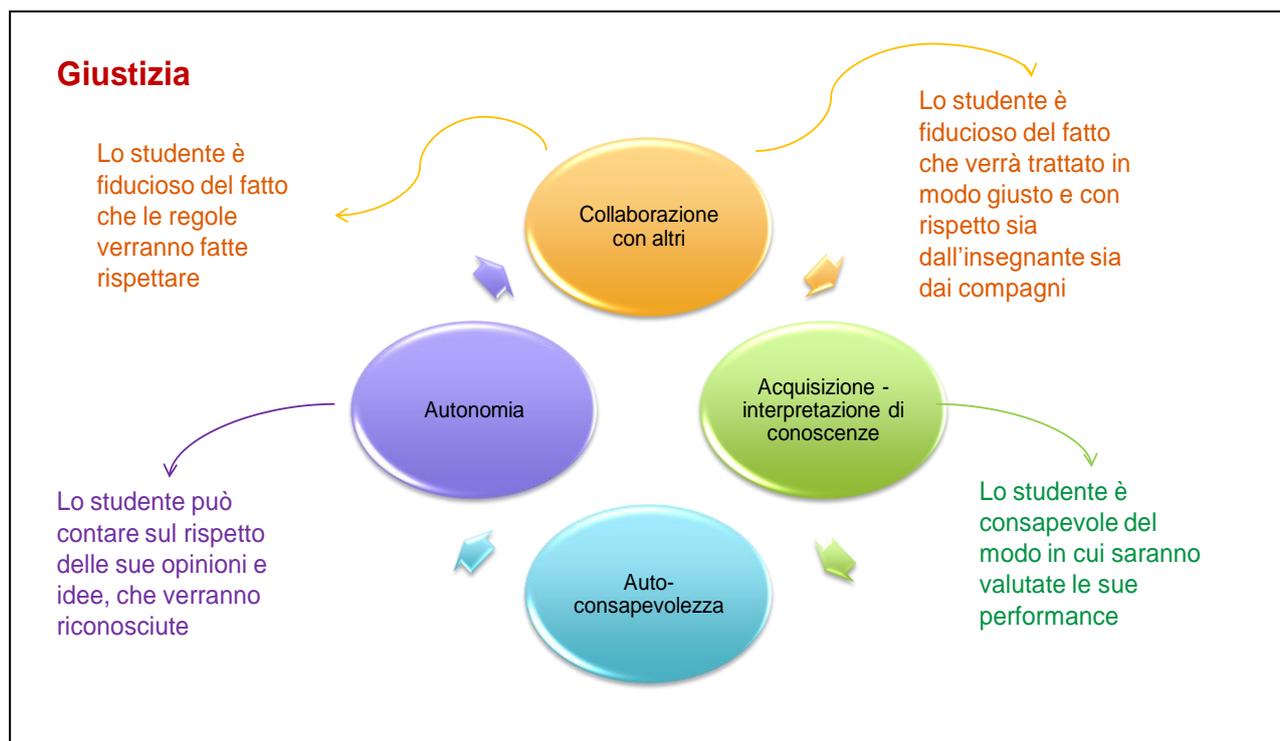


Figura 3 – Giustizia e aree di competenza



FASE 5

INTERVENTO SULLE PRATICHE SCOLASTICHE

L'obiettivo della fase 5 era offrire a insegnanti e studenti un'occasione per sperimentare pratiche didattiche "innovative", ispirate alle riflessioni emerse in occasione dei focus group e ai costrutti psicologici considerati durante le giornate di formazione. In altre parole, pratiche orientate al potenziamento delle competenze di cittadinanza.

Per fare ciò sono state organizzate, in collaborazione con l'intero corpo docente, due giornate di Open School volte a scardinare la quotidianità ritualizzata della vita in classe per offrire a ciascuno, studenti e insegnanti, la possibilità di distanziarsi da ruoli predefiniti e modalità didattiche consolidate. Nello specifico, è stato chiesto agli insegnanti di preparare una o due lezioni di carattere laboratoriale (inerenti le proprie discipline di insegnamento) di una o due ore che, sin dalla loro progettazione, fossero predisposte per favorire la responsabilità e l'agency degli studenti e un clima di giustizia in classe.

Per favorire il senso di responsabilità e agency degli studenti anche a un livello organizzativo e strutturale, tutti gli alunni hanno avuto l'opportunità di selezionare per ciascun

giorno di Open school uno tra diversi “pacchetti” di lezioni offerte dagli insegnanti, in base ai propri interessi e preferenze personali. Pertanto, la composizione dei gruppi di studenti che hanno frequentato i vari laboratori non corrispondeva alla composizione delle classi tradizionali. L’organizzazione pratica di tali gruppi ha richiesto non pochi sforzi da parte del corpo docente: molta enfasi è stata attribuita infatti alla necessità di trovare una modalità che limitasse il “caos” e garantisse equità nelle possibilità di scelta di ciascuno studente. Si è quindi trattato di mediare tra tali esigenze e la proposta originariamente avanzata², che prevedeva una maggiore libertà d’azione per gli studenti. La collaborazione tra ricercatrici e insegnanti, benché non sempre semplice, ha rappresentato un vero e proprio momento di co-costruzione del progetto e ha consentito di trovare un punto d’incontro il più possibile rispettoso dei diversi punti di vista.

FASE 3 e 6

VALUTAZIONE DELL’AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

Per valutare l’ambiente di apprendimento nelle fasi pre- e in- intervento si è proceduto rispettivamente a febbraio e marzo 2017 alla somministrazione di un questionario mirato a valutare le pratiche interattive in classe tra studenti e insegnanti. In particolare, obiettivo del questionario era di valutare, all’interno di suddette pratiche, i costrutti psicologici individuati nella fase 2 come al cuore dello sviluppo delle competenze di cittadinanza.

1. Lo strumento

Il questionario, somministrato sia agli alunni sia ai docenti, prevedeva la valutazione delle medesime dimensioni attraverso 37 item speculari. Per ciò che concerne la prima somministrazione (pre-intervento, febbraio 2017), agli studenti è stato chiesto di pensare al proprio comportamento durante l’ora di lezione precedente alla compilazione del questionario, mentre agli insegnanti è stato chiesto di pensare al modo in cui essi avevano favorito alcuni comportamenti degli alunni nell’ultima lezione realizzata. In occasione della seconda somministrazione (in-intervento, marzo 2017), sia gli studenti sia gli insegnanti sono stati invitati a compilare lo stesso strumento ma con riferimento ai due giorni di Open school.

² Originariamente, le ricercatrici avevano proposto che ciascun studente scegliesse i singoli laboratori all’interno di entrambe le giornate scolastiche, e non un “pacchetto” comprensivo di cinque ore di lezione.

Il questionario, i cui item sono stati valutati su una scala likert di accordo a 5 punti, è stato tradotto e adattato riprendendo alcune delle scale del Constructivist-Oriented Learning Environment Survey (COLES; Aldridge et al., 2012) e comprendeva le seguenti dimensioni.

- *Supporto*. Valuta la misura in cui l'insegnante aiuta, si rapporta, si fida ed è interessato agli studenti (es. L'insegnante mi ha aiutato quando ho avuto delle difficoltà / Ho aiutato gli studenti quando erano in difficoltà).
- *Responsabilità*. Misura il grado in cui gli insegnanti affidano agli studenti delle responsabilità e li trattano come giovani adulti (es. Sono stato considerato affidabile / Ho considerato affidabili gli studenti).
- *Partecipazione agentic*. Valuta la misura in cui gli studenti ritengono di avere l'opportunità di partecipare alle discussioni in maniera proattiva, trasformativa e indipendentemente dalle specifiche richieste e sollecitazioni dell'insegnante (es. Ho espresso le mie opinioni durante le discussioni in classe / Ho chiesto agli studenti di esprimere le loro opinioni durante le discussioni in classe)
- *Giustizia*. Valuta il grado in cui gli studenti percepiscono che l'insegnante li considera e li coinvolge nelle attività al pari dei compagni. Fornisce inoltre indicazioni sulla misura in cui gli alunni si sentono trattati giustamente dal docente (es. Io e i miei compagni abbiamo avuto le stesse opportunità di contribuire alle discussioni in classe / Ho dato a tutti gli studenti in egual modo le stesse opportunità di contribuire alle discussioni in classe).
- *Differenziazione*. Valuta la misura in cui gli insegnanti sono in grado di predisporre un'offerta formativa e didattica differente sulla base delle specifiche capacità e interessi degli studenti (es. Ho potuto scegliere gli argomenti che desideravo studiare / Ho fatto scegliere ai singoli studenti gli argomenti che desideravano studiare).
- *Cooperazione*. Valuta il grado in cui gli studenti collaborano tra loro all'interno di lavori a coppie o di gruppo (es. Abbiamo lavorato in gruppi o a coppie / Ho proposto attività in gruppi o a coppie).

2. Risultati

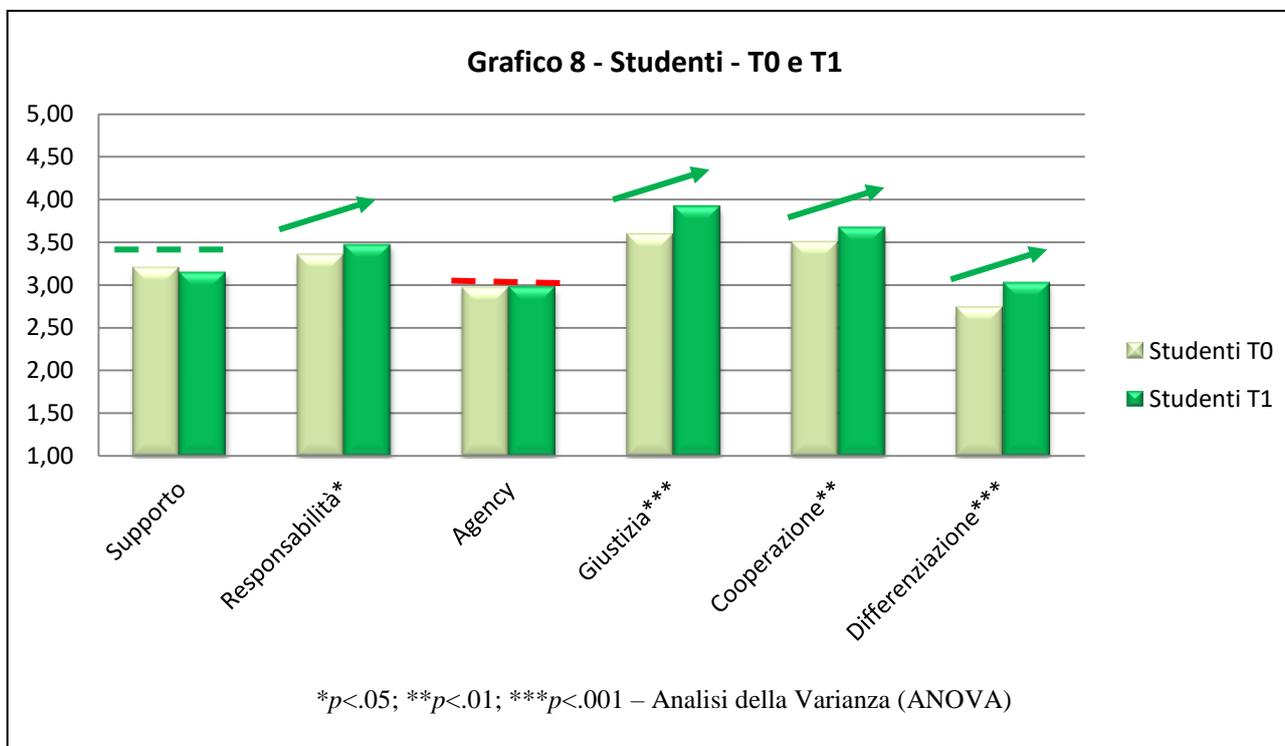
Studenti

Come mostrato dal grafico sottostante (grafico 8), i risultati ottenuti dagli studenti sulle diverse scale che componevano il questionario hanno evidenziato un aumento significativo dei punteggi medi tra la prima (T0) e la seconda (T1) somministrazione del questionario sulle dimensioni Responsabilità, Giustizia, Cooperazione e Differenziazione. Ciò significa che, rispetto all'ambiente di apprendimento tradizionale valutato in occasione della prima compilazione, durante

le giornate di Open school gli studenti hanno percepito di essere stati trattati come attori responsabili e affidabili e hanno valutato il contesto di apprendimento come connotato da maggiore cooperazione, equità e attenzione alle loro caratteristiche individuali.

Nessuna differenza rilevante è emersa invece tra T0 e T1 per ciò che concerne le dimensioni di Supporto e Agency. Rispetto al Supporto, l'assenza di differenze potrebbe dipendere dal fatto che durante l'Open school gli studenti hanno frequentato sia laboratori condotti dai loro insegnanti sia da docenti coi quali non avevano mai fatto lezione, e con i quali pertanto non avevano stretto una relazione significativa.

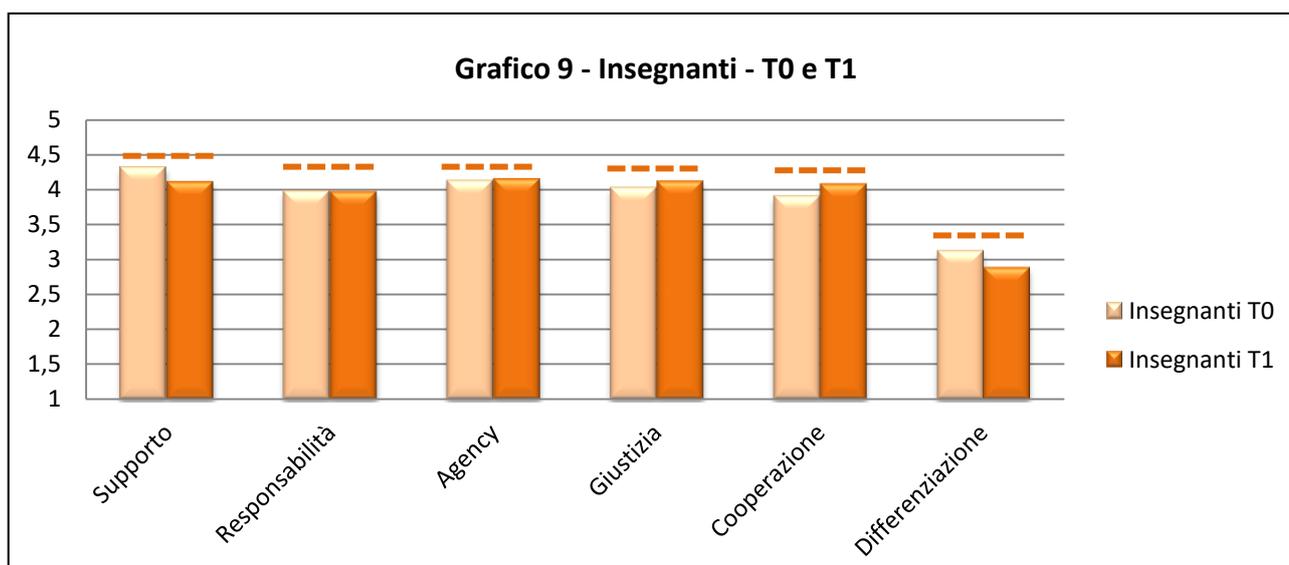
Per ciò che concerne la partecipazione agenticata, invece, i risultati appaiono più problematici e risultano coerenti con quanto già riscontrato nella fase 1 (questionario sul contesto e benessere scolastico – impegno agenticato). I valori medi della partecipazione agenticata degli studenti, infatti, sono rimasti pressoché invariati tra T0 e T1 e non hanno superato il punto intermedio della scala (range 1-5) né in occasione della prima né della seconda somministrazione. Tale risultato richiede una riflessione particolare se si considera che il costrutto di Agency era stato ampiamente valorizzato in occasione della formazione con gli insegnanti, che erano stati invitati a favorire il più possibile la possibilità per gli alunni di essere propositivi e di discutere le loro opinioni e idee in classe.



Insegnanti

A differenza di quanto risultato per gli studenti, nessuna differenza significativa è emersa per gli insegnanti rispetto alla loro percezione del contesto di apprendimento tra T0 e T1 (grafico 9). Fatta eccezione per la dimensione Differenziazione – che si è attestata su punteggi medi vicini al punto intermedio della scala (range 1-5) segnalando così una certa difficoltà nel proporre un’offerta educativa differenziata sulla base delle capacità dei singoli alunni – tutte le altre dimensioni hanno ottenuto punteggi elevati, pari o superiori a 4, sia al momento della prima sia al momento della seconda somministrazione del questionario.

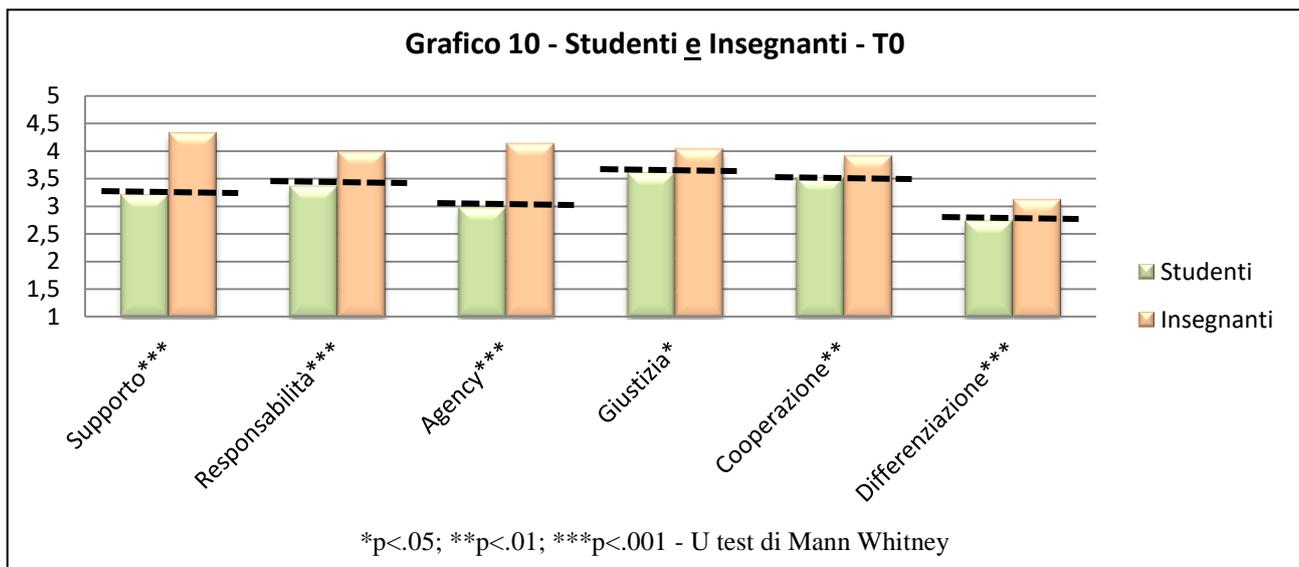
Tali risultati suggeriscono che gli studenti, più dei loro docenti, sono stati in grado di percepire delle differenze nel contesto di apprendimento tra le pratiche didattiche tradizionali e le giornate condotte secondo modalità laboratoriali.



Studenti e Insegnanti

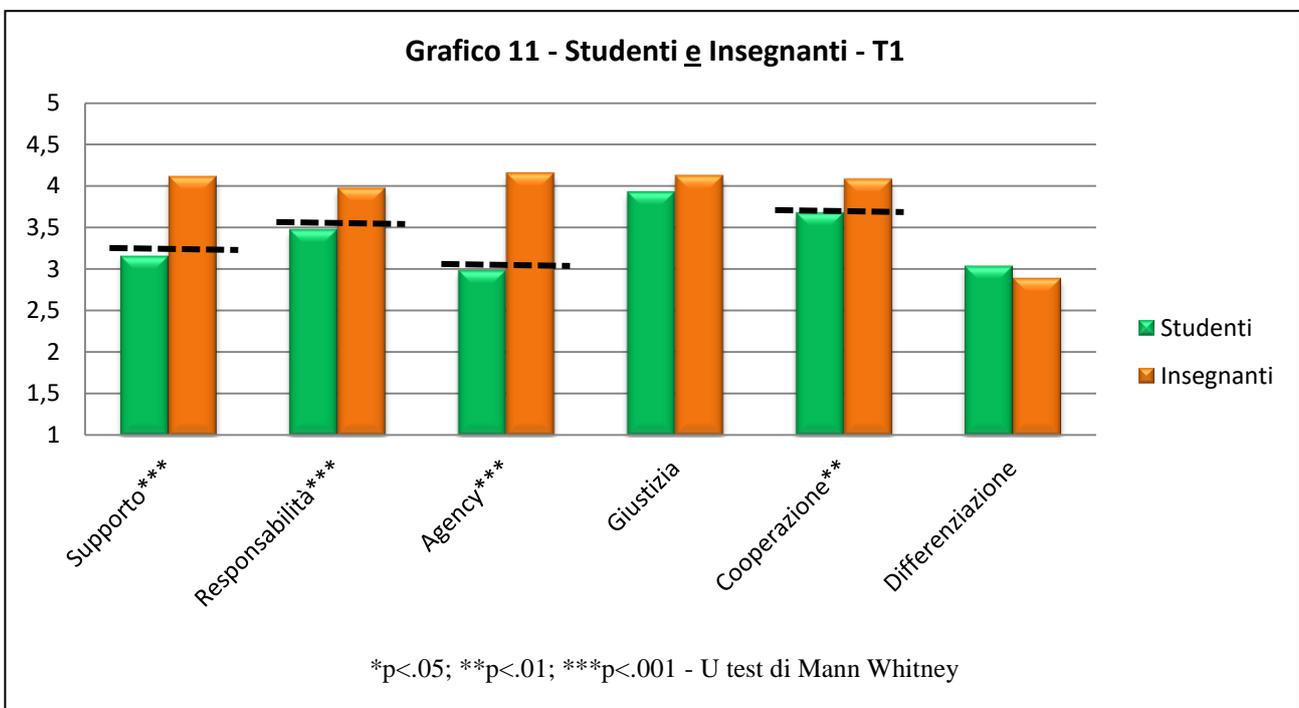
Per confrontare la percezione di insegnanti e studenti dell’ambiente di apprendimento, abbiamo testato la presenza di differenze significative tra i punteggi medi ottenuti sulle varie scale da questi due gruppi in T0 (grafico 10) e T1 (grafico 11).

Nel momento precedente all’intervento, sono emerse differenze rilevanti in tutte le dimensioni considerate, con punteggi medi maggiori ottenuti dagli insegnanti.



Per ciò che concerne i risultati dei questionari relativi all'Open school, sono emerse differenze significative su quattro dimensioni – Supporto, Responsabilità, Agency e Cooperazione – mentre i punteggi ottenuti da insegnanti e studenti sulle scale di Giustizia e Differenziazione non hanno mostrato differenze rilevanti.

Nel complesso, osservando i grafici è evidente la tendenza dei docenti a sovrastimare, sia durante le “normali lezioni” sia durante l'open school, le dimensioni indagate.



FASE 7

RESTITUZIONE DEI RISULTATI E CONSIDERAZIONI DI STUDENTI E INSEGNANTI SUL PERCORSO DELLA RICERCA-AZIONE

I principali risultati ottenuti all'interno di questo progetto sono stati presentati e discussi *step-by-step* con l'intero corpo docente. Per questo – oltre ai vari incontri informali, scambi di mail, interviste e telefonate con gli insegnanti referenti del progetto e con il dirigente scolastico – durante l'intero anno scolastico sono stati realizzati diversi momenti di restituzione con l'obiettivo di promuovere coordinamento e scambio in merito all'avanzamento delle varie fasi della ricerca-azione. Queste occasioni di incontro ricorrenti hanno permesso non solo di rileggere insieme le fasi già compiute e condividere quelle successive, in una continua co-costruzione e rivisitazione del progetto, ma anche di comprendere meglio il modo in cui il progetto è stato vissuto dai principali protagonisti della scuola e di elaborare una serie di azioni di continuità potenzialmente utili alla continuazione del progetto stesso.

Una prima restituzione con gli insegnanti, a gennaio 2017, ha offerto l'occasione di condividere i dati inizialmente raccolti sul contesto e sul benessere scolastico. In un secondo momento, in concomitanza con la formazione agli insegnanti realizzata a febbraio 2017, si è poi ragionato assieme più approfonditamente sulle competenze di cittadinanza individuate nel corso dei focus group e su come realizzare un intervento sulle pratiche scolastiche. In maggio, infine, in seguito all'intervento sulle pratiche scolastiche e ai due momenti di valutazione dell'ambiente di apprendimento, si sono svolti i momenti conclusivi di restituzione sia con gli studenti sia con gli insegnanti. In tale occasione, oltre a riportare i dati ottenuti, è stato possibile avviare una riflessione condivisa su quali azioni di continuità possano essere implementate in modo permanente nelle pratiche quotidiane in classe. Di seguito, i contenuti di questi momenti finali di restituzione sono descritti più nel dettaglio.

1. La parola agli studenti

Come avvenuto in occasione dei focus group, anche nel momento di riflessione conclusiva sull'intervento effettuato gli studenti sono stati considerati parte attiva e portatori di punto di vista unico e privilegiato. Per conoscere le loro impressioni e considerazioni è stato organizzato a marzo 2017 un incontro con tutti i rappresentanti di classe degli studenti, che anche in questa occasione si sono fatti portatori della voce dei loro compagni, oltre ad avere poi il compito di riportare agli stessi

i temi discussi. Le insegnanti responsabili della gestione delle attività dei rappresentanti di classe hanno appoggiato e incoraggiato il momento di confronto con gli studenti.

Dopo una breve spiegazione dei passi compiuti, che ha ricalcato le restituzioni effettuate con i docenti benché naturalmente in versione semplificata, gli studenti sono stati chiamati a esprimere le proprie considerazioni sull'esperienza di Open school. In generale, gli alunni hanno riportato di aver notato una riduzione dei fenomeni di etichettamento: gli insegnanti, avendo davanti classi nuove e sconosciute, non mostravano quei preconcetti (ad es., “sgridare sempre i soliti”) che invece a volte vengono percepiti nelle classi tradizionali. Un altro aspetto ribadito da molti studenti ha riguardato il clima di classe, che è stato percepito come più disteso grazie a un atteggiamento più “rilassato e gentile” dei docenti.

In un secondo momento, conformemente all'obiettivo dell'intervento (sperimentare nuove pratiche da riportare poi nella quotidianità della vita in classe), si è chiesto agli studenti di indicare quali aspetti positivi emersi nell'Open school potrebbero essere “importati” anche all'interno di lezioni tradizionali. Riportiamo qui sotto forma di elenco i suggerimenti degli alunni in merito a possibili azioni di continuità.

- Favorire un clima di classe “meno stressante”, caratterizzato da minore “pressione” e tempi più flessibili.
- Aumentare i lavori di gruppo o a coppie basati sulla collaborazione.
- Aumentare i lavori di gruppo per classi miste per avere l'opportunità di vedere come lavorano gli studenti e i docenti di altre classi.
- Offrire agli studenti maggiore spazio decisionale (per esempio poter scegliere i componenti dei gruppi quando si fanno attività cooperative).
- Favorire in classe una maggiore giustizia interattiva (gli insegnanti dovrebbero mostrare atteggiamenti più amichevoli e socievoli, ascoltare autenticamente gli studenti e ridurre i fenomeni di etichettamento).
- Garantire maggiore giustizia procedurale e distributiva (le regole dovrebbero valere per tutti allo stesso modo, sia per gli studenti “bravi” sia per quelli meno bravi).
- Proporre attività diverse dal solito, che coinvolgano gli studenti e li facciano divertire di più.

2. La parola agli insegnanti

A conclusione del percorso si è tenuto un incontro di restituzione destinato a tutto il corpo docente durante il quale sono stati presentati (a) i risultati delle analisi statistiche effettuate su docenti e studenti in occasione dei due momenti di valutazione dell'ambiente di apprendimento e (b) le considerazioni degli studenti emerse in occasione della restituzione ai rappresentanti di classe.

All'interno di questo incontro è stata posta particolare attenzione sulle differenze che gli studenti hanno percepito nelle lezioni di Open school rispetto a quelle tradizionali. La discussione è poi stata indirizzata a ragionare su quali pratiche e strategie utilizzate durante l'Open school possano essere riutilizzate nella quotidianità, e gli insegnanti sono stati invitati a riflettere sul se e come la sperimentazione li abbia stimolati a lavorare maggiormente sulle competenze di cittadinanza.

Come accaduto anche in occasione di precedenti momenti di restituzione e confronto, le reazioni degli insegnanti sono state diverse. Nonostante una generale perplessità manifestatasi in occasione della formazione in preparazione alle giornate dei laboratori open school, molti insegnanti hanno dichiarato di aver poi fatto propri i principi del progetto. Diversi docenti si sono mostrati soddisfatti dell'opportunità di sperimentare modalità didattiche differenti rispetto alle solite e hanno sottolineato come le due giornate di intervento abbiano offerto loro la possibilità di interrogarsi a fondo su aspetti nuovi quale la partecipazione attiva e autentica dei ragazzi. Vari insegnanti hanno inoltre raccontato come alcune strategie sperimentate per la prima volta durante l'Open school (ad es., fare lezione di arte accompagnati da un sottofondo musicale) siano poi state riproposte in altre lezioni "normali".

Ma le reazioni non sono state tutte positive. Alcuni insegnanti hanno infatti mantenuto un atteggiamento di perplessità nei confronti del progetto, avanzando due principali critiche al percorso fatto. La prima, relativa al fatto che le lezioni condotte durante l'Open school non hanno previsto una vera e propria valutazione degli apprendimenti ("senza il voto, non è scuola"). Vero è, tuttavia, che la scuola in primis dichiara di doversi attrezzare per l'utilizzo di un sistema di valutazione che consideri non soltanto la mera acquisizione di contenuti, ma anche le competenze degli alunni. Stando alla nostra esperienza all'interno di questo progetto, su tale punto la scuola sembra essere ancora lontana.

La seconda critica ha riguardato il fatto che gli studenti potrebbero aver apprezzato non tanto il progetto in sé, quanto "l'effetto novità" da esso generato (ad es., poter scegliere le lezioni a cui partecipare, avere più tempo per discutere e confrontarsi, frequentare lezioni condotte secondo modalità laboratoriali). Tuttavia, non sappiamo se considerare questa una reale critica: la scuola, come ribadito sia sul piano scientifico sia su quello politico istituzionale, da tempo richiede cambiamenti in direzione di un modello di istruzione meno trasmissivo e maggiormente centrato sugli studenti. Pur riconoscendo la centralità del processo di trasmissione di conoscenze, riteniamo quindi che alcune spinte all'innovazione siano fondamentali per accrescere la motivazione dei ragazzi e il loro senso di auto-determinazione. Ben venga, allora, l'"effetto novità".

Per tradurre in pratiche le riflessioni condivise in occasione della restituzione e per arrivare a creare un documento conclusivo interno alla scuola che contenga i punti fondamentali del percorso

realizzato, si è infine creato un gruppo di insegnanti che, su base volontaria, lavoreranno alla sua stesura affiancati dalle ricercatrici. Obiettivo finale del documento sarà di definire vere e proprie azioni di continuità che possano rimanere alla scuola al termine del percorso, basate su quanto è stato fatto e discusso nel corso di questo anno scolastico.

CONCLUSIONI

L'obiettivo generale di questa ricerca era di migliorare l'ambiente di apprendimento e il benessere scolastico attraverso un intervento interno alla scuola volto a favorire le competenze di cittadinanza degli studenti facendo leva sulla loro responsabilità, agency e percezione soggettiva di giustizia. Il percorso svolto durante l'intero anno scolastico ha visto una partecipazione attiva e interessata da parte dei rappresentati degli studenti, che hanno rappresentato i propri compagni nelle fasi in cui non era possibile coinvolgere tutti, e da parte degli insegnanti. In particolare, la collaborazione con il corpo docente, nonostante alcune difficoltà, è stata fruttuosa e ha consentito di costruire in modo condiviso i punti fondamentali del progetto.

Nel complesso, i risultati hanno mostrato che la formazione realizzata per gli insegnanti e i momenti di intervento sono stati efficaci nel modificare le pratiche didattiche, benché non su tutti gli aspetti considerati. I risultati infatti portano a concludere che, in seguito al lavoro su una maggiore consapevolezza dei docenti rispetto ai costrutti trattati nella formazione e al loro stesso sforzo nel pianificare le lezioni delle giornate di Open school, gli studenti abbiano effettivamente notato un miglioramento dell'ambiente di apprendimento nel senso di una maggior attenzione alle competenze base individuate. In particolare, gli studenti hanno valutato l'ambiente di apprendimento dell'open school come più orientato a stimolare il loro senso di responsabilità e più giusto in termini interpersonali. Tuttavia, rimane un punto critico il fatto che non si sia registrata nessuna variazione per quanto riguarda la partecipazione agentica degli studenti, che ha ottenuto punteggi inferiori al punto intermedio della scala di misurazione in tutte le rilevazioni effettuate. Tale aspetto pare sottolineare quanto possa essere arduo per la scuola incoraggiare e riconoscere gli studenti in un ruolo che sia realmente proattivo e trasformativo.

Questa difficoltà potrebbe essere legata al fatto che gli insegnanti hanno mostrato di percepire, in generale, la qualità dell'ambiente di apprendimento come molto più elevata rispetto agli studenti. I punteggi medi riportati dagli insegnanti sulle dimensioni considerate, già molto elevati nella prima rilevazione, non hanno mostrato variazioni nella seconda. Questo risultato desta preoccupazioni sul modo in cui i principali professionisti della scuola percepiscono e valutano le

pratiche didattiche quotidiane. Infatti, nonostante il dibattito scientifico sia sempre più orientato a incoraggiare un ruolo più responsabile e agencico per gli studenti (Carpenter & Pease, 2013; Fisher & Frey, 2008), i nostri dati sembrano indicare che gli insegnanti non “vedono” questo bisogno, e anzi spesso considerano questi obiettivi come già raggiunti.

Bibliografia

- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Bell, L., Dorman, J. (2012). Using a new Learning Environment Questionnaire for reflection in teacher action research. *Journal of Science Teacher Education*, 23(3), 259–290.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey—Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157-174.
- Carpenter, J. P., Pease, J. S. (2013). Preparing students to take responsibility for learning: The role of non-curricular learning strategies. *Journal of Curriculum and Instruction*, 7(2), 38-55.
- Chory-Assad, R. M. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly*, 50, 58-77.
- Dalbert, C., Stoeber, J. (2006). The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 200-207.
- Da Re, F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Milano: Pearson.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., et al. (2009). Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education. *CASE network Reports*, No. 87.
- Helker, K., Wosnitza, M. (2016). The interplay of students' and parents' responsibility judgements in the school context and their associations with student motivation and achievement. *International Journal of Educational Research*, 76, 34-49.
- Lauermann, F., Karabenick, S. A. (2011). Taking teacher responsibility into account (ability): Explicating its multiple components and theoretical status. *Educational Psychologist*, 46(2), 122-140.
- Lipponen, L., Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and teacher education*, 27(5), 812-819.
- Mäkitalo, Å. (2016). On the notion of agency in studies of interaction and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 64-67.
- Molinari, L., Mameli, C. (2015). *Gestire la classe*. Bologna: Il Mulino.
- Molinari, L., Speltini, G., Passini, S. (2013). Do perceptions of being treated fairly increase students' outcomes? Teacher–student interactions and classroom justice in Italian adolescents. *Educational Research and Evaluation*, 19(1), 58-76.
- Oluwatayo, A. A., Aderonmu, P. A., Aduwo, E. B. (2015). Architecture students' perceptions of their learning environment and their academic performance. *Learning Environments Research*, 18(1), 129-142.
- Rajala, A., Martin, J., Kumpulainen, K. (2016). Agency and learning: Researching agency in educational interactions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 1-3.
- Sternberg, R. J. (2002). *Minutes of the Presidential task force on psychology and education*. Washington, DC: American Psychological Association.