

Ricerca didattica: fare il punto

Educational Research: tacking stock on the topic

Roberta Cardarello^a

^a *Università di Modena e Reggio Emilia*, roberta.cardarello@unimore.it

Nell'introdurre questo numero della rivista "Form@re" che si pone l'ambizioso obiettivo di delineare campi e prospettive nella attuale ricerca didattica, penso che sia utile ripercorrere e rivisitare alcuni temi che hanno caratterizzato il dibattito sulla natura e l'identità della didattica, sulla consistenza scientifica del suo sapere, e sulla sua funzione culturale e sociale.

1. Dimensione conoscitiva e dimensione pratica

La storia dell'identità disciplinare della didattica, a lungo condivisa con quella della pedagogia, è stata segnata dalla sua iscrizione al novero delle scienze pratiche in quanto definita un sapere costitutivamente pensato per fornire strumenti e criteri, quando non raccomandazioni, agli insegnanti e agli educatori (Pellerey & Grzadziel, 2012). Tale definizione ovviamente ha reso nel tempo molto problematico il dibattito sulla scientificità che può essere riconosciuta ad un ambito disciplinare pratico, oggi diremmo applicativo, in riferimento alla sua struttura concettuale e alla sua metodologia.

Analoganti alla pedagogia De Giacinto (1977) chiamava le discipline a vocazione pratica, come l'arte medica e la meno blasonata arte culinaria, caratterizzate dalla finalità di fornire strumenti/ricette agli attori dei processi interessati, nel nostro caso agli insegnanti, ma anche da una metodologia di utilizzo sistematico di altri saperi, scientifici, a cui attingere per confezionare appunto modelli comprensivi di azione didattica: le famose scienze dell'educazione, a cominciare dalla psicologia e dalla sociologia. Con il limite evidente di ritenere insufficiente la dimensione conoscitiva della didattica stessa, compromettendone l'aspirazione a ritenersi una scienza.

Oggi nella definizione del sapere didattico si fa riferimento alla sua dimensione conoscitiva, unitamente a quella pratico-prescrittiva. Per esempio Zanniello (2010) include tale dimensione e la indica al primo posto: "possiamo distinguere tre modi di fare ricerca in campo didattico: analisi fenomenologica di come si presenta la realtà del processo di insegnamento-apprendimento; costruzione di categorie interpretative della realtà dell'insegnamento-apprendimento mediante il collegamento delle azioni dei docenti con i cambiamenti osservati nei discenti; formulazione di indicazioni per la pratica di insegnamento-apprendimento" (p. 5).

Il rapporto tra la dimensione conoscitiva e la dimensione pratica della didattica, è per la verità in continua evoluzione, come testimoniano le piste di ricerca più innovative.

Una delle tendenze della ricerca didattica nel nostro Paese è l'emergere di una nuova attenzione alla sua dimensione conoscitiva, anche sulla spinta di tradizioni di ricerca internazionali che questa dimensione coltivano in modo più robusto. Che cosa significa la dimensione conoscitiva della ricerca didattica? Indica tutte quelle indagini che intendono descrivere i processi di insegnamento-apprendimento per come si realizzano, e che

dunque aspirano a descriverne le linee fenomenologiche in modo empirico. Che questo accada con puntuali ricerche di aspetti parziali del processo di insegnamento, oppure con ampie ricognizioni sistematiche intese a sintetizzare ampie classi di fenomeni osservati non fa differenza. Esse sono unificate dall'intento primario di accrescere la conoscenza dell'insegnamento, grazie a procedure di controllo intersoggettivo dei dati, che lascia sullo sfondo gli intenti prescrittivi e normativi. Qualcuno potrebbe dire che le prime appartengono ad una tradizione qualitativa del fare ricerca e le seconde condividono un approccio quantitativo, ma, francamente, sarebbe un modo assai sbrigativo di rinnovare la querelle tra i metodi, anche perché comunque il rigore e la valenza intersoggettiva della ricerca non riposano solo sulla consistenza numerica. È quasi inutile ricordare che Piaget ha contribuito alla conoscenza dello sviluppo infantile attraverso l'osservazione di pochi casi. La produttività della conoscenza e la sua scientificità dipendono anche da caratteristiche come le categorie di analisi dei fenomeni e la pubblicità e confrontabilità dei metodi di indagine. In particolare, sono le categorie di analisi dei fenomeni ad essere cruciali, per esempio per distinguere la specificità della didattica da territori limitrofi, come quelli psicologici o sociologici. Le grandi surveys sulla scuola e l'insegnamento possono descrivere i processi di istruzione attraverso categorie sociodemografiche ed economiche, come i costi dell'istruzione nei diversi paesi ("Education at a glance", OECD, 2015) oppure sociologiche, come accade in talune indagini sugli insegnanti come quella di Cavalli & Argentin (2010), per fare un esempio. Ma una descrizione del processo di insegnamento-apprendimento dal punto di vista della didattica implica l'utilizzo di categorie specifiche, che ne ritagliano fenomeni ed eventi peculiari. E una ricerca conoscitiva di questo genere, quando include tra i suoi descrittori processi che descrivono la pratica dell'insegnamento fino alla dimensione operativa, fornisce indicazioni per l'azione, e recupera in tal modo quella rilevanza per la pratica che abbiamo ricordato. Un contatto fruttuoso infatti fra studi che descrivono i processi di insegnamento, e studi che elaborano conoscenze utili per gli insegnanti si ritrova là dove le categorie di analisi colgono proceduralità o eventi che gli insegnanti stessi praticano e controllano. In tal caso la dimensione conoscitiva si riverbera su quella pratica, se pure nella direzione di sintetizzare processi didattici in forma di modelli (Reigeluth, 1999). Lo studio di comportamenti didattici ricorrenti o tipici va in questa direzione. Joyce e Calhoun (2009), affrontando il tema del rapporto tra stili e modelli di insegnamento, definiscono il modello come pratica professionale tipica o riconoscibile (pattern), e portano ad esempio quello della recitation che potremmo rubricare anche come routine didattica: "essentially, the student is given a task, generally something to study, and then is questioned about mastery. Instructional materials are integral to practice. Often the teacher follows packages of instructional materials in a curriculum area"¹ (p. 648). La sequenza di recitation, è appunto un esempio di categoria descrittiva dei processi di insegnamento-apprendimento. Questa riassume utilmente una costellazione ricorrente di eventi e ne ricava una stilizzazione, che è saliente per la storia della scuola e per la comparazione tra sistemi educativi. Ma soprattutto risulta anche di rilevanza pratica sia perché sintetizza approcci in cui ciascun insegnante si può riconoscere, sia perché, e quando, fornisce informazioni contestuali sulla efficacia di taluni modelli in determinati contesti. Su questo piano metodologico si dispongono le ricerche che connettono i processi di insegnamento con esiti degli studenti e allievi: esse forniscono sul versante

¹ "Schematizzando, gli studenti ricevono un compito, generalmente materiale da studiare, su cui in seguito vengono sottoposti a verifica. I materiali di apprendimento sono integrati all'azione. Spesso l'insegnante segue dispense o pacchetti per una specifica materia" (trad. libera).

della pratica chiavi di lettura peculiari e ipotesi di lavoro produttivo per gli insegnanti. Sono di questo tipo le ricerche di Doyle e Brophy, e più recentemente i lavori di Clark (Bonaiuti, 2014) e Hattie (2009), nella prospettiva della Evidence Based Education (EBE), che sta conoscendo anche in Italia un riconoscimento diffuso. Non vi è dubbio che la prospettiva dell'EBE rappresenti la novità più saliente in questi anni nel nostro Paese, e che ciò vada riconosciuto in misura principale proprio alla rivista che ci ospita e al gruppo dei ricercatori che vi collabora. È una prospettiva di ricerca che attraverso le meta-analisi e la sistematica ricognizione delle ricerche, oggi potentemente facilitata dalla diffusione dell'informazione anche scientifica, sintetizza il grado di efficacia di diverse procedure didattiche in relazione a diversi obiettivi e contesti di insegnamento. In generale, data la sua origine storica, e cioè l'intento di saggiare la produttività di determinati modelli di insegnamento, ne ha valutato l'efficacia sui risultati di apprendimento degli studenti (Vivanet, 2014), laddove le ricerche processo-prodotto di Doyle privilegiavano piuttosto il livello di coinvolgimento e partecipazione degli allievi in classe come indicatore di efficacia dell'insegnante (Cardarelli, 1999). La valenza pratica dell'EBE è comunque marcata, nel senso che mentre rende disponibili conoscenze fondate sul funzionamento e l'efficacia di modelli didattici, che possiamo chiamare anche strategie (ma l'uniformità lessicale è ancora un problema della didattica) diffonde conoscenze utili a sostenere gli insegnanti nella valutazione delle proprie procedure, e nella adozione di interventi innovativi (Bonaiuti, 2014; Calvani, 2012;). Questa prospettiva conoscitiva ha indubbi meriti. Un merito importante è certamente quello di sottrarre i discorsi sulla didattica all'impero del luogo comune, o agli indimostrati assunti ideologici che li espongono ai venti tanto furiosi quanto effimeri delle mode. Un altro vistoso merito è quello di avere rianimato la tradizione di ricerca empirica e sperimentale che nel nostro Paese non ha goduto di particolare fortuna nel passato (si veda l'analisi di Zanniello, 2010) e che, per sua stessa costituzione, getta un ponte tra costruito teorico e pratica. Oggi c'è chi scopre i principi dell'indagine empirica rigorosa e delle procedure per controllare empiricamente la bontà delle ipotesi: non appare più stravagante una metodologia che impieghi gruppi di controllo o analisi statistica inferenziale, e soprattutto non appare più colpevole individuare delle regolarità nei processi didattici pur riconoscendone l'irriducibile singolarità.

1.1. Problemi di lessico

C'è tuttavia un problema che questa metodologia prospetta ai ricercatori, che appare prima di tutto come allineamento linguistico, relativo ai modi in cui si descrivono e si concettualizzano gli eventi didattici. Dicevamo che le categorie di analisi specifiche per descrivere i fenomeni didattici sono ciò che qualifica la ricerca didattica, ma la provenienza di tali categorie è un altro dei passaggi scientifici cruciali. Abbiamo visto come alcune appartengano alla tradizione di ricerca: gli esiti di apprendimento; il coinvolgimento-partecipazione degli allievi in classe. Ma ancora più rilevanti sono i termini che descrivono le variabili (indipendenti) di processo didattico, come la recitation, oppure la lezione, lo studio di caso, la discussione, il modellamento (Bonaiuti, 2014). Ma per risultare utilizzabili, tali strategie devono trovare riconoscibilità presso gli insegnanti, e tale operazione non avviene automaticamente. Come dimostrano Calvani e Menichetti (2015) non tutte le strategie descritte in letteratura corrispondono ad eventi riconoscibili per gli insegnanti e non tutte le pratiche ordinarie con cui gli insegnanti descrivono e si rappresentano il proprio lavoro trovano collocazione negli studi scientifici di tipo ricognitivo che abbiamo visto. Si pensi, per il primo aspetto, a categorie di analisi come

l'attivazione delle conoscenze e dei prerequisiti o valutazione formativa e, per il secondo, ad eventi scolastici come il ripasso, o la verifica dei compiti precedenti.

Insomma un futuro impegno della ricerca didattica, segnalato da tali dissonanze terminologiche, sarà di scavo, e cioè di paziente ed analitica comparazione dei termini e del loro corrispettivo quotidiano, utili a fini di univocità e, in definitiva, anche a corroborare la valenza pratica, cioè utile per gli insegnanti, di tali indagini.

2. Le buone pratiche

Ma dicevamo che le categorie di analisi e descrizione sono rilevanti e dirimenti anche nelle indagini su casi singoli o su singole esperienze, che possono avere grande valore euristico soltanto quando rendono riconoscibile e comunicabile l'esperienza stessa. Vale per le esperienze singolari quanto vale per una buona pratica, che è tale non solo per la innovatività e la sua capacità di fronteggiare e risolvere un problema che si è concretamente presentato, ma anche per la sua riproducibilità e trasferibilità (Isfol, 2004). Ciò significa, in ambito didattico, che la qualità di una pratica e la sua possibilità di accrescere la conoscenza in campo didattico, dipendono anche dalla capacità di cogliere e documentare gli elementi salienti e peculiari, e di descriverla attraverso categorie che siano tanto riconoscibili quanto sostenibili o praticabili (Antonietti, 2011). L'accumularsi di belle esperienze che non condividono il lessico descrittivo e non usano un sistema di categorie comuni, che rimangono imprigionate nella singolarità, sottraendosi così anche ad ogni forma di valutazione, vanifica il proposito di contribuire alla conoscenza della didattica e insieme fallisce l'obiettivo di essere utile per gli insegnanti.

Alla base dell'una e dell'altra tradizione di indagine in didattica c'è il problema della capacità di descrivere e modellizzare la realtà in schemi riconoscibili e condivisi da una comunità. Sul piano operativo poi ci sono ponti da lanciare: sia tra i ricercatori delle diverse comunità scientifiche, sia tra il mondo della ricerca e il mondo della scuola. Sono stati fatti progressi sensibili in tale direzione, ma resta anche lavoro da fare.

3. La ricerca sperimentale

Del resto, a ben vedere, anche nella ricerca sperimentale valgono i medesimi requisiti di precisione e le medesime necessità di documentazione critica e saliente. Un esperimento è tanto più rigoroso quanto più vengono identificate e descritte le ragioni in base alle quali un intervento sperimentale ha funzionato e dovrebbe o potrebbe funzionare qualora venisse riprodotto in un diverso contesto. Si badi bene che la buona descrizione di tale pratica sperimentale non coincide immediatamente con il ricorso a misure quantitative, ma dipende piuttosto dalla rilevazione di tratti salienti e riconoscibili. Su questa linea si collocano, ovviamente, quei lavori sperimentali che non si accontentano di segnalare progressi rilevanti in qualche campo a seguito di un intervento programmato e controllato, ma che fondano quell'intervento su precisi costrutti teorici, assunti metodologici, su ipotesi dai tratti salienti che lo rendono promettente, e lo documentano. Un esempio chiaro in questa direzione è testimoniato dal lavoro di Lucia Lumbelli (2009) che compendia sue ricerche sperimentali sulla promozione della comprensione dei testi scritti. A tal fine la Lumbelli (ibidem) ha ideato e sperimentato strategie di potenziamento e le ha documentate analiticamente indicando a quali condizioni, e con quali strumenti, tali strategie hanno un impatto positivo. Le ricerche di questo tipo, e in particolare la

pubblicità data ai materiali e alle strategie, insomma la trasparenza dei tratti salienti, soddisfano sia il requisito di pubblicità della ricerca scientifica sia l'esigenza di presentare concrete procedure di lavoro agli insegnanti. La pubblicistica scientifica a livello internazionale diventa infatti sempre più avara di descrizioni puntuali degli interventi didattici operati, che rischiano una grave opacità. Grandi nomi della ricerca didattica, soprattutto nell'insegnamento delle scienze, oggi tendono, dopo averne testato sperimentalmente l'efficacia, a trasformare le loro strategie didattiche in "pacchetti" pronti per l'uso (e per l'acquisto), rendendo più oneroso (sotto ogni punto di vista) il confronto e l'accumulo della conoscenza.

4. La dimensione propositiva e razionale

Ma "fare il punto" implica anche sottolineare l'esistenza rigogliosa di un'altra dimensione della ricerca didattica, o meglio di un genere letterario che occupa uno spazio rilevante nella nostra tradizione, e che consiste nella illustrazione e proposta di conoscenze, concetti, principi e costrutti che si suppone possano utilmente informare le pratiche degli insegnanti. Questo genere letterario vanta una lunga tradizione ed ha una importante funzione nel diffondere nuove conoscenze, anche provenienti da ambiti disciplinari diversi, e nell'illustrare nuove risorse o strumenti utili per l'azione educativa, tanto maggiore quanto più articolata risulta l'argomentazione razionale. Si distende a ventaglio in molteplici direzioni ed è comunque esplicitamente ispirato dall'intento di fornire ai pratici, in particolare agli insegnanti, indicazioni o strumenti con cui essi possano leggere in modo rinnovato vuoi conoscenze specifiche di area disciplinare, vuoi processi psicologici degli allievi, vuoi dinamiche interpersonali e cognitive che interagiscono con l'insegnamento. Sempre più, anche nel nostro Paese, si è articolata e raffinata la tipologia di tali suggerimenti per l'azione, che ha perso i caratteri del mero richiamo a principi generalissimi, e acquisito la capacità di circostanziare gli impieghi di alcuni costrutti, e di contestualizzarli nell'azione didattica. Tali suggerimenti, quando sono corroborati da pratiche educative, possono produrre nel tempo quelle categorie descrittive tipiche di cui parlavamo prima e che sono sottoponibili a verifiche quantitative. Si pensi a come sono nati gli studi di Brown e Palincsar sul Reciprocal Teaching (RT): con piccoli gruppi di studenti, e su input vygotskijani che assumevano la suggestione del concetto di scaffolding dell'esperto (Palincsar & Brown, 1984). Il RT è diventato uno dei modi con cui è possibile descrivere le strategie didattiche che risultano molto efficaci sotto diversi profili. Si vuol dire, in altre parole, quanto possa essere produttivo per la ricerca didattica disporre di costrutti teorici e concetti rigorosi, anche di provenienza extra-didattica, ed ipotizzarne l'impiego in azione di insegnamento.

5. Gli insegnanti e lo studio delle pratiche

E comunque il passaggio più rilevante affinché indicazioni provenienti da teorie e ricerche si traducano in azioni concrete di insegnamento, è che esse appartengano al repertorio di azioni padroneggiate dagli insegnanti, che restano, comunque, il perno di qualunque innovazione e che sono oggi al centro degli studi, anche in ambito didattico, in una forma o modalità nuove. Infatti si è assistito ad un allargamento della ricerca verso le esperienze di insegnamento-formazione che si riscontrano in ambito professionale o preparatorio alla dimensione lavorativa. Forme di apprendistato, tirocinio e stage formativi sono stati messi sotto la lente dell'indagine anche per effetto delle innovazioni

introdotte nel mondo universitario (in seguito al cosiddetto processo di Bologna) che hanno ristrutturato i corsi di studio universitario e ne hanno determinato un ripensamento finalizzato all'inserimento nel mondo del lavoro, favorendo il confronto con le pratiche professionali. La formazione universitaria degli insegnanti in particolare, sancita dal 1998 con i corsi di laurea di Formazione Primaria, e le SSIS (successivamente con i TFA, PAS, e Corsi di Specializzazione per il sostegno), ha poi immesso in area universitaria negli ultimi 15 anni migliaia di aspiranti insegnanti costringendo in vari modi i Dipartimenti accademici a confrontarsi con la formazione "professionalizzante" all'insegnamento dei laureati. Ancora più vistosamente i cultori di aree pedagogiche e didattiche si sono trovati ad intrecciare rapporti più serrati con il mondo della scuola, che con quella riforma è entrato prepotentemente e più empiricamente dentro le zone degli studiosi e dei ricercatori. E così un tratto distintivo degli ultimi anni è sicuramente rappresentato dall'indagine sull'insegnamento esperito e praticato, e sugli insegnanti. L'attività didattica di docenti e ricercatori, impegnati ad insegnare, organizzare, allestire corsi e laboratori per gli insegnanti in formazione, si è massicciamente trasformata in attività di studio e ricerca empirica, in ambito pedagogico-didattico. Con ciò ci si allinea rapidamente a topic di ricerca europea, che sugli insegnanti vantano una tradizione di ricerca articolata e robusta, come risulta per esempio dalle biennali conferenze della EARLI. Per la verità sono due i filoni di ricerca più marcati, uno sugli insegnanti, sia in formazione sia in servizio, ed uno, ragguardevole, sulle pratiche formative allestite in ambito accademico: si pensi agli studi sulle modalità di tirocinio, sulla didattica laboratoriale, sulle diverse forme di valutazione e di progettazione. Si è determinato così facendo un nuovo modo di coniugare la dimensione della didattica come sapere "per la pratica": si sono estese le autoanalisi dei ricercatori sui percorsi e attività didattici che essi stessi praticano in università, in misura prima estranea alla ricerca didattica (in questo numero stesso troviamo resoconti di innovazioni ed analisi critica di dispositivi formativi realizzati entro i corsi di laurea) generando un circolo virtuoso di pianificazione, implementazione e analisi delle stesse attività formative. Parallelamente, ma in modo non estraneo alle analisi della formazione iniziale, si sono affermati filoni di ricerca che indagano il sapere e le pratiche degli insegnanti, aspirando a ricavarne induttivamente sia le teorie implicite sia le procedure praticate (Analisi Pratica Educativa, APRED), secondo gli assunti di Damiano (2006) per cui sono gli insegnanti stessi i depositari del sapere didattico. Per la verità la ricerca sulle pratiche e l'indagine con gli insegnanti ha raccolto molta conoscenza sulle loro opinioni, sulle loro concezioni o credenze, sui loro intenti, sulla autoefficacia percepita, ma procede ancora lentamente ad illuminare le pratiche esperite, le routine, le procedure adottate, gli approcci privilegiati. Ma la valenza di questi studi va riconosciuta, ancora una volta, nell'analisi dei processi didattici e nella loro categorizzazione, cioè nella capacità di costruire ed individuare categorie di analisi del lavoro didattico che siano sufficientemente comprensive e significative, e che si prestino a successive ed estese verifiche e/o falsificazioni. La rilevanza per la ricerca di disporre di buoni strumenti di descrizione delle pratiche è testimoniata dalle linee di indagine sull'osservazione in classe di recente intraprese anche in Italia (Invalsi, 2014; Ho & Kane, 2013).

Su alcuni di questi temi e linee di ricerca producono aggiornate testimonianze i saggi e gli articoli che seguono.

6. In questo numero

I primi contributi affrontano teoricamente e da angolature diverse l'identità e la funzione stessa della didattica. Il primo contributo, quello di Giuseppe Zanniello, "Nascita e sviluppo della ricerca empirica in campo didattico in Italia", ricostruisce criticamente passaggi salienti dell'evoluzione della ricerca didattica ed empirica in Italia dal secondo dopoguerra ad oggi; segnala linee di ricerca e temi di ricerca recenti, riconoscendo che "la ricerca empirica è indispensabile per la costruzione del sapere didattico" (p. 19).

Elio Damiano in "Enea e Anchise. Compiti di sviluppo per la Didattica", tematizza e discute con una prospettiva originale le identità della Didattica e della Pedagogia, e ne argomenta una sostanziale sovrapposibilità. Individua poi come compiti di sviluppo per la didattica sia azioni di integrazione critica con ambiti scientifici di ricerca vicini, sia la collaborazione non occasionale con gli insegnanti stessi.

Antonio Calvani, con "Per una Didattica come Scienza dell'Istruzione", definisce e precisa i termini della Evidence Based Education e argomenta quanto tale orientamento sia decisivo per il costituirsi della Didattica come disciplina scientifica. Sottolinea peraltro in quale misura l'orientamento EBE favorisca un modo più produttivo di stringere rapporti con la scuola.

Il rapporto tra conoscenze psico-cognitive e didattica è affrontato nel lavoro di Roberto Trincherò che in "Per una didattica brain-based: costruire la learning readiness attraverso la pratica deliberata", tematizza in particolare la prontezza per l'apprendimento attraverso l'individuazione di processi cognitivi che la sottendono, e illustra la procedura della "pratica deliberata" per mezzo di un modello didattico mirato a promuovere negli allievi l'acquisizione di abilità strategiche per l'apprendimento significativo.

Le ricognizioni su ambiti specifici di ricerca vengono introdotte da Maria Ranieri che nel suo "Linee di ricerca emergenti nell'educational technology" fa il punto sulle più recenti tecnologie di rilevanza educativa, sia formale che informale, e sulle rispettive linee di ricerca emergenti. La rassegna include sia i mobile, che i social network, che gli ambienti MOOC, che i video giochi, ed esamina l'uso che di tali dispositivi e ambienti viene proposto in contesti educativi e le linee di indagine del loro impatto.

In "Instructional Design e progettazione curricolare. Un binomio possibile per la scuola italiana", Franco Landriscina tematizza lo strumento didattico dell'Instructional Design ripercorrendone origini ed evoluzione, e presentando i principi della progettazione analitica per obiettivi secondo il modello ADDIE; ne discute inoltre l'impatto alla luce di teorie psicologiche recenti come quella del carico cognitivo e quella dell'apprendimento multimediale.

Giuseppe Tacconi poi, in "Between evidence-based education and analysis of teaching practices. A review of didactic research on the Italian high school system", esamina e segnala le specificità e le differenze di tali recenti tradizioni di ricerca in didattica; in particolare illustra il filone di indagine sulle pratiche e sul correlato concetto di routine come una promettente metodologia induttiva di indagine sull'insegnamento.

Con il contributo "Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione", Lucio Cottini e Annalisa Morganti, dopo avere individuato i tratti distintivi dell'approccio di ricerca EBE, ipotizzano alcune linee di ricerca, per esempio gli studi con il caso singolo, e alcune avvertenze metodologiche che potrebbero trovare una proficua applicazione ai temi e problemi della pedagogia speciale.

Un blocco di articoli successivi tematizza poi singoli aspetti e strumenti specifici per il miglioramento della didattica. Con “L’efficacia delle mappe concettuali per l’apprendimento: analisi critica di evidenze empiriche”, Marta Pellegrini e Anna Mensuali conducono una ampia ricognizione di ricerche e meta-analisi sull’efficacia delle mappe concettuali nei processi di insegnamento-apprendimento, passando in esame le più rilevanti variabili didattiche connesse. Differenze interessanti sono riportate in relazione ai diversi compiti di apprendimento e comprensione, ad ambiti disciplinari diversi, e in dipendenza dal ruolo degli allievi nella produzione di mappe.

Francesca Davida Pizzigoni, in “Imparare a imparare attraverso il museo scolastico: tracce di nuove potenzialità di uno strumento didattico tardo-ottocentesco”, esamina diffusamente la storia del museo scolastico nella tradizione italiana ottocentesca, attraverso l’illustrazione di prodotti specifici e la normativa ministeriale in materia. Ne difende altresì le potenzialità di configurarsi come ambiente di apprendimento attivo, attraverso il riconoscimento delle funzioni pedagogiche che vi si possono innestare.

Danilo Marasso, in “Exercising or gaming? Exergaming!!” si occupa dei videogiochi nella didattica e nell’apprendimento con una ricognizione di studi che esaminano le potenzialità e le problematiche legate all’utilizzo dei videogiochi appartenenti alla categoria degli exergames, e ne illustra possibili usi nell’ambito dell’educazione fisica.

Un progetto triennale (“PerContare”) volto a consolidare in allievi di scuola primaria il senso del numero è al centro del contributo di Anna Baccaglini-Frank, e Maria Giuseppina Bartolini Bussi, “Buone pratiche didattiche per prevenire falsi positivi nelle diagnosi di discalculia: il progetto ‘PerContare’”. Le autrici documentano analiticamente gli assunti teorici, la procedura didattica adottata, i materiali impiegati, e i primi risultati del progetto.

Gerda Videsott, Pasquale Della Rosa e Rita Franceschini, in “Il multilinguismo e i meccanismi attentivi dei bambini provenienti da un contesto migratorio” presentano una ricerca che ha controllato quanto la capacità di attenzione dei bambini multilingue, che provengono da contesti migratori, differisca nel confronto con bambini che non hanno tali caratteristiche. E ne hanno controllato in particolare la rapidità di reazione a stimoli linguistici, e l’accuratezza nei processi di discriminazione.

Un ultimo blocco di articoli documenta l’attenzione ai temi della formazione degli insegnanti e delle pratiche professionali, testimoniando al tempo stesso varietà di approcci metodologici. Quello di Carla Maltinti, Silvia Micheletta e Laura Menichetti “Tirocinio e videomentoring: il punto di vista degli studenti”, presenta le caratteristiche procedurali di una modalità innovativa di tirocinio supportato da video per studenti del corso di studi in Scienze della Formazione Primaria. I dati conseguenti al monitoraggio effettuato presso i partecipanti consentono l’individuazione di criticità e punti di forza dell’esperienza utili anche ai fini della riprogettazione.

Concetta Tino e Monica Fedeli, in “L’Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo” indagano il tema dell’Alternanza Scuola-Lavoro. Con il supporto del quadro teorico concettuale della Teoria dell’Attività esaminano le esperienze di alternanza realizzate in otto scuole superiori e fanno un primo bilancio del dialogo tra scuola e lavoro. A tal fine vengono discussi i temi emergenti e le criticità riscontrate attraverso le testimonianze dei diversi attori e responsabili delle iniziative.

Nell’alveo delle ricerche che indagano il punto di vista degli insegnanti si colloca il contributo di Laura Parigi e Margherita Di Stasio “Saperi buoni e utili: il punto di vista degli insegnanti in formazione”, con un’indagine mirata a cogliere i loro bisogni

formativi e soprattutto la percezione di utilità della formazione in servizio. Attraverso il monitoraggio di due ampie ricerche PON e dei dati provenienti da TALIS (OECD) si tratteggiano alcune caratteristiche delle conoscenze che gli insegnanti giudicano utili e rilevanti.

La prospettiva del Service-Learning nella formazione degli insegnanti caratterizza il contributo di Valentina Mazzoni e Marco Ubbiali, dal titolo “Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del Service Learning nella formazione dei futuri docenti”. Viene presentato il dispositivo formativo del Service-Learning, che è stato realizzato e studiato in contesti internazionali, finalizzato a coinvolgere attivamente gli studenti alla vita della comunità; ne vengono illustrate sia le caratteristiche, sia l’efficacia formativa riscontrata; e ne viene sostenuta l’utilità nella formazione iniziale degli insegnanti.

Davide Capperucci infine, con “How Self-Evaluation can make schools more effective”, dopo avere illustrato il quadro e la filosofia delle recenti politiche di valutazione e miglioramento dei sistemi scolastici, segnala il rilevante ruolo che vi svolgono le pratiche di autovalutazione delle scuole. In tale ambito presenta ed illustra poi un prototipo che combina valutazione esterna ed interna (ISSEmod) e che è stato ideato e utilizzato in contesto italiano.

Bibliografia

- Antonietti, M. (2011). *Raccontare la scuola. Studi sulla documentazione*. Bergamo: Junior.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2012). *Per un’istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani A., & Menichetti, L. (2015). *Come fare un progetto didattico*. Roma: Carocci.
- Cardarello, R. (1999). La conduzione della classe. In F. Zambelli & G. Cherubini (eds.), *Manuale della scuola dell’obbligo: l’insegnante e i suoi contesti* (pp. 189-216). Milano: Franco Angeli.
- Cavalli, A., & Argentin, G. (eds.). (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*. Bologna: il Mulino.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- De Giacinto, S. (1977). *Educazione come sistema*. Brescia: La Scuola.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New York, NY: Routledge.
- Ho, A.D., & Kane, T.J. (2013). The reliability of classroom observations by school personnel. Research paper. MET project.
- Invalsi. Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (2014). *Scheda per l’osservazione in classe SSGC (strategie Sostegno Gestione Clima)*.

- ISFOL. Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (2004). *La metodologia ISFOL per l'individuazione e l'analisi delle buone pratiche in ambito FSE*.
- Joyce, B., & Calhoun, E. (2009). Three sides of teaching: styles models and diversity. In L.J. Saha & A.G. Dworkin (eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 645-652). New York, NY: Springer.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). *Education at a glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- Pellerey, M., & Grzadziel, D. (2012). *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale* (2nd ed.). Roma: Las.
- Reigeluth, C.M. (ed.). (2013). *Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory* (Vol. 2). New York, NY: Routledge.
- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'Evidence Based Education*. Roma: Carocci.
- Zanniello, G. (2010). *Le teorie didattiche*. Materiale Scienze della Formazione. http://materiale scienze formazione primaria.it/w/images/Le_teorie_didattiche.pdf (ver. 15.12.2015).