

Guido Benvenuto

Stili e metodi della ricerca educativa



Carocci editore

Materiale online

BOX 1: Classificazione delle Professioni educative e percorsi di formazione

BOX 2: I tre piani di scelta che ogni ricerca è chiamata a sviluppare: ontologico (perché ricercare), epistemologico (cosa ricercare), metodologico (come ricercare)

BOX 3: Convinzioni e teorie popolari. Modelli della mente e modelli di pedagogia (tratto da Bruner, 1996, trad. it. 1997)

BOX 4: INVALSI, l’Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell’Istruzione (funzioni e finalità: cfr. <http://www.invalsi.it>)

BOX 5a: Modello di validità di costrutto (Purves, Takala, 1982)

BOX 5b: Modello dell’area dello scrivere scolastico (dominio) utilizzato per la selezione delle prove (trad. e adatt. da Vahapassi, 1982)

BOX 6: Fonte: Cohen, Manion, Morrison, 2011. Materiale aggiuntivo su website (www.routledge.com/textbooks/cohen7e – cap. 7: Additional material on a worked example of a short research proposal)

BOX 7: Linee guida per la presentazione, scrittura e pubblicazione di contributi per il Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS) (cfr. <http://www.ledonline.it/public/files/journals/3/authors/ECPS-Guidelines-IT.pdf>)

BOX 8: Argomentare e dibattere a scuola: una ricerca-azione sulla didattica della competenza argomentativa in filosofia. Un esempio di ricerca empirica sullo schema delle fasi della ricerca in educazione (cfr. Appendice cap. 2)

BOX 9: Abstracts e presentazioni di ricerche di stile etnografico

BOX 10: Abstracts di studio di caso

BOX 11: Abstracts di ricerche-azione

BOX 12: Una *survey* su laureati e lavoro: XVI Rapporto Almalaurea sulla condizione occupazionale dei laureati

BOX 13: Una *survey* sulla condizione giovanile: Rapporto Giovani – Sesta indagine dell’Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia

BOX 14: Abstracts di ricerche per esperimento

BOX 15: Abstracts di ricerche misurative

BOX 16: Osservazione in una scuola al centro di Roma – Fonte: Sclavi (2005, pp. 38-9)

BOX 17: Procedure di standardizzazione dei punteggi: punti standard (z e T e scale centiliche)

BOX 1**Classificazione delle Professioni educative e percorsi di formazione**

Le professioni educative sono riscontrabili in distinti grandi gruppi professionali (specialisti e tecnici), secondo la classificazione delle professioni stilata dall'ISTAT (2011).

Nel Grande Gruppo professionale (2) – Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione, troviamo:

2.6 - Specialisti della formazione e della ricerca

Le professioni classificate in questo gruppo conducono ricerche su concetti e teorie; incrementano la conoscenza in ambito scientifico; insegnano la teoria e la pratica di una o più discipline nei diversi livelli di istruzione; progettano i relativi curricula formativi; introducono, ricercano, adottano e applicano metodi didattici; partecipano alla programmazione e all'organizzazione didattica e alla definizione dell'offerta formativa delle scuole e delle università.

Il Gruppo è suddiviso nelle seguenti Classi di professioni:

- 2.6.1 - Docenti universitari (ordinari e associati);
- 2.6.2 - Ricercatori e tecnici laureati nell'università;
- 2.6.3 - Professori di scuola secondaria, post-secondaria e professioni assimilate;
- 2.6.4 - Professori di scuola primaria, pre-primaria e professioni assimilate;
- 2.6.5 - Altri specialisti dell'educazione e della formazione.

La Classe è suddivisa nelle seguenti Categorie professionali:

- 2.6.5.1 - Specialisti nell'educazione e nella formazione di soggetti diversamente abili;

- 2.6.5.2 - Ispettori scolastici e professioni assimilate;
- 2.6.5.3 - Docenti ed esperti nella progettazione formativa e curricolare;
- 2.6.5.4 - Consiglieri dell'orientamento;
- 2.6.5.5 - Insegnanti di discipline artistiche e letterarie.

Nel Grande Gruppo professionale (3) – Professioni tecniche, troviamo:

3.2 - Professioni tecniche nelle scienze della salute e della vita**3.2.1 - Tecnici della salute**

- 3.2.1.2 - Professioni sanitarie riabilitative
- 3.2.1.2.7 - *Educatori professionali*

Le professioni comprese in questa unità attuano specifici progetti educativi e riabilitativi, nell'ambito di un progetto terapeutico elaborato da un'équipe multidisciplinare, volti a uno sviluppo equilibrato della persona-

lità con obiettivi educativo/relazionali in un contesto di partecipazione e recupero alla vita quotidiana; curano il positivo inserimento o reinserimento psico-sociale dei soggetti in difficoltà; programmano, gestiscono e verificano interventi educativi mirati al recupero e allo sviluppo delle potenzialità dei soggetti in difficoltà per il raggiungimento di livelli sempre più avanzati di autonomia; organizzano, gestiscono e verificano le loro attività professionali all'interno di servizi socio-sanitari e strutture socio-sanitarie-riabilitative e socio-educative, in modo coordinato e integrato con altre figure professionali presenti nelle strutture, con il coinvolgimento diretto dei soggetti interessati e/o delle loro famiglie, dei gruppi, della collettività. L'esercizio della professione di Educatore professionale è regolamentato dalle leggi dello Stato.

3.4 - Professioni tecniche nei servizi pubblici e alle persone

3.4.1 - Professioni tecniche delle attività turistiche, ricettive e assimilate

3.4.1.3.o - Animatori turistici e professioni assimilate

Le professioni classificate in questa unità intrattengono gli ospiti di villaggi turistici, hotel e altre strutture ricettive; progettano e organizzano attività per il tempo libero, giochi, gare, feste, spettacoli, lezioni sulla pratica di danze, attività sportive e cura del corpo, attività artistiche e di artigianato.

3.4.2 - Insegnanti nella formazione professionale, istruttori, allenatori, atleti e professioni assimilate

3.4.2.2 - Insegnanti nella formazione professionale

3.4.5 - Tecnici dei servizi sociali

Tra le Categorie professionali in cui è suddivisa la Classe troviamo:

3.4.5.1 - Assistenti sociali;

3.4.5.2 - Tecnici del reinserimento e dell'integrazione sociale;

3.4.5.3 - Tecnici dei servizi per l'impiego.

Le diverse figure professionali impegnate in campo educativo hanno diversi profili e percorsi di formazione. Per l'insegnamento a livello di scuola primaria e dell'infanzia, e per il sostegno, occorre una laurea in Scienze della Formazione Primaria; per l'insegnamento a livello di scuola secondaria (primo e secondo grado) occorrono lauree nelle specifiche discipline e percorsi abilitanti (fino al 2009 le ssis, Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario, successivamente i TFA, Tirocini Formativi Attivi); per il profilo di educatori nei nidi occorre una laurea triennale in Scienze dell'Educazione (sostegno alla genitorialità; lavoro in gruppi interprofessionali; collaborazione con gli insegnanti della scuola materna per creare una rete di servizi alla fascia 0-6 anni; riconoscimento del disagio infantile e avvio della relazione specialista-genitori; supporto all'integrazione interculturale; progettazione educativa, organizzazione e gestione dei servizi nell'ottica dei nuovi bisogni).

Per il titolo di Operatore socio-assistenziale (OSA) e socio-sanitario (OSS) si rimanda a corsi regionali: per l'infanzia o per gli anziani, per minori in situazione di abbandono o difficoltà familiare, per disabili, per tossicodipendenti, ma anche degli animatori sociali, animatori turistici, e degli operatori multiculturali. La figura professionale dell'Operatore socio-sanitario (OSS) riunisce e sostituisce le figure dell'Assistente domiciliare e dei servizi tutelari (ADEST) e dell'Operatore tecnico addetto all'assistenza (OTA), secondo le disposizioni dei Ministeri della Sanità e per la Solidarietà Sociale. L'attività dell'Operatore socio assistenziale/sanitario si esplica all'interno dei servizi residenziali, semiresidenziali e territoriali per anziani (case di riposo, servizi di aiuto domiciliare, centri diurni), in servizi residenziali e territoriali per disabili (comunità alloggio, laboratori protetti, convitti, servizi di inserimento lavorativo, assistenza domiciliare), in servizi che si occupano di emarginazione e disagio psichico.

Per il profilo di Assistente sociale occorre una laurea in Servizio Sociale. Le aree di intervento che possono coinvolgere un Assistente sociale sono molteplici, sia nell'ambito sociale o integrato con la sanità, sia nel settore amministrativo e contabile della P.A. Rivolgendosi a minori, persone con problematiche psico-sociali (tossicodipendenze di ogni tipo, salute mentale etc.), disabili, immigrati, anziani, famiglie in difficoltà, persone con a carico pene detentive alternative, l'Assistente sociale è chiamato a funzioni di integrazione socio-sanitaria nei Consultori, nelle Unità Multidisciplinari per l'Età Evolutiva (UMEE) e Unità Multidisciplinari per l'handicap dell'Età Adulta (UMEAD), nei Dipartimenti di Salute Mentale (DSM), nei Servizi per le tossicodipendenze, nelle Unità Valutative Distrettuali e Geriatriche (UVD e UVG), nelle Aziende Sanitarie Locali, Aziende ospedaliere; ma anche presso Enti di risocializzazione, quali i C.T.U. presso il Tribunale per i minorenni; il Ministero di Giustizia (Ufficio Servizi Sociali Minorenni – USSM, e Servizio Sociale Adulti – UEPE), le Comunità di accoglienza, le Amministrazioni penitenziarie, gli Enti locali: le Strutture residenziali e semi-residenziali per anziani, adulti, inabili e minori, le Organizzazioni del Terzo Settore o Privato Sociale (cooperative, fondazioni, associazioni, impresa sociale, centri sociali). Le funzioni di intervento si accompagnano a quelle di ricerca e formazione presso Enti quali università, fondazioni, istituti di cultura superiore, scuola secondaria superiore etc.

BOX 2

I tre piani di scelta che ogni ricerca è chiamata a sviluppare: ontologico (perché ricercare), epistemologico (cosa ricercare), metodologico (come ricercare)

Lo schema, in traduzione, è solo una parte di quello riproposto nella recente rivisitazione di Lincoln, Lynham, Guba (2011), tratto dal volume di Denzin, Lincoln (2011, pp. 102-5). Per la traduzione si ringrazia Juliana Barco.

Critismo (+ di genere + di razza)	Costruttivismo (o interpretativismo)	Participatorio (+ Postmoderno)
Positivismo Realismo, ricercatori di "scienze dure/ esatte"	Post-positivismo Una forma aggiorna- ta di positivismo	Trasformazione basata sul coinvolgimento democratico del ricercatore e del soggetto
Ontologia Le visioni del mondo e le tesi (<i>assumptions</i>) di coloro che si occupano i ricer- catori nel trovare nuove forme di conoscenze	Riconosce che la na- tura non può esse- re pienamente com- presa. C'è una sola verità che può essere misurata e studiata.	Riconosce che la na- tura non può esse- re pienamente compresa. C'è una singo- la realtà, ma potrem- mo non essere in gra- do di comprendere la pienamente come es- sa sia o come poterà raggiungere a causa di variabili nascoste e abilità mentali o fisiche, preferenze sessuali (Bernal, 1991; Merriam, 2002; Giroux, 1982; Caffarella, Baum- gartner, 2007).
Lo studio delle cose che esistono e di ciò che esi- ste (Latossi, Lawson, Mar- tinis, 2007).	Raggiungere la comprensione attraverso l'interpretazione delle percezioni individuali	Per il cambiamento in favore di gruppi oppressi
Le visioni del mondo e le tesi (<i>assumptions</i>) di coloro che si occupano i ricer- catori nel trovare nuove forme di conoscenze	La natura umana agisce (<i>operates</i>) in un mondo fonda- to sulla contesa del potere. Ciò porta a interazioni di pri- vilegio e di oppres- sione basate sulle differenze di razza o etnia, classe socio- economica, genere,	Relativista: le realtà esistono come costrutti mentali multipli, socialmente ed esperienzial- mente fondati, locali e specifici, dipendenti nella forma e nel con- tenuto dalle persone che li hanno costruiti (<i>who hold them</i>) (Guba, 1990, p. 27). Relativismo: realtà locali e spe- cifiche costruite e co-costruite (Guba, Lincoln, 2005, p.193).
Le visioni del mondo e le tesi (<i>assumptions</i>) di coloro che si occupano i ricer- catori nel trovare nuove forme di conoscenze	La finalità di ricerca è la predizione e il controllo della na- tura della realtà (Guba, Lincoln, 2005; Mer- riam, 1991; Merriam, 2002; Giroux, 1982; Caffarella, Baum- gartner, 2007).	«La nostra realtà individua- le e personale – il modo in cui concepiamo la vita è, e la parte che siamo chiamati a vivere è – autoconstruita. Noi mettiamo insieme le realtà nostre proprie
Le visioni del mondo e le tesi (<i>assumptions</i>) di coloro che si occupano i ricer- catori nel trovare nuove forme di conoscenze	Qual è la natura della realità? (Creswell, 2007).	Realità partecipata: realtà sog- gettiva-oggettiva, co-creata da- mente e dall'universo circostante (<i>surrounding cosmos</i>) (Guba, Lin- coln, 2005, p.193). Libertà dall'oggettività con una nuova visione della relazione tra sé e gli altri (Heshusius, 1994, p. 15) socialmente costruita: si- mile al costruttivismo, ma non assume che la razionalità sia strumento per una migliore co- noscenza (Kilgore, 2001, p.54). Realità soggettiva-oggettiva: chi conosce può essere tale solo se co- noscuto da altri che lo conoscono. Visione del mondo basata sulla visione del mondo basata sulla

	Criticismo (+ di genere + di razza)	Post-positivismo Una forma aggiornata di positivismo	Costruttivismo (o interpretativismo)	Partecipatorio (+ Postmoderno) Trasformazione basata sul coinvolgimento democratico del ricercatore e del soggetto
Positivismo Realismo, ricercatori di "scienze dure/ esatte"	Per il cambiamento in favore di gruppi oppressi	Raggiungere la comprensione attraverso l'interpretazione delle percezioni individuali e personali» (Lincoln, Guba, 1985, p. 73). Esistono realtà multiple che dipendono dall'individuo (Guba, 1996).	Raggiungere la comprensione attraverso l'interpretazione delle percezioni individuali e personali» (Lincoln, Guba, 1985, p. 73). Esistono realtà multiple che dipendono dall'individuo (Guba, 1996).	Raggiungere la comprensione attraverso l'interpretazione delle percezioni individuali e personali» (Lincoln, Guba, 1985, p. 73). Esistono realtà multiple che dipendono dall'individuo (Guba, 1996).
Epistemologia	Il processo del pensiero. La relazione tra ciò che conosciamo e ciò che vediamo. Le verità che cerchiamo e in cui crediamo come ricercatori (Bernal, 2003; Guba, Lincoln, 2005; Lynham, Webb-Johnson, 2008; Pallas, 2001).	Assume che possiamo solo approssimare alla natura. La ricerca e le statistiche prodotte formano un modo per prendere decisioni usando dati incompleti. L'interazione con i soggetti della ricerca dovrebbe essere ridotta al minimo. La validità della ricerca è data dalla comunità di ricerca, non dai soggetti studiati.	La ricerca è mossa dallo studio delle strutture sociali, della libertà e oppressione, e del potere del processo di interazione tra i due (Guba, 1990, p. 28). Transazionale/soggettivista: risultato costruito (Guba, Lincoln, 2005, p. 195).	Olistico: «Sostituisce la tradizionale relazione tra "verità" e "interpretazione" nella quale l'idea di verità precede l'interpretazione» (Heshusius, 1994, p. 15). Soggettività critica in una transazione partecipativa con l'universo; estesa epistemologia di una conoscenza esperienziale propria
	Qual è il rapporto tra il ricercatore e l'oggetto di ricerca? (Creswell, 2007)	Le credenze nella totale oggettività. Non c'è motivo per interrogare con chi o ciò che studiano i ricercatori. I ricercatori dovrebbero solo valutare il rigore scientifico e non il suo impatto sulla società o sul tema di studio (Guba, Lincoln, 2005; Merriam, 1991; Merriam, Cafarella, Baumgartner, 2007).	Convincimento filosofico che le persone costruiscono la propria conoscenza della realtà; costruire i significati in base alle nostre interazioni con l'ambiente (Lincoln, Guba, 1985).	personale e pratica; risultanze costruite (Guba, Lincoln, 2005, p. 195). Soggettività critica: comprendere come e che cosa conosciamo e le relazioni utilizzate nella conoscenza. Quattro tipi di conoscen-

	Criticismo (+ di genere + di razza)	Costruttivismo (o interpretativismo)	Partecipatorio (+ Postmoderno)
Positivismo Realismo, ricercatori di "scienze dure/ esatte"	Post-positivismo Una forma aggiorna- ta di positivismo	Per il cambiamento in favore di gruppi oppressi	<p>Raggiungere la comprensione attraverso l'interpretazione delle percezioni individuali</p> <p>La realtà sociale è una costru- zione basata sul sistema di riferi- mento di chi agisce all'interno di quell'ambiente (Lincoln, Guba, 1985, p. 80).</p> <p>Le risultanze sono attribuibili all'interazione tra ricercatore e soggetto (Guba, 1996).</p> <p>«Non possiamo conoscere il reale senza riconoscere il nostro personale ruolo nel conoscere» (Flax, 1990).</p> <p>«Simultaneamente empirica, intersoggettiva e orientata al pro- cesso» (Flax, 1990).</p> <p>Studiamo noi stessi attraverso lo studio di noi stessi e degli altri (Prickle, 2006, p. 691).</p> <p>Assume che non possiamo sepa- rare noi stessi da ciò che conoscia- mo. L'investigatore e l'oggetto di investigazione sono legati, così come chi siamo e come conosca- mo il mondo è la parte centrale nel capire noi stessi, gli altri e il mondo (Guba, Lincoln, 1994).</p>

	Criticismo (+ di genere + di razza)	Post-positivismo Una forma aggiornata di positivismo	Costruttivismo (o interpretativismo)	Costruttivismo (o interpretativismo)	Partecipatorio (+ Postmoderno) Trasformazione basata sul coinvolgimento democratico del ricercatore e del soggetto
Positivismo Realismo, ricercatori di "scienze dure/ esatte"	Per il cambiamento in favore di gruppi oppressi	Raggiungere la comprensione attraverso l'interpretazione delle percezioni individuali	<i>Ciò significa che noi siamo modelli lati (shaped) dalle esperienze vissute, ed esse ritornano sempre nelle conoscenze che costruiamo come ricercatori nei dati che riceviamo dai nostri soggetti.</i>	Ermeneutica, dialetica: costruiti individuali sono elicitati e precisiati ermeneuticamente, comparati e contrapposti dialetticamente, al fine di produrre uno o più costrutti sui quali esiste un sostanziale consenso (Guba, 1990, p.27).	La partecipazione politica in atti- ve indagini collaborativa, priorità della pratica; l'uso del linguaggio si basa su contesti esperenziali condivisi (Guba, Lincoln, 2005, p.195). Uso della decostruzione come strumento per esaminare dando priorità alle rappresentazioni degli apprendenti e all'apprendi- mento nella letteratura di educa-
Metodologia Il processo di ricerca che ci chiamano nuove conoscenze. I principi che guidano le nostre indagini e come esse dovrebbero svilupparsi. (Schwandt, 2007, p. 190) Qual è il processo di ricerca? (Creswell, 2007).	Credenza nel metodo scientifico. Dà valore ai "gold standard" per prendere decisioni. Fondato sulle scienze esatte, Convincione nel principio di falsificazione (risultati e risultanze sono vere fino a prova contraria). I dati validi sono forniti dagli studi che possono essere replicati (Merriam, 1991).	I ricercatori dovranno provare ad approssimarsi alla realtà. L'uso delle statistiche è importante per interpretare chiaramente i nostri risultati. Credenza nel metodo scientifico. La ricerca è lo sforzo per creare nuove conoscenze, per giungere a scoperte scientifiche. C'è l'intenzione di porre maggiori domande dei positivisti in quanto sono	Dialogico/Dialetti- co (Guba, Lincoln, 2005). Per una ricerca partecipativa, che dia spazio a chi è opposto e sostenga la trasfor- mazione sociale e la rivoluzione (Mer- riam, 1991, p.56).	Ermeneutica, dialetica (Lincoln, Guba, 1985, p. 195). Discussione ermeneutica (Geertz, 1973). Ermeneutica (interpretazione, ad esempio, riconoscione e spiegazione di metafore) e comparazioni e contrapposizioni dialettiche (soluzione di disaccordi attraver- so la discussione razionale) (Guba, 1996).	fica contrapposizione che struttura la comunicazione e le sfide agli assunti su ciò che includiamo o escludiamo come normale, giusto o buono (Kigore, 2001, p.56).

	Criticismo (+ di genere + di razza)	Costruttivismo (o interpretativismo)	Partecipatorio (+ Postmoderno)
Positivismo Realismo, ricercatori di "scienze dure/ esatte"	Post-positivismo Una forma aggiorna- ta di positivismo	<p>Per il cambiamento in favore di gruppi oppressi</p> <p>sconosciute le varia- bilità della ricerca. C'è un metodo uni- ficante.</p> <p>Distanza del ricer- catore per maggiore oggettività. Uso del metodo ipotetico deduttivo – ipotesi, deduzione e gene- ralizzazione (Guba, Lincoln, 2005; Mer- riam, 1991; Merriam, Caffarella, Baum- gartner, 2007).</p>	<p>Raggiungere la comprensione attraverso l'interpretazione delle percezioni individuali</p> <p>«La consapevolezza quotidiana della realtà e della sua qualità ca- maleontica pervade la politica, i media e la letteratura» (Lincoln, Guba, 1985, p.70).</p> <p>Il costrutto della realtà dipende da qualche forma di comune lin- guaggio» (Licoln, Guba, 1985, p.71).</p> <p>«Catalogare e speculare sul fu- turo aiutano comunque a capire il passato e il presente e aiutano a scegliere il futuro desiderato» (Preissle, 2006, p. 686).</p> <p>Gli approcci interpretativi fanno molto affidamento sui metodi naturalistici (intervistando e compiendo osservazioni e analisi di documenti esistenti (Angen, 2000).</p> <p>Questi metodi assicurano un idoneo dialogo tra ricercatori e coloro con cui interagiscono col- laborativamente nella costruzio- ne di una realtà dotata di senso (Angen, 2000).</p>

Positivismo Realismo, ricercatori di "scienze dure/ esatte"	Post-positivismo Una forma aggiorna- ta di positivismo	Criticismo (+ di genere + di razza)	Costruttivismo (o interpretativismo)	Partecipatorio (+Postmoderno) Trasformazione basata sul coinvolgimento democratico del ricercatore e del soggetto
		Per il cambiamento in favore di gruppi oppressi	Raggiunge la comprensione delle percezioni individuali	Generalmente, i significati emer- gono dal processo di ricerca (An- gen, 2000). Tipicamente, si adoperano meto- di qualitativi (Angen, 2000). Ciclo ermeneutico: le azioni por- tano a raccogliere i dati, che por- tano all'interpretazione dei dati che spingono l'azione basata sui dati (Lynham, Webb-Johnson, 2008).

BOX 3

Convinzioni e teorie popolari. Modelli della mente e modelli di pedagogia (tratto da Bruner, 1996, trad. it. 1997)

(p. 59) Da questo lavoro sulla psicologia e sulla pedagogia popolare è nata un'intuizione nuova, forse addirittura rivoluzionaria. È questa: nel teorizzare sulla pratica dell'educazione come si svolge nell'aula scolastica (e del resto in qualsiasi altra situazione) è consigliabile tener conto delle teorie popolari già possedute dalle persone che sono impegnate nell'insegnamento e nell'apprendimento. Poiché qualsiasi innovazione che voi, come "vero" teorico di pedagogia, potete voler introdurre, dovrà scontrarsi, sostituire o modificare in qualche modo le teorie popolari che già guidano insegnanti e allievi. Per esempio se come studiosi di pedagogia siete convinti che il migliore apprendimento avvenga quando l'insegnante guida l'allievo a scoprire da solo le generalizzazioni, è probabile che vi scontriate con una convinzione culturale radicata seconda la quale l'insegnante è un'autorità che ci si aspetta dica al bambino o alla bambina qual è il caso generale, mentre il bambino si dovrebbe applicare a memorizzare i casi particolari. E se studiate come si svolgono in genere le lezioni in classe, scoprirete che le domande rivolte agli allievi dall'insegnante vertono per lo più su aspetti particolari e che le risposte possono constare di poche parole, o addirittura di un "sì" o di un "no". Di conseguenza il vostro tentativo di introdurre un'innovazione nell'insegnamento comporterà necessariamente una modifica delle teorie psicologiche e pedagogiche popolari degli insegnanti – e in misura sorprendente anche degli allievi.

L'insegnamento, insomma, ha alla sua base inevitabilmente delle idee sulla natura della mente del discente. Le convinzioni e gli assunti sull'insegnamento, in una scuola o in qualsiasi altro contesto, sono il riflesso diretto delle convinzioni e degli assunti del docente riguardo all'allievo.

[...]

(pp. 61-2) Le varie pedagogie popolari, per esempio, riflettono una varietà di assunti sui bambini: possono essere visti come dei testardi che devono essere corretti; degli innocenti che vanno protetti da una società volgare; degli individui che hanno bisogno di imparare delle abilità che possono essere sviluppate solo attraverso la pratica; dei recipienti vuoti da riempire di conoscenze che solo gli adulti possono fornire; degli esseri egocentrici che devono essere socializzati. Per capire fino in fondo le implicazioni di simili credenze popolari, espresse da profani o da "esperti", è indispensabile operarne una "destrutturazione". Perché queste concezioni, che siano più o meno "giuste", possono avere un impatto enorme sulle attività di insegnamento.

(pp. 65-74) *Modelli della mente e modelli di pedagogia*

Esistono quattro principali modelli della mente dei discenti che esercitano una grande influenza nella nostra epoca. Ciascuno di essi pone l'accento su diversi obiettivi educativi. Questi modelli non rappresentano soltanto delle concezioni della mente che determinano il nostro modo di insegnare e di "eduicare", ma anche dei modi di concepire i rapporti fra mente e cultura. Ripensare la psicologia educativa comporta un esame di ciascuna di queste concezioni dello sviluppo umano e una nuova valutazione delle relative implicazioni per l'apprendimento e l'insegnamento.

1. *I bambini apprendono per imitazione: l'acquisizione di Know-how.* Quando un adulto mostra a un bambino o gli propone il modello di un'azione riuscita o eseguita con competenza, questa dimostrazione si basa semplicemente sulla convinzione dell'adulto che *a)* il bambino non sappia come fare *x* e *b)* possa imparare a fare *x* se gli viene mostrato.
2. *I bambini imparano dall'esposizione didattica: l'acquisizione di conoscenza preposizionale.* L'insegnamento di tipo didattico si basa in genere sull'idea che si debbano presentare agli allievi fatti, principi e regole di azione che devono essere imparati, ricordati e poi applicati. Insegnare in questo modo significa presupporre che il discente "non sappia un'acca", che sia ignorante, o all'oscuro di certi fatti, regole o principi che possono essere trasmessi oralmente.
3. *I bambini come pensatori: lo sviluppo dello scambio intersoggettivo.* [...] In questa concezione l'insegnante si preoccupa di capire cosa pensa il bambino e come arriva a convincersi di certe cose. I bambini, come gli adulti, vengono visti come persone che costruiscono un modello del mondo mediante il quale interpretare la propria esperienza. La pedagogia deve aiutare il bambino a capire meglio, e in modo più efficace e meno unilaterale. La comprensione viene promossa tramite la discussione e la collaborazione, il bambino viene incoraggiato a esprimere meglio le sue idee per poter attuare un incontro con le menti di altri che possono avere dei punti di vista diversi.
4. *I bambini come soggetti intelligenti: la gestione della conoscenza obiettiva.* La quarta prospettiva sostiene che l'insegnamento dovrebbe aiutare i bambini a cogliere la distinzione fra la conoscenza personale da un lato e, dall'altro, le conoscenze che una cultura considera acquisite. Non basta però che colgano questa distinzione, ma ne devono anche comprendere il fondamento, per così dire, nella storia della conoscenza. Come possiamo incorporare questa prospettiva nella nostra pedagogia? In altri termini, che beneficio traggono i bambini dal fatto di distinguere le conoscenze canoniche da quelle personali e idiosincratiche?

Fonte: tratto da Bruner, 1996. trad. it. 1997.

BOX 4

INVALSI, l’Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell’Istruzione (funzioni e finalità: cfr. <<http://www.invalsi.it>>)

Presentazione

L’INVALSI è l’Ente di ricerca dotato di personalità giuridica di diritto pubblico che ha raccolto, in un lungo e costante processo di trasformazione, l’eredità del Centro Europeo dell’Educazione (CEDE) istituito nei primi anni Settanta del secolo scorso.

Sulla base delle vigenti Leggi, che sono frutto di un’evoluzione normativa significativamente sempre più incentrata sugli aspetti valutativi e qualitativi del sistema scolastico, l’Istituto:

- effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell’offerta formativa delle istituzioni di istruzione e di istruzione e formazione professionale, anche nel contesto dell’apprendimento permanente; in particolare gestisce il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV);
- studia le cause dell’insuccesso e della dispersione scolastica con riferimento al contesto sociale e alle tipologie dell’offerta formativa;
- effettua le rilevazioni necessarie per la valutazione del valore aggiunto realizzato dalle scuole;
- predisponde annualmente i testi della nuova prova scritta, a carattere nazionale, volta a verificare i livelli generali e specifici di apprendimento conseguiti dagli studenti nell’esame di Stato al terzo anno della scuola secondaria di primo grado;
- predisponde modelli da mettere a disposizione delle autonomie scolastiche ai fini dell’elaborazione della terza prova a conclusione dei percorsi dell’istruzione secondaria superiore;
- provvede alla valutazione dei livelli di apprendimento degli studenti a conclusione dei percorsi dell’istruzione secondaria superiore, utilizzando le prove scritte degli esami di Stato secondo criteri e modalità coerenti con quelli applicati a livello internazionale per garantirne la comparabilità;
- fornisce supporto e assistenza tecnica all’amministrazione scolastica, alle regioni, agli enti territoriali, e alle singole istituzioni scolastiche e formative per la realizzazione di autonome iniziative di monitoraggio, valutazione e autovalutazione;
- svolge attività di formazione del personale docente e dirigente della scuola, connessa ai processi di valutazione e di autovalutazione delle istituzioni scolastiche;
- svolge attività di ricerca, sia su propria iniziativa che su mandato di enti pubblici e privati;

- assicura la partecipazione italiana a progetti di ricerca europea e internazionale in campo valutativo, rappresentando il Paese negli organismi competenti;
- formula proposte per la piena attuazione del sistema di valutazione dei dirigenti scolastici, definisce le procedure da seguire per la loro valutazione, formula proposte per la formazione dei componenti del team di valutazione e realizza il monitoraggio sullo sviluppo e sugli esiti del sistema di valutazione.

L'INVALSI è soggetto alla vigilanza del Ministero della Pubblica Istruzione che individua le priorità strategiche delle quali l'Istituto tiene conto per programmare la propria attività. La valutazione delle priorità tecnico-scientifiche è riservata all'Istituto.

Di seguito l'elenco delle distinte aree con materiali, risultati e documentazione specifica (<<http://www.invalsi.it/invalsi/index.php>>):

AREA PROVE

Area Prove

Precedenti rilevazioni

OBBLIGO DI ISTRUZIONE - CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

Compendio Prove OCSE-PISA

VALUTAZIONE DI SISTEMA E DELLE SCUOLE

ValSiS – Valutazione di Sistema e delle Scuole

INDAGINI INTERNAZIONALI

Indagini IEA – Indagini OCSE PISA

PON ISTRUZIONE - PIANO DI FORMAZIONE E INFORMAZIONE

Piano di Formazione e Informazione dei Team di Valutazione alle indagini nazionali e internazionali

VALUTAZIONE PON ISTRUZIONE

Sistema di Valutazione e Miglioramento delle “scuole PON” – Valutazione PON M@t.abel+Progetto VALES – Valutazione e Sviluppo della Scuola – Progetto Qualità e Merito (PQM) – Sistema Informativo Integrato e valutazione degli apprendimenti

PON AREA ISTRUZIONE E FORMAZIONE ADULTI

EDALab-PONSAPA-PON

LE RICERCHE

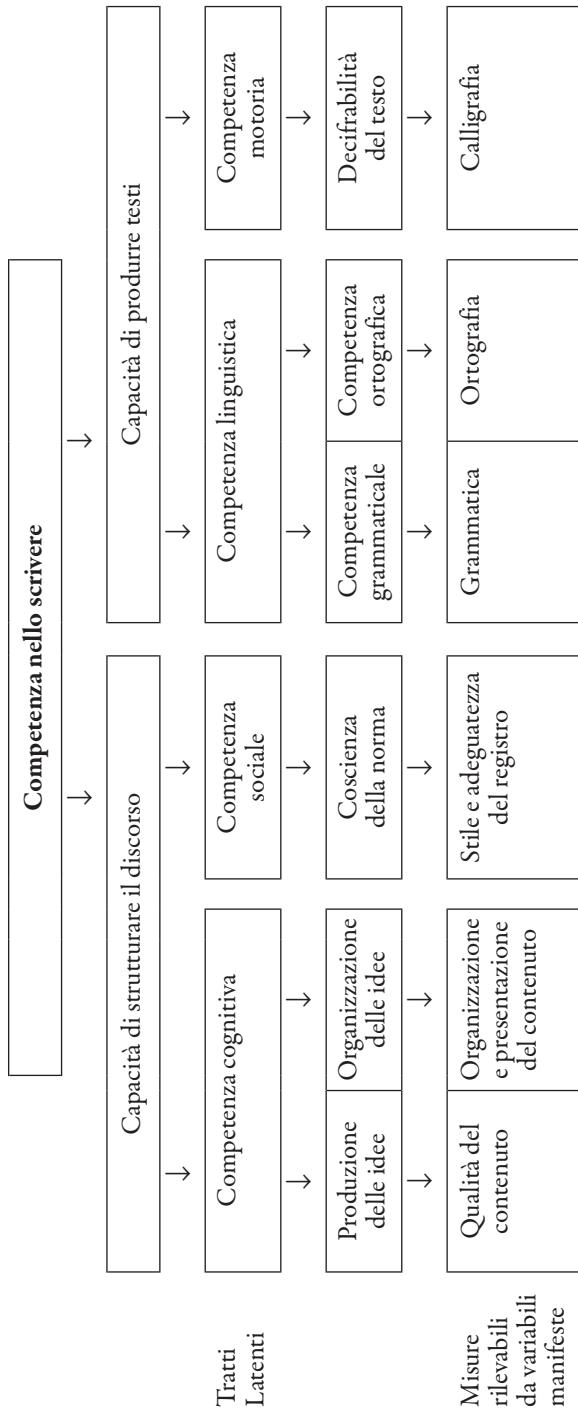
Ricerche nazionali

AREA DATI INVALSI

Area Dati

Statistiche sugli Apprendimenti

BOX 5A
Modello di validità di costrutto



Fonte: Purves, Takala, 1982

BOX 5B

Modello dell'area dello scrivere scolastico (dominio) utilizzato per la selezione delle prove

Processi cognitivi					
	Riprodurre	Organizzare-Riorganizzare	Contenuti	Inventare-Produrre	
Funzione/intenzione comunic. prevalente	Destinatario	Fatti-Idee	Eventi	Cose, fatti, idee, stati d'animo	Idee, stati d'animo, nuove realtà
Apprendere	Sé stesso	Copiare, scrivere sotto dettatura	Riscrivere una storia letta o ascoltata <u>Prova 3:</u> ristesura di una storia	Prendere appunti, riassumere, fare un sommario, parafrasare <u>Prova 2:</u> riassunto	Commentare a margine un testo, metafore, analogie
Esprimere	Sé stesso, altri	Descrivere stati d'animo <u>Prova 4a:</u> descrizione di un oggetto	Scrivere una storia personale, tenere un diario, scrivere una lettera personale <u>Prova 5:</u> composizione narrativa	Scritti riflessivi, saggi a carattere personale <u>Prova 7:</u> composizione riflessiva <u>Prova 8:</u> composizione libera	

Informare	Altri	Citare, compilare un modulo, scrivere un avviso <u>Prova 1a:</u> lettera <u>con descrizione di una bicicletta</u> <u>Prova 1b:</u> lettera <u>con descrizione di sé stesso</u>	Resoconti, notizie, istruzioni, telegrammi, avvisi circolari, messaggi, riassunti <u>Prova 1c:</u> biglietto ai familiari <u>Prova 1d:</u> biglietto di giustificazione <u>Prova 2:</u> riassunto	Direttive, descrizioni tecniche, biografie, rapporti scientifici, resoconti di esperimenti <u>Prova 4b:</u> descrizione di un procedimento	Scritti espositivi, definizioni, saggi e articoli, presentazione di libri, commenti
Convincere	Altri	Citare da autorità o esperti	Scrivere lettere commerciali <u>Prova 1e:</u> domanda di impiego	Annunci pubblicitari, volantini, testimonianze di opinione e di punti di vista personali <u>Prova 9:</u> lettera di consigli	Scritti persuasivi, ivi, editoriali, saggi e articoli <u>Prova 6:</u> composizione persuasiva
Intrattenere	Altri	Citare poesie o prosa	Scrivere storie partendo dal finale, scrivere finali di storie, <u>Prova 5:</u> relaborare storie <u>composizione narrativa</u>	Definire una parola	Scritti poetici, parodie, versi, testi teatrali

Fonte: trad. e adatt. da Valerapassi, 1982.

BOX 6

Fonte: Cohen, Manion, Morrison, 2011. Materiale aggiuntivo su website (<www.routledge.com/textbooks/cohen7e> – cap. 7: *Additional material on a worked example of a short research proposal*)

Investigating the organizational culture of an organization/institution

1. Purpose

- i) To present an overall and in-depth picture of the organizational culture(s) and subcultures of the organization, including the prevailing cultures and subcultures within it;
- ii) provide an indication of the strength of the organizational culture(s) at the organization;
- iii) make suggestions and recommendations about the organizational culture of, and its development at, the organization.

2. Research Questions

- i) What are the major and minor elements of organizational culture in the organization?
- ii) What are the organizational cultures and subcultures in the organization?
- iii) Which (sub)cultures are the most and least prevalent in the organization, and in which parts of the organization are these most and least prevalent?
- iv) How strong and intense are the (sub)cultures in the organization?
- v) What are the causes and effects of the (sub)cultures in the organization?
- vi) How can the (sub)cultures be improved in the organization?

3. Focus

Three levels of organizational cultures will be examined:

- i) underlying values and assumptions;
- ii) espoused values and enacted behaviours;
- iii) artifacts.

Organizational culture concerns values, assumptions, beliefs, espoused theories and mental models, observed practices, areas of conflict and consensus, the formal and hidden messages contained in artifacts, messages, documents and language, the “way we do things”, the physical environment, relationships, power, control, communication, customs and rituals, stories, the reward system and motivation, the micropolitics of the organization, involvement in decision making, empowerment and exploitation/manipulation, leadership, commitment, and so on.

4. Methodology

Organizational culture is intangible yet its impact on an organization's operations is very tangible. This suggests that, whilst quantitative measures may be used, they are likely only to yield comparatively superficial information about the organizational culture. In order to probe beneath the surface of the organizational culture, to examine the less overt aspects of the organizational culture(s) and subcultures, it is important to combine quantitative and qualitative methodologies for data collection. A mixed methodology will be used for the empirical data collection, using numerical and verbal data, in order to gather rounded, reliable data. A survey approach will be used to gain an overall picture, and a more fine-grained analysis will be achieved through individual and group interviews and focus groups.

In order to establish reliability and validity to the project a full literature search will be undertaken of the topic.

5. Instrumentation

The data gathered will be largely perception based, and will involve eliciting employees' views of the (sub)cultures. As the concept of organizational culture is derived, in part from ethnography and anthropology, the research will use qualitative and ethnographic methods.

One of the difficulties anticipated is that the less tangible aspects of the organization might be the most difficult on which to collect data. Not only will people find it harder to articulate responses and constructs, but they may also be reluctant to reveal these in public. The more the project addresses intangible and unmeasurable elements, and the richer the data that are to be collected, the more there is a need for increased and sensitive interpersonal behaviour, face-to-face data collection methods, and qualitative data.

There are several possible instruments for data collection (set out below): questionnaires, semi-structured interviews (individual and group), observational data, documentary data and reports will constitute a necessary minimum, as follows:

i) *questionnaire surveys*; there are several commercially available instruments, each of which measures different aspects of organizational culture, in particular:

- the instrument by Harrison and Stokes, which is well respected and very useful for looking at overall cultures and providing a general picture in terms of *role, power, achievement* and *support* cultures, and in terms of examining the difference between existing and preferred cultures;
- the Organizational Culture Inventory, which provides a comprehensive and reliable analysis of the presenting organizational cultures.

Questionnaires, using rating scales, will catch articulated, espoused, enacted, visible aspects of organizational culture, and are useful for measuring (e.g. extent of sharedness of culture, congruence between existing and ideal, strength and intensity of culture).

II) *semi-structured qualitative interviews for individuals and groups*; these are useful for gathering data on the more intangible aspects of the organizational culture, e.g. values, assumptions, beliefs, wishes, problems. Interviews will be semi-structured, i.e. with an agenda given and with open-ended questions. As face-to-face individual interviews might be a little intimidating for some groups, group interviews might be useful. In all of the interviews the important part will be the supplementary question “why”.

III) *observational data*; these can be used to comment on the physical environment, and can then be followed up with interview material to discover participants’ responses to, perceptions of, messages contained in, attitudes to the physical environment. Artifacts, clothing, shared and private spaces, furniture, notices, regulations etc. all give messages to participants.

IV) *documentary analysis and additional stored data*; these tend to report the formal matters in the organization, and are useful for what they include and what they exclude.

6. Sampling

- I) the questionnaire will be given to all employees who are willing to participate;
- II) the semi-structured interviews will be conducted on a “critical case” basis, i.e. with participants who are in key positions and who are “knowledgeable people” about the activities and operations of the organization.

It will be possible to stratify the sampling for the survey instruments, in order to examine how perceptions of organizational culture vary according to the characteristics of the sub-samples. This will enable us to chart the levels of congruence or disjunction between the responses of the various sub-groups.

It will be important to decide the nominal characteristics of the sampling which we wish to use in the data analysis, e.g. age, level in the organization, departments, sex, ethnicity, nationality, years of working in the organization. It is important to have as inclusive a sample as possible.

Levels of culture	Instruments	Easy to uncover	Tangible	Superficial	Non-participant observer
Artifacts	Observational data Documentary data Qualitative data				
Enacted values (behaviours)	Survey questionnaires and numerical measures quantitative data				
Underlying assumptions	Qualitative & ethnographic data interviews (group and individual)				
		Hard to uncover	Intangible	Deep	Participant observer face-to-face

7. Parameters

- i) the data will be collected on a “one-shot” basis rather than longitudinally;
- ii) a multi-method approach will be used for data collection.

8. Stages in the research

There are five stages in the research:

Stage One – Development and operationalization, including:

- i) a review of the literature and commercially produced instruments;
- ii) clarification of the research questions;
- iii) clarification of methodology and sampling;

Stage Two – Instrumentation and the piloting of the instruments:

- i) questionnaire development and piloting;
- ii) semi-structured interview schedules and piloting;
- iii) gathering of observational data;
- iv) analysis of documentary data;

Because of the limited number of senior staff, it may not be possible to conduct pilot semi-structured interviews with them, as this will preclude them from the final data collection.

Stage Three – Data collection, which will proceed in the following sequence:

Administration of the questionnaire ® Analysis of questionnaire data to provide material for the interviews ® Interviews will be conducted concurrently.

Stage Four – Data analysis and interpretation:

Numerical data will be analyzed using SPSS, which will also enable the responses from sub-groups of the organization to be separated for analysis. Qualitative data will be analyzed using protocols of content analysis.

Stage Five – Reporting:

A full report on the findings will include conclusions, implications and recommendations.

9. Ethics and Ownership

Participation in the project will be on the basis of informed consent, and on a voluntary basis, with rights of withdrawal at any time. Given the size and scope of the cultural survey, it is likely that key people in the organization will be able to be identified, even though the report is confidential. This will be made clear to the potential participants. Copies of the report will be available for all the employees. Data, once given to the researcher, are his/hers, and s/he may not use them in any way which will publicly identify the organization, though they may be used for subsequent academic publications; the report is the property of the researcher.

10. Time Frames

The project will be completed in five months:

- the first month for a review of the literature;
 - the second month to develop the instrumentation and research design;
 - the third month to gather the data;
 - the fourth month to analyze the data;
 - the fifth month to complete the report.
-

BOX 7

Linee Guida per la presentazione, scrittura e pubblicazione di contributi per il “Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies” (ECPS)

Linee guida per gli autori

Peer review

Il **Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)** è una rivista soggetta a peer review.

Vengono pubblicati anche articoli su invito.

Vengono accettati soltanto articoli originali. La proposta di un articolo a ECPS Journal implica da parte degli Autori che il paper non è stato presentato, neanche in traduzione, per essere pubblicato altrove.

Inviando i propri contributi alla Rivista, gli autori acconsentono alla loro pubblicazione. L'invio non garantisce l'accettazione.

Tutte le proposte di pubblicazione giudicate idonee vengono sottoposte a **revisione anonima in modalità “double-blind”**.

Gli articoli sono valutati da almeno **due revisori** e, secondo le loro indicazioni, vengono accettati, o rifiutati, o viene chiesto agli Autori di apportare modifiche in base a quanto osservato dai revisori. La decisione finale relativa alla pubblicazione è responsabilità della Direzione della Rivista e viene comunicata all'autore entro sei mesi.

Consenso firmato alla pubblicazione

Gli Autori devono firmare il consenso alla pubblicazione. Si prega di scaricare, compilare e firmare il modulo *Authors' Statement*, concordato fra l'Editore e la Direzione della rivista.

Possono essere pubblicate esclusivamente figure libere da diritti di riproduzione, ovvero corredate dalle autorizzazioni degli aventi diritto oppure di pubblico dominio. Le immagini scaricate da Internet necessitano sempre di autorizzazione se non è espressamente dichiarato diversamente nella fonte. Gli Autori devono identificare tutte le figure che necessitano di autorizzazione per la riproduzione e **trasmettere le autorizzazioni insieme al testo da pubblicare**. **Quanto sopra vale anche per i grafici ripresi integralmente da altre pubblicazioni.**

Organizzazione del testo

Gli **articoli** da pubblicarsi nella sezione “**Studi e Contributi di Ricerca**” non devono superare di massima le **25 pagine** (3.000 caratteri per pagina), inclusi riferimenti bibliografici, note, tabelle e grafici.

Le “**Note di ricerca**” (studi brevi, studi piloti, messe a punto di strumenti) non devono superare di massima le **10-15 pagine** (3.000 caratteri per pagina), inclusi eventuali grafici, tabelle e disegni.

All’inizio del testo vanno aggiunti un **abstract in inglese e un riassunto in italiano di circa 180-200 parole l’uno**, che riassumano gli argomenti principali e le conclusioni, nonché **cinque parole-chiave in inglese e cinque in italiano**. **Se il titolo contiene più di cinquanta caratteri**, ne va comunicata anche una forma abbreviata per le testate delle pagine.

Gli articoli devono essere scritti in **italiano o in inglese**.

I testi devono essere consegnati accuratamente controllati e **privi di refusi**. **Qualora** consegnati in **inglese** devono essere sottoposti al **controllo di un madrelingua** e di tale controllo deve essere fornita adeguata dichiarazione.

È necessaria la massima uniformità e coerenza nella segmentazione del testo in paragrafi, sottoparagrafi, capoversi. La gerarchia dei titoli deve essere sempre evidenziata dalla numerazione (fino a tre livelli). Es.: I. I.I. I.I.I. I.I.2. I.2. - 2. 2.I. 2.2. 2.2.I. 2.2.2. **Non devono essere utilizzate interlinee vuote** in assenza di titoli o contrassegni di paragrafo.

È necessaria la massima uniformità e coerenza nell’utilizzo di grassetti, corsivi e virgolette. Evitare l’utilizzo congiunto di grassetti e corsivi se non in casi assolutamente indispensabili. **Evitare** in qualsiasi caso la **sottolineatura**. **È necessaria la massima uniformità e coerenza nell’uso delle Maiuscole/minuscole** (per acronimi, titoli, istituzioni e cariche pubbliche ...)

I nomi degli **Autori** vanno resi esclusivamente con **Maiuscola/minuscola (NON Maiuscolo o Maiuscoletto)**.

La punteggiatura deve essere coerente e **definitiva**, anche per quanto riguarda il suo utilizzo come elemento separatore di cifre (migliaia, decimali etc.).

Le citazioni di più di 40 parole devono essere evidenziate con testo indentato senza virgolette, in carattere minore, e lasciando una riga bianca prima e dopo.

NON è richiesta nessuna uniformazione grafica del testo (font, dimensione, interlinea etc.).

Figure, tavole e formule

Fotografie, disegni, grafici e schemi vanno **identificati e numerati come “figure” in una sequenza unica**.

Possono essere pubblicate esclusivamente figure libere da diritti di riproduzione (si veda sopra: “Autorizzazioni alla pubblicazione”).

Le **figure** (vd. sopra) e le **tavole** devono essere **nominate in due separate sequenze numeriche** partendo da Figura 1 e Tabella 1, e devono essere inserite o richiamate all’interno del testo nel punto ottimale di inserimento: tali richiami nel testo (Fig. 00 – Tab. 00) devono essere in carattere rosso.

Le **figure (compresi i grafici consegnati in formato immagine)** vengono riprodotte a stampa con la **stessa definizione e qualità** dell’originale, in bianco e nero (il colore viene mantenuto nella pubblicazione on line). Prima della consegna ne va quindi verificata e ottimizzata la **leggibilità in scala di grigi**.

Tabelle e Grafici prodotti in Word, Excel, yED, per mantenere qualità accettabile devono essere trasmessi in formato editabile (NON come immagini): la consegna di tabelle e grafici in formato immagine comporta una qualità di pubblicazione pessima, o ricomposizione costosa e a rischio di errori.

I vari elementi degli **schemi di Word** devono essere reciprocamente collegati con la seguente procedura: Menu “Disegno”.

Selezionare tutti i vari elementi e collegarli con il comando “Raggruppa”. Spostare il gruppo per **verificare che non rimangano elementi slegati**.

Tutte le figure incluse nel testo devono essere fornite anche nel loro **formato elettronico originale** (TIF, JPG, EPS O XLS).

Le **formule** devono essere trasmesse in **Math Type** in formato editabile (NON come immagini o “oggetti”).

Citazioni e riferimenti bibliografici

Per le norme di stile fare riferimento a: **American Psychological Association Publication Manual**.

Consultare: **APA Publication Manual, 6th Edition** (www.apastyle.org) per ogni necessario dettaglio.

Note a pié di pagina

Le note a pié di pagina sono fortemente sconsigliate. I riferimenti bibliografici vanno inclusi nel testo.

Riferimenti nel testo

I riferimenti bibliografici nel testo devono sempre ricollegarsi a una **Bibliografia di riferimento finale** e devono apparire come segue: Whitfield-Slater (1979) oppure (Whitfield-Slater, 1979). **Nel caso gli autori siano più di tre** si usa l'abbreviazione et al. dopo il primo cognome.

Bibliografia di riferimento

La Bibliografia di riferimento deve elencare tutte le opere citate nel testo. Ogni voce bibliografica deve essere citata almeno una volta nel testo.

Si raccomanda uniformità e coerenza nelle citazioni bibliografiche, che nella bibliografia finale devono essere complete.

Si raccomanda di effettuare un **controllo incrociato** per accertarsi che tutti i riferimenti nel testo corrispondano perfettamente con quanto incluso nella Bibliografia di riferimento.

I nomi degli **Autori** vanno **indicati tutti** con cognome e iniziale del nome puntata, con **Maiuscola/minuscola** (NON Maiuscolo o Maiuscoletto).

Se di uno stesso autore sono riportate più opere con data uguale, si contraddistingue l'anno con una lettera in tondo (a b c etc.), basandosi sull'ordine alfabetico dei titoli di opera.

I titoli di **volumi e periodici** vanno in **corsivo**.

I titoli degli **articoli** vanno in carattere tondo, senza virgolette.

Per uno o più **curatori** usare le abbreviazioni (Ed.) / (Eds.)

Quando possibile vanno sempre citati **URL** e numeri **DOI** (**Digital Object Identifier**), per consentire l’accesso diretto al materiale elettronico.

Esempi

Articoli in periodici:

APPEL L. (1931), Drawings of children as aids to personality study. *American Journal of Orthopsychology*, 10, 815-828.

HERBST-DAMM K. L., KULIK J. A. (2005), Volunteer support, marital status, and the survival times of terminally ill patients. *Health Psychology*, 24, 225-229.

ZAVATTINI G. C., TAMBELLI R., MOSSI P. (1989), Il disegno della famiglia come strumento in psicologia clinica. *Psicologia Clinica*, 2, 213-226.

Volumi:

Berlyne, D. E. (1971). *Aesthetics and psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Corman, L. (1964). *Le test du design de famille dans la pratique médico-pédagogique* (2nd ed.). Paris: P.U.F. (trad. it., Torino: Bollati Boringhieri).

Domenici, G. (2007). *Manuale della valutazione scolastica* (4a ed.). Roma-Bari: Laterza.

Mitchell, T. R., & Larson, J. R., Jr. (1987). *People in organizations: An introduction to organizational behavior* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Capitoli editi in volumi collettanei:

BJORK R. A. (1989), Retrieval inhibition as an adaptive mechanism in human memory. In H. L. Roediger III, F. I. M. Craik (Eds.), *Varieties of memory & consciousness* (pp. 309-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

KRAMPEN M. (1992), On some effects of totalitarian architecture. In L. Y. Dorfman, D. A. Leontiev, V. M. Petrov, V. A. Sozinov (Eds.), *Emotions and art: Problems, approaches, explorations* (pp. 203-214). Perm: Perm Institute for Arts and Culture.

MORETTI G., BOVE G. (2009), Sviluppo di questionari per la rilevazione della soddisfazione in ambito scolastico. In G. Domenici & R. Semeraro (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 573-586). Roma: Monolite.

Abstracts pubblicati:

BIASI V., BONAIUTO P. (2005). *Visual perception of physiognomic properties and meanings in relation to stress or comfort states*. [Abstract]. *Perception*, 35, 31-32.

Relazioni presentate a Congressi:

BONAIUTO P., BIASI V., GIANNINI A. M., CALCAGNI S., PARSI M. (2008),
Conflict overload effect manipulation and the perception of architectural incongruities. Paper presented at the IAPS Conference, Rome.

Procedura OJS di submission on line

Per presentare lavori da pubblicare, e per controllare lo stato delle submission in corso, gli Autori devono registrarsi al sito della rivista, selezionando “Author: Able to submit items to the journal” dall’elenco “register as”, ed effettuare il log in.

Se già registrati, gli autori possono semplicemente effettuare il **log in** per entrare nella propria area riservata dove possono selezionare “Start a new submission” o controllare lo stato delle “Active submissions”.

Ogni submission deve essere accompagnata dal modulo Authors’ Statement compilato e debitamente firmato da tutti gli autori.

Nel caso di più autori, i vari co-autori possono firmare diverse copie della dichiarazione e inviarle all’Autore corrispondente.

I contratti compilati e firmati vanno scansionati e caricati dall’Autore o dall’Autore corrispondente insieme ai files sottoposti per la pubblicazione.

Dal momento che le figure possono essere riprodotte solo se libere da vincoli di copyright, si raccomanda di accertarsi di aver identificato tutti i materiali che richiedono permessi di riproduzione per poter fornire le autorizzazioni nella fase di submission.

La submission on line si svolge in 5 fasi, che devono essere tutte complete. A submission completata l’Autore riceve un messaggio e-mail di conferma. L’assenza di conferma indica che la submission non risulta completata e registrata: accertarsi quindi di aver terminato la procedura. In caso di problemi contattare ledonline-ojs@ledonline.it.

Files da consegnare

I testi vanno consegnati in formato **Word**.

Si raccomanda di consegnare un **file PDF** generato dal file Word definitivo sullo stesso computer su cui è stato terminato il lavoro.

Vanno consegnati tutti i **fonts** utilizzati diversi da quello del testo base.

Tutte le **figure** incluse nel testo vanno consegnate anche separatamente in formato originale (.TIF o .JPG a 300 dpi, .EPS, .XLS).

Schemi e grafici di Word, Excel, yED, e formule in Math Type, vanno trasmessi in formato editabile e non come immagini.

Va caricato compilato e firmato il modulo Authors’ Statement (una o più copie – vd. sopra).

Devono essere consegnate tutte le **autorizzazioni per la riproduzione di materiali e immagini** soggetti a vincoli di riproduzione (vd. sopra).

AVVERTENZA IMPORTANTE: dimensione massima consentita per i files da caricare: 22 MB. I files che eccedono questo limite vanno separati in due o più files. Utilizzare la sezione Uploading Supplementary Files per caricare i files aggiuntivi.

Files anonimi

Al fine di preservare l'integrità del processo di peer review è necessario mettere in atto ogni accorgimento per evitare che le identità degli autori e dei revisori possano risultare reciprocamente note. Ogni riferimento al nome dell'autore o degli autori deve essere quindi rimosso, anche intervenendo nelle "Proprietà" dei files.

Accertarsi di seguire le istruzioni disponibili in Ensuring a Blind Review.

Fase di pubblicazione

Le bozze vengono inviate in formato PDF via e-mail all'autore (o all'autore corrispondente) per la correzione.

Gli autori sono responsabili della correzione definitiva delle bozze: l'editore non assume alcuna responsabilità per gli errori non segnalati dagli Autori sulle bozze.

Le correzioni devono essere comunicate all'Ufficio editoriale della Rivista entro 10 giorni dal ricevimento delle bozze, altrimenti l'articolo verrà pubblicato senza le correzioni dell'autore.

Possono essere accettate solo correzioni di refusi; in fase di bozze non sono ammesse modifiche al testo consegnato.

Tutti i contributi accettati rimarranno permanentemente pubblicati nelle pagine web della Rivista.

Ogni Autore riceve 10 estratti cartacei. Ulteriori estratti possono essere ordinati a questo link: Offprints.

Accesso libero – copyright – condizioni d'uso

La Rivista non richiede il trasferimento del copyright, il che significa che **gli Autori mantengono ogni diritto sul contenuto dei loro testi**.

Il formato editoriale e la veste grafica dei testi pubblicati in formato cartaceo e/o on line rimangono di esclusiva **proprietà dell'editore**.

Qualsiasi successiva pubblicazione deve citare il riferimento bibliografico completo e l'URL della prima pubblicazione. Qualsiasi successiva pubblicazione non deve riprodurre la veste grafica di quella che appare sotto il marchio LED, né usare o riprodurre i files PDF pubblicati sul sito web della Rivista. La nuova pubblicazione non deve in alcun modo escludere o limitare la pubblicazione, la distribuzione o l'uso commerciale del testo, in versione a stampa o digitale, da parte di LED.

I testi inclusi nella Rivista sono di proprietà dei loro autori e sono utilizzati previa autorizzazione.

Ogni citazione deve includere l'autore e la fonte.

I testi non possono essere pubblicati (in formato cartaceo o elettronico), editati, o diversamente alterati senza il permesso degli autori.

L'edizione digitale può essere letta ma non stampata.

L'edizione a stampa può essere acquistata on line a prezzo scontato.

L'editore non è responsabile e non potrà in alcun caso essere ritenuto tale per un uso improprio o scorretto dei files pubblicati in www.ledonline.it.

Esempi di Tabelle

Tabella 1 – Correlazioni fra il punteggio di “Apprendimento non verbale” e alcune variabili personologiche individuate nel gruppo di 56 partecipanti esaminati.

Apprendimento non verbale

Punteggio di “Difficoltà a leggere le emozioni proprie e altrui” (SAR)

(Scala Alessitimica Romana)

$$r_{54} = -0.32$$

$$p < 0.001$$

Punteggio di “Razionalità/Difensività Emotiva” (R/ED) all’LDMI (Lifestyle

Defense Mechanisms Inventory)

$$r_{54} = 0.30$$

$$p < 0.05$$

Punteggio di “Difensività Emotiva”

(EMD) all’LDMI (Lifestyle Defense

Mechanisms Inventory)

$$r_{54} = 0.23$$

$$p < 0.05$$

Table 2 – Symbol distributions and mean scores in brackets (“Realistic” versus “Idealised” representations: $\chi^2_1 = 1956.15$; $p < 0.001$).

Variables	A. Male Symbols	B. Female Symbols	C. Couple Symbols	D. Overall Symbols
“Realistic” Representations (n = 251)	n = 1689 (6.72)	n = 1837 (7.31)	n = 218 (0.86)	n = 3744 (14.92%)
“Intermediate” Representations (n = 81)	n = 352 (4.34)	n = 403 (4.97)	n = 21 (0.25)	n = 776 (9.58%)
“Idealised” Representations (n = 25)	n = 66 (2.64)	n = 88 (3.52)	n = 9 (0.36)	n = 163 (6.52%)

Esempi di Note

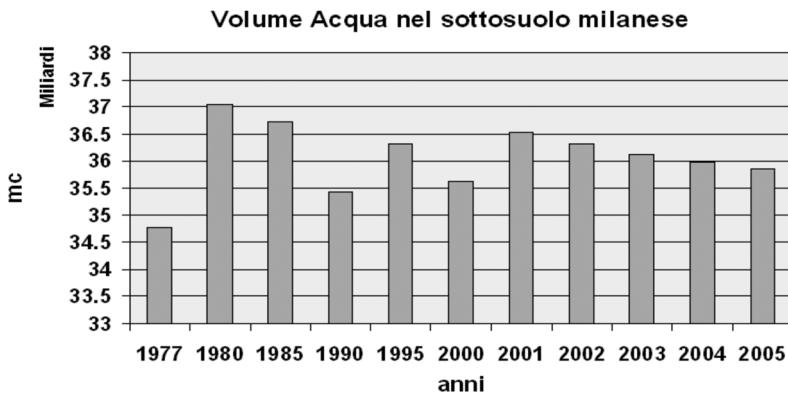
Note: Principal component analysis (varimax rotation).

Note: According to existing research on the evaluation of musical performance (Boyle & Radocy, 1987; Cooksey, 1982), each of these aspects was measured using 5-point Likert-scales, consisting of 3 to 17 items each (see Table 1).

Nello stile anglosassone si fa un uso “moderato” delle Note, sono preferite le Note esplicative rispetto a quelle con riferimenti bibliografici i quali, anche quando sono inseriti nella Nota, devono essere regolarmente riportati in Bibliografia come voce completa.

La Nota spesso è riportata sotto una Tabella come Legenda.

Esempio di Grafico



Fonte: <<http://www.ledonline.it/public/files/journals/3/authors/ECPS-Guidelines-IT.pdf>>

BOX 8

Argomentare e dibattere a scuola: una ricerca-azione sulla didattica della competenza argomentativa in filosofia. Un esempio di ricerca empirica sullo schema delle fasi della ricerca in educazione (cfr. *Appendice cap. 2*)

Fasi di un disegno di ricerca

L'orientamento epistemologico della ricerca

- I. Definire in modo chiaro il problema (il bisogno) da cui nasce la ricerca
- La didattica della filosofia nella scuola secondaria superiore è troppo spesso limitata a una presentazione del pensiero degli autori di maggior prestigio o di maggior interesse secondo un rigido piano cronologico che va dall'antichità al Novecento. L'itinerario formativo, in questo caso, risulta soprattutto finalizzato a far acquisire le principali conoscenze della storia della filosofia. In questo approccio prevale l'idea che il termine *filosofare* rimandi a una «specialissima attività intellettuale, che soltanto pochi possono esercitare, e questo soprattutto nelle università, [...] all'interno di una tradizione disciplinare fatta di modelli compiuti di ricerca, e non una pratica culturale come le altre che si possa imparare ed eventualmente usare nei contesti quotidiani di vita» (DE PASQUALE M., TROMBINO M., 1996, *La didattica attiva in filosofia. Materiali per la formazione iniziale e in servizio dei docenti di filosofia*, Associazione Proteo-Bologna, Bologna p. 8), come ad esempio la scrittura, la conoscenza pratica di una lingua straniera o la ricerca scientifica o sociologica. Questo atteggiamento si rivela inevitabilmente sulla organizzazione del lavoro didattico che può risultare carente da parecchi punti di vista, sia in fase di progettazione e osservazione, sia in fase di valutazione. La carente di consapevolezza delle strategie didattiche può determinare varie criticità nel setting educativo scolastico: 1. scarsa motivazione degli allievi; 2. scarsa motivazione del docente; 3. prevalenza di obiettivi cognitivi acquisitivi (ripetizione, comprensione); 4. assenza o scarsa presenza di obiettivi cognitivi produttivi (valutazione, creazione).
- Questa analisi si basa sulla personale esperienza del ricercatore, docente di filosofia di scuola secondaria superiore. In particolare, il docente-ricercatore, a seguito della sua normale attività di insegnamento, impostata per lo più sulla trasmissione di un sapere filosofico strutturato sulla spiegazione del pensiero degli autori, in linea con le sintesi proposte dai manuali scolastici, si è trovato ad affrontare due ordini di problemi: a) la predominanza negli allievi di una motivazione estrinseca allo studio

(MASON L., 2011, *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, il Mulino, Bologna p. 105); b) l'affermarsi in classe di forme di apprendimento centrate sull'acquisizione di saperi e di conoscenze, con conseguente scarso sviluppo di capacità di riflessione personale e critica.

2. Riflettere sulla natura del fenomeno da investigare per chiarirne le dimensioni ontologiche ed epistemologiche

L'oggetto d'indagine scelto è la competenza argomentativa di un gruppo di studenti di quarto anno di liceo scientifico, cioè un costrutto complesso, stratificato e composto di una dimensione emotiva, una sociale e una cognitiva. Contro le ipotesi che criticano il costrutto della competenza per essere un costrutto evanescente o indefinibile o inutilizzabile, ho invece messo al centro dell'indagine proprio la complessità della competenza con l'obiettivo di osservare e descrivere le modalità attraverso le quali tale complessità si estrinseca ed emerge nella didattica disciplinare di classe. In ciò mi ha mosso, come ricercatore, la convinzione che la realtà sociale non può essere intesa come qualcosa di esterno all'individuo, qualcosa di oggettivo e dato una volta per tutte, bensì va intesa come qualcosa di manipolabile dall'individuo stesso, che di quella stessa realtà partecipa e se ne fa costruttore, con ruoli differenti. La realtà sociale in altri termini è un'entità, a mio avviso, volubile che si definisce e si ridefinisce sulla base anche dell'attività cognitiva dei soggetti che ne fanno parte. In questa prospettiva la ricerca sociale è concepita come un'impresa soggettiva piuttosto che oggettiva, nel senso che i ricercatori si impegnano a comprendere e spiegare la realtà sociale attraverso lo sguardo dei differenti partecipanti quella stessa realtà. Questo approccio viene chiamato naturalistico, o anche, opponendosi al tradizionale approccio positivistico, anti-positivistico o post-positivistico. All'interno dell'approccio naturalistico ho poi condiviso in modo particolare la posizione dell'interazionismo simbolico che si basa su tre postulati: 1. che gli esseri umani agiscono sulla base dei significati simbolici che assegnano agli oggetti che li circondano; 2. che l'assegnazione di significati è un processo continuo di rimodellamento e di cambiamento; 3. che questo processo avviene in un contesto sociale in cui gli individui si confrontano con altri individui, scambiandosi di ruolo e imparando gli uni dagli altri.

L'approccio interazionista immagina quindi che gli individui siano per definizione capaci di padroneggiare un insieme di abilità (*skills*) complesse in un contesto specifico, siano cioè sempre immersi nella complessità, che la sappiano controllare in sé stessi e la sappiano riconoscere negli altri. Da qui l'assunzione come oggetto di studio simbolico del costrutto della competenza

e in particolare della competenza argomentativa, che rimanda anch'essa per definizione a un paradigma epistemologico costruttivista e interazionista, là dove per argomentazione si intende generalmente un insieme di abilità cognitive che presuppongono nel soggetto la capacità di giudicare, esprimere il proprio giudizio, dialogare con uno o più interlocutori, correggersi sulla base delle posizioni assunte dai propri interlocutori, convincere, competere, persuadere.

3. Possedere una buona letteratura sul tema per garantire la validità di costrutto e di contenuto

Sui temi della formazione dei talenti, dell'apprendimento significativo e della motivazione all'apprendimento:

AUSUBEL D. P. (1987), *Educazione e processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano.

DE BENI R., MOÈ A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna.

DECI E. L., RYAN R. M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum Press, New York.

MARGIOTTA U. (a cura di) (1997), *Riforma del curricolo e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative*, Armando, Roma.

PELLEREY M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*, La scuola, Brescia.

PONTECORVO C., AJELLO A. M., ZUCCHERMAGLIO C. (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED Edizioni Universitarie, Milano.

STIPEK D. J. (1996), *La motivazione nell'apprendimento scolastico. Fondamenti teorici e orientamenti operativi*, SEI, Torino.

TESSARO F. (2002), *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma.

VARISCO B. M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma.

Sui temi della competenza in generale e della competenza argomentativa in particolare:

CASTOLDI M. (2009), *Valutare le competenze*, Carocci, Roma.

CATTANI A. (a cura di) (2011), *Argomentare le proprie ragioni. Organizzare, condurre e valutare un dibattito*, Loffredo, Casoria.

LE BOTERF G. (2008), *Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida, Napoli.

MASSARO D. (1999), *L'arte di ragionare. Una guida all'analisi e alla produzione di testi argomentativi*, Paravia-Scriptorium, Torino.

PELLEREY M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Milano.

- PERELMAN C. (2001), *Trattato dell'argomentazione*, Pbe, Torino.
- PERRENOUD P. (2011), *Construire des compétences dès l'école*, ESF éditeur, Paris.
- REY B., CARETTE V., DEFRENCE A., KAHN S. (2006), *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*, de boeck, Bruxelles.
- TOULMIN S. (2003), *The Uses of Argument*, Cambridge University Press, Cambridge.
- VARISCO, 2004.
- VISALBERGHI, CORDA COSTA, 1995.

4. Dichiarare i limiti (condizioni) della ricerca (ad esempio di disponibilità, tempo, persone, politiche)
- Il limite principale incontrato durante la ricerca è stato quello del tempo a disposizione. Il ricercatore infatti durante lo svolgimento della ricerca ha svolto regolare servizio di insegnamento, con orario di cattedra completa (18 ore settimanali). Questo ha condizionato sin dall'inizio la progettazione dell'indagine imponendo al docente-ricercatore un disegno della ricerca che potesse essere praticabile parallelamente ai suoi impegni di docenza. L'idea iniziale di affiancare e formare altri docenti di classi parallele, nella propria scuola o anche in altre scuole, per poter avere poi dei gruppi di controllo, è stata presto abbandonata dato l'impegno in termini di tempo che la formazione avrebbe richiesto. Da qui l'idea di concentrare le forze su un contesto facilmente raggiungibile, ovvero il proprio gruppo classe. Ho deciso così di indagare sulle mie pratiche didattiche e sugli effetti che queste avrebbero avuto sui miei stessi studenti. Questo ha comportato la necessità di individuare una classe tra le due che avevo assegnate, dando vita a problemi metodologici di altra natura, ma ha allo stesso tempo spianato la strada a una ricerca in cui le persone coinvolte, essendo i miei studenti, erano a mia completa disposizione. Questo ha facilitato i processi decisionali ma ha, evidentemente, aperto la strada ai vincoli che i miei *bias*, in qualità di docente-ricercatore portato a indagare su sé stesso e sul proprio lavoro, avrebbero potuto produrre.
5. Specificare le finalità e gli scopi della ricerca
- Agli inizi degli anni Novanta emergono, a livello europeo, nuovi bisogni formativi legati a scenari economici e sociali che chiamano in causa una formazione dinamica e capace di andare incontro ai rapidi cambiamenti della nuova società tecnologica e globalizzata. Con il libro bianco di Delors (DELORS J. 1994, *Crescita, competitività, occupazione*, il Saggiatore, Milano) e di Cresson (CRESSON E., 1995, *Insegnare e apprendere: verso la società della conoscenza*, Commissione europea, Bruxelles) viene posto l'accento sulla necessità di una

formazione allo sviluppo integrale della persona, alla cittadinanza attiva e contemporaneamente alla realizzazione di sé. La ricerca si inserisce nel filone di studi legato a questi temi, con particolare riferimento allo sfondo teorico affermatosi con il PISA e al tema della valutazione delle competenze.

A partire da questo sfondo teorico, la ricerca si pone come finalità quella di stimolare la riflessione critica sulla didattica della filosofia nella scuola superiore, con particolare riferimento al tema del curriculo di filosofia. La questione del curriculo si lega in modo forte alla questione della formazione degli insegnanti, cioè al bagaglio di conoscenze che un insegnante di filosofia dovrebbe avere per poter realizzare e controllare un curriculo efficace. Terza finalità è quella di indagare il costrutto della competenza, osservarne e descriverne i tratti di funzionamento, sperimentare alcune strategie valutative in un contesto di educazione formale, dentro una classe di liceo del triennio.

A partire dalle finalità sopra elencate, la ricerca si è posta come obiettivo principale quello di pianificare e realizzare un intervento didattico attraverso cui sperimentare in prima battuta la praticabilità e la tenuta sul campo del costrutto della competenza e in seconda battuta di valutarne l'efficacia in termini di apprendimento da parte degli studenti.

In questo quadro, la scelta del tema specifico dell'argomentazione è stata ritenuta necessaria dal ricercatore proprio per cercare di ovviare, per quanto possibile, al problema della vaghezza del costrutto della competenza. Esiste infatti una ricca letteratura scientifica sul tema dell'argomentazione intesa come espressione di pensiero critico e creativo di livello alto, capace di coinvolgere differenti forme di comportamento cognitivo e meta-cognitivo, nonché forme di comportamento socio-affettivo e relazionale. Da ciò il sotto-obiettivo, che la ricerca mostri che esiste un determinato tipo di comportamento cognitivo che non è solo: a) saper esprimere le proprie opinioni oralmente in modo corretto in una determinata lingua, né solo b) costruire dei ragionamenti logicamente coerenti, né solo c) saper parlare di fronte a un pubblico controllando la propria emotività, né solo d) riflettere su ciò che diciamo, su come lo diciamo, su ciò che pensiamo e su come lo pensiamo; ma è tutte queste cose insieme.

6. Operazionalizzare finalità e scopi della ricerca: generare le domande o ipotesi di ricerca
- Per procedere alla realizzazione delle finalità e degli obiettivi è stato necessario individuare lo stile di ricerca più adeguato stante il contesto e i vincoli che il contesto comportava. Considerando che la ricerca è partita

da un problema emerso dall'esperienza personale del docente-ricercatore e in particolare dall'osservazione di un senso di frustrazione e di inadeguatezza da parte dei ragazzi di fronte a lezioni di filosofia basate rigorosamente su un metodo storico e trasmissivo, l'approccio di ricerca utilizzato è stato quello della ricerca-azione. I problemi emersi inizialmente mi hanno portato a pormi alcune domande specifiche la cui risposta potesse concretamente portare a qualche effettiva forma di risoluzione dei problemi stessi:

1. Come motivare gli allievi allo studio di una disciplina astratta e teorica come la filosofia?
2. Come favorire negli allievi delle forme di apprendimento significativo, quindi consapevoli e riflessive, che siano cioè capaci di sviluppare quelle forme di attività cognitiva più complesse come l'analisi, la valutazione e la produzione creativa? – cfr. ANDERSON L. W., KRATHWOHL D. (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, New York.
3. Come dare all'insegnamento della filosofia una effettiva valenza formativa che cioè chiami in causa lo studente a livello personale chiedendogli di prendere posizione su quesiti di ampio respiro filosofico e che lo porti a sviluppare e a padroneggiare processi cognitivi complessi?

7. Identificare i risultati attesi dalla ricerca

I risultati attesi sono legati alle performances degli studenti. In particolare nel passaggio dal primo al secondo anno (replica) il ricercatore si aspetta di poter osservare un maggiore coinvolgimento degli studenti dovuto a una taratura dell'intervento. L'auto-riflessione e l'auto-osservazione dovrebbero infatti offrire al docente spunti per adeguare l'intervento e metterlo a punto proprio a partire dai propri errori e dalle criticità emerse durante il primo anno di sperimentazione. La riflessione deve tener conto che tali criticità potranno interessare sia l'ambito della relazione educativa (clima di classe, stima e fiducia nel docente e nelle sue proposte, motivazione individuale), sia le strategie e i materiali didattici.

Progettazione della ricerca e metodologia

8. Definire la metodologia/tipo di ricerca (approcci e stili di ricerca: etnografica, analisi di caso, ricerca-azione, esperimento, misurativa etc.)

L'attuale ricerca utilizza l'approccio della ricerca-azione. Una metodologia non partecipativa avrebbe richiesto al ricercatore un grande dispiego di tempo per controllare la validità del trattamento, svolto in quel caso da altri docenti. Inoltre data la complessità della proposta didattica, che prevede la progettazione e la realizzazione di due unità didattiche a partire da un ripensamento del curricolo di filosofia, il ricer-

catore avrebbe dovuto prevedere un periodo di formazione per i docenti interessati, il che avrebbe allungato i tempi della ricerca, senza contare la difficoltà di individuare dei docenti interessati a lasciarsi formare e a sottoporsi a un periodo di osservazione e di analisi delle proprie strategie didattiche. Così è stato deciso di impostare la ricerca sull'auto-riflessione del docente-ricercatore che svolge l'intervento didattico e successivamente riflette sulle scelte e sui risultati (MCNIFF J., 2008, *Action Research, Transformational Influences: Pasts, Presents and Futures*, Lecture series at the University of Limerick, 28 May, <http://www.jeanmcniff.com/items.asp?id=11>; KEMMIS S., 2009, *Action Research as a Practice-Based Practice*, in "Educational Action Research", 17, 3, pp. 463-74; ID., 2010, *What is to be Done? The Place of Action Research*, in "Educational Action Research", 18, 4, pp. 417-27). Nell'ambito dell'approccio della ricerca-azione si è poi deciso, date le caratteristiche del contesto e dei vincoli della ricerca, di considerare l'intervento come uno studio di caso descrittivo (YIN, 2009, pp. 8-14; STAKE, 1995).

9. Articolare e ordinare le priorità della ricerca, descrivendo il disegno di ricerca (in generale) L'attuale ricerca è strutturata in due fasi. Una prima fase in cui viene sperimentato un modello didattico centrato sull'argomentazione in filosofia da sottoporre a una classe liceale di quarto anno. Tale sperimentazione prevede la scelta dei contenuti e delle strategie di insegnamento, nonché degli strumenti di valutazione. Prevede inoltre la costruzione e la sperimentazione di alcuni strumenti di auto-osservazione e di auto-valutazione, nonché di osservazione e valutazione tra pari. A seguito di questa prima fase, condotta durante l'anno scolastico 2012-2013, seguirà nell'anno scolastico 2013-2014 una seconda fase. Questa seconda fase sarà preceduta da un'analisi e valutazione dei punti di forza e debolezza del modello di intervento didattico svolto nell'anno scolastico precedente. Al termine di questa fase valutativa basata sulla riflessione e sull'osservazione del lavoro svolto e delle decisioni prese dal docente, si prevede la replica dell'intervento didattico con una successiva classe quarta di indirizzo simile (scientifico).
10. Esplicitare le problematiche etiche e le questioni proprietarie dei risultati e dei dati (ad esempio: il consenso informato; ricerche dichiarate o sotto Dato il contesto della ricerca, il ricercatore essendo allo stesso tempo docente degli studenti oggetto di studio, non ha avuto il problema del consenso informato. Il trattamento proposto alla classe è stato in sostanza concepito come un normale percorso di insegnamento-apprendimento nella disciplina di

tutela; anonimato e segretezza; non-tracciabilità; non-dannosità; diritti preservati/lesi; validità degli intervistati; soggetti della ricerca; responsabilità sociale; onestà e inganno)

filosofia. D'altra parte, proprio il fatto di proporre un'attività all'interno del regolare svolgimento del proprio monte ore settimanale ha fatto sì che gli studenti non potessero evitare di sottoporsi al trattamento. Ciò ha comportato di fatto un'impostazione del trattamento da parte del ricercatore e una limitazione della libertà dei soggetti studiati e anche della loro capacità di autodeterminazione, che non è stata neppure sollecitata. Il ricercatore infatti, in qualità anche di docente, ha valutato che la proposta didattica (trattamento) non si discostava sostanzialmente dalla normale programmazione, quanto a coinvolgimento personale degli studenti, a rischi, a condizionamenti. A fronte di questo il ricercatore si è però impegnato a comunicare agli studenti che alcune parti del normale insegnamento in classe avrebbero riguardato una ricerca universitaria che lui stesso stava svolgendo. Ha altresì comunicato che talvolta avrebbe realizzato delle videoriprese. Quest'ultimo punto ha sollevato qualche problema. Gli studenti hanno talvolta chiesto espressamente di non ricorrere alle videoriprese per ragioni personali (timidezza, privacy etc.). In tutti questi casi il ricercatore ha sempre assecondato le richieste degli studenti. A tutti è stato garantito l'anonimato. La dirigenza ovviamente è stata avvisata dell'iniziativa, ma trattandosi di attività didattica che non andava a inficiare il regolare svolgimento della programmazione curriculare non c'è stato alcun diniego.

- ii. Dichiarare i principi e le posizioni politiche della ricerca (chi è/sono i ricercatori; appartenenza istituzionale; vantaggi di potere e di interessi; ricerca interna/esterna)

Il ricercatore è un insegnante. Obiettivo politico principale è quello di migliorare la propria professionalità di educatore e di docente di filosofia e allo stesso tempo di offrire ai propri studenti un percorso formativo ricco di stimoli e portatore di crescita morale e cognitiva.

Come docente il ricercatore è inserito in una comunità educante che si ispira ai principi educativi della pedagogia ignaziana, trattandosi di un collegio gesuita. Come ogni collegio gesuita l'obiettivo della comunità educante è quello di incidere profondamente sugli studenti, soprattutto sulla loro capacità di diventare uomini e donne per gli altri. Non ci sono quindi vantaggi di potere per il ricercatore, che anzi per ragioni legate al contesto non ha rivelato ai colleghi il percorso di ricerca che è rimasto di fatto relegato al contesto classe.

12. Identificare il pubblico di destinazione della ricerca La ricerca si rivolge principalmente a insegnanti di filosofia della scuola superiore, anche se per la metodologia utilizzata può essere oggetto di interesse anche per insegnanti di area umanistica in generale. D'altra parte la ricerca si propone anche di indirizzarsi ai ricercatori interessati al tema dell'argomentazione, del suo insegnamento e della sua valutazione in contesti di educazione formale.
13. Definire gli strumenti della ricerca (ad esempio questionari; interviste; osservazione; test; note sul campo; resoconti; documenti; costrutti personali; gioco di ruolo) Gli strumenti sono stati molteplici. Alcuni, a seguito della riflessione prevista dal circolo della ricerca-azione, sono stati abbandonati nel passaggio dal primo al secondo anno di sperimentazione. In particolare è stato ritenuto troppo complesso e poco utile un lungo questionario somministrato al primo anno al termine dell'unità didattica. Innanzitutto ci sono le schede di osservazione tra pari e di autovalutazione. Entrambe le schede sono di valutazione di una prestazione orale rispetto alla competenza argomentativa. C'è poi una scheda di autovalutazione della prestazione scritta da compilare al termine della prova di competenza. Tale prova ha costituito un vero e proprio test semi-strutturato elaborato e valutato sulla base di criteri valutativi predisposti con una rubrica della competenza argomentativa. Al termine del percorso sono state realizzate alcune interviste mirate in profondità. Il docente ha poi compilato delle note sul campo, quando ne ha avuto la possibilità, e ha realizzato delle videoriprese quando gli studenti lo hanno permesso.
14. Disegnare/scegliere il piano di campionamento Il campionamento ha seguito il criterio della praticabilità (*feasibility*; cfr. MILES, HUBERMAN, 1994, p. 28), ovvero si è proceduto a scegliere tra la popolazione di studenti di scuola superiore che prevedeva nel curriculum l'insegnamento della filosofia quel campione che permettesse di risparmiare tempo e sforzi e fosse compatibile con le competenze del ricercatore (per il concetto di *purposive sampling* in ambito di ricerca qualitativa cfr. PATTON M. Q., 1990, *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage, Beverly Hills, CA, pp. 169-86). Nel caso specifico, essendo il ricercatore un insegnante, ed essendoci la possibilità di ricorrere alla propria classe, si è deciso di scegliere secondo il criterio della convenienza e della funzionalità. Anche dal punto di vista linguistico e comunicativo il ricercatore ha ritenuto di poter essere agevolato nel raccontare le procedure e l'esperienza didattica realizzata con i propri studenti e di poter altresì, in questo modo, superare gli eventuali problemi di raccolta e analisi dei dati.

15. Effettuare una prova sul campo/un pilotaggio

La ricerca ha avuto una fase preliminare, come risulta anche dal disegno già esposto. In questa fase si è svolta una prova di valutazione con finalità diagnostica. Lo scopo di tale prova è stato quello di selezionare all'interno del campione l'unità di analisi su cui svolgere il trattamento. La prova è stata una prova di competenza argomentativa scritta composta di due parti, la prima più critico-creativa, la seconda più analitica. In un secondo momento la prova diagnostica, rivista e corretta, è andata a costituire il modello di prova valutativa utilizzato per l'intero trattamento.

16. Articolare il disegno di ricerca (in dettaglio) – Pianificare i tempi e le sequenze/fasi (cosa succederà, quando e con chi)

2012-13 (classe A)			2013-14 (replica su classe B)
Novembre	Gennaio/ Maggio	Giugno/ Novembre	Gennaio/ Maggio
Prova diagnostica	Sperimenta- zione su classe A	Analisi e valutazione dell'intervento	Sperimenta- zione su classe B
	Torneo argomenta- tivo		Torneo argomenta- tivo
Pianifica- zione	Azione	Ri-pianifi- cazione	Azione
Osservazione e Riflessione			

17. Prevedere il piano delle risorse richieste

Trattandosi di uno studio di caso applicato alla propria classe, senza altri coinvolgimenti di risorse umane, il ricercatore non ha dovuto predisporre un piano delle risorse. D'altra parte sono anche state sostenute delle spese per le fotocopie di tutti i materiali necessari allo svolgimento delle attività didattiche, spese di cui si è fatta carico l'amministrazione della scuola. Sono poi stati acquistati testi specifici, le cui spese sono state sostenute dal docente-ricercatore in prima persona con fondi propri. Infine va detto che il docente-ricercatore ha potuto usufruire di aule e spazi attrezzati (biblioteca, sala informatica, aula conferenze), spazi messi a disposizione della scuola.

18. Controllare l'attendibilità e validità

Per quanto riguarda la validità e l'attendibilità della ricerca, il ricercatore si è mosso tenendo presente le posizioni di Kirk e Miller (1985). Secondo i due autori, la validità in ambito di ricerca qualitativa può considerarsi di tre differenti tipologie: *a)* semantica, *b)* strumentale, *c)* teorica. Quanto alla validità stru-

mentale, essendo legata alle procedure di raccolta e analisi dati, viene descritta al punto 20. La validità semantica (sui temi della validità in ambito di ricerca qualitativa si veda LUCIDI, ALIVERNINI, PEDON, 2008, pp. 35 ss.) va intesa come la corrispondenza, che può esserci o no, tra i significati utilizzati dal ricercatore nel suo contesto di intervento e gli usi che ne fanno effettivamente i soggetti studiati. In ambito di ricerca qualitativa infatti un contenuto non è mai definibile a-priori ma può cambiare di significato rispetto al contesto. Rispetto a tale forma di validità il ricercatore si è affidato alla pratica detta “convalida del rispondente” (SILVERMANN D., 2002, *Come fare ricerca qualitativa*, Carocci, Roma; LINCOLN, GUBA, 1985), ovvero all’idea che i partecipanti a uno studio possano con le loro opinioni e valutazioni validare i significati presenti in un testo o in uno strumento messo a punto dal ricercatore attraverso un accordo sul campo o attraverso riformulazioni chiarificatorie. Ciò è stato fatto in particolare nel corso delle interviste finali, in cui il ricercatore ha chiesto esplicitamente agli studenti intervistati di fornire delle definizioni dei significati delle categorie di analisi presenti negli strumenti predisposti dal ricercatore. La validità teorica invece va intesa come la corrispondenza, che può esserci o non esserci, tra le ipotesi interpretative e i risultati ottenuti in fase di sperimentazione. In ricerca qualitativa, non essendo sempre disponibile una teoria a-priori, tale corrispondenza non arriva alla fine della sperimentazione ma si costruisce *in itinere* ed è il ricercatore a doverlo fare attraverso un controllo continuo delle ipotesi. Tale controllo è stato realizzato dal ricercatore in fase di riflessione all’interno del circolo virtuoso della ricerca-azione ed è stato fatto insieme ai due tutor che hanno supervisionato la ricerca.

Quanto all’attendibilità, il ricercatore ha tenuto presente due tipi di attendibilità, una interna e una esterna. Rispetto alla prima l’unico tipo di attendibilità esterna possibile, dati i vincoli della ricerca, è stato quello della stabilità, ovvero il ricercatore ha tenuto presente se a distanza di tempo le codifiche elaborate nel primo intervento siano risultate coerenti con le codifiche elaborate nel corso della replica svolta il secondo anno. Tale coerenza non è stata misurata, ma è stata segnalata nelle note sul campo ed è servita in fase di ri-pianificazione dell’intervento. In tale fase peraltro la stabilità o meno è stata sempre discussa insieme ai tutor della ricerca. Ri-

spetto invece all'attendibilità esterna il ricercatore si è affidato alla replica dell'intervento svolta su una nuova unità di analisi a distanza di un anno. In fase di pianificazione e di conduzione della replica, il ricercatore, sotto la supervisione dei tutor, ha cercato di esplicitare il più possibile le procedure utilizzate e di raccogliere in modo sistematico i dati.

Analisi dati e diffusione dei risultati della ricerca

19. Predisporre un piano di analisi dei dati (quantitativi e qualitativi) Nel seguire la metodologia della ricerca-azione il ricercatore ha sempre tenuto presente due piani di analisi, il primo *in itinere* e il secondo al termine del percorso. L'analisi *in itinere* si è configurata come una riflessione sui dati, un ripensamento e una ri-pianificazione dei dati raccolti nel corso della singola e specifica unità didattica appena conclusa. Tale riflessione si è svolta sotto la supervisione dei tutor e ha avuto lo scopo di cogliere ed evidenziare gli errori procedurali del docente o le criticità emerse nel comportamento degli studenti ai fini del cambiamento. Il cambiamento ripianificato a seguito del confronto con i tutor ha riguardato con tempi e modalità differenti a seconda dei casi: la scelta dei materiali didattici e la dinamica di presentazione degli stessi, la prova di verifica, le schede auto-valutative. Ad esempio, in fase iniziale di pianificazione della rubrica valutativa, è emersa una forte criticità nella rubrica valutativa così come era stata elaborata nella sua prima versione. Gli indicatori utilizzati infatti, sebbene descritti in modo puntuale per fasce e secondo un *continuum*, non garantivano una valutazione cieca da parte del valutatore. Grazie alle discussioni con i tutor si è pensato di inserire una soglia minima di padronanza, in modo da avere tre livelli, uno sotto la soglia, uno di soglia, uno sopra la soglia. In questo modo, l'operazionalizzazione delle procedure è diventata più trasparente. Oppure, in fase di riflessione al termine della terza unità didattica dell'intervento sulla prima classe, ci si è resi conto che un questionario di fine attività didattica pensato per valutare i materiali proposti dal docente non era utile ai fini della raccolta dei dati, perché generava dati troppo eterogenei e in parecchi casi anche contrastanti con i dati emersi attraverso altri strumenti. Emerge così l'importanza di quella che al punto 19 abbiamo chiamato validità strumentale, ovvero la concordanza tra i risultati di metodi diversi per la raccolta dati.

20. Verifica, validazione e interpretazione dei dati Il principale strumento per verificare la validità strumentale in ambito di ricerca qualitativa è la tecnica cosiddetta della triangolazione (MILES, HUBERMAN, 1994, pp. 266-7). La triangolazione in sintesi si basa sull'idea che si possa sostenere (corroborare) un dato sulla base di misurazioni indipendenti dello stesso fenomeno purché siano simili o quanto meno non si contraddicono. Ci possono essere differenti tipi di triangolazione, in base alla fonte dei dati (*data source*) che può includere persone, tempi, posti etc., in base agli strumenti (intervista, questionario etc.), in base ai ricercatori (ricercatore A, B etc.) e in base alla tipologia dei dati raccolti (testi qualitativi, registrazioni, quantitativi). Il ricercatore ha seguito il metodo/approccio della triangolazione soprattutto per quanto riguarda la fonte dei dati, avendo deciso di realizzare e sperimentare lo stesso trattamento quanto a strumentazione per la raccolta dei dati e a metodologia di indagine, ma su un nuova e differente unità di analisi, svolgendo così, da un anno all'altro, una replica del primo studio.
21. Preparare la documentazione e rapporti di ricerca per la diffusione dei risultati La presente ricerca è pensata per essere uno strumento utile soprattutto agli insegnanti, in chiave di aggiornamento delle loro didattiche, e di riflessione sul tema di interesse metodologico della generalizzabilità dei risultati di una ricerca di natura qualitativa. Il ricercatore ha dunque ipotizzato un report tecnico in cui sottolineare le criticità e i valori emersi in ambito metodologico rispetto a una indagine di natura qualitativa nella scuola. D'altra parte si è pensato anche a una forma di scrittura più piana per i docenti delle scuole superiori.

BOX 9

Abstracts e presentazioni di ricerche di stile etnografico

Abstract: ricerca etnografica (1)

JONASSON C. (2011), *The Dynamics of Absence Behaviour: Interrelations Between Absence From Class and Absence in Class*, in "Educational Research", 53, 1, pp. 17-32.

Abstract

Background: Studies of absence in educational settings have primarily been concerned with the causes for and results of student absence. However, recent research has argued that distinguishing between different forms of absence could be important. In consequence, studying the way in which different forms of absence are interrelated provides important novel insights into student absence behaviour.

Purpose: The purpose of this exploratory study is to examine the concept of absence and the way absence behaviour is developed. This may help to provide a basis for further research on how and when absence is best prevented.

Sample: Fieldwork was conducted at a vocational school containing 850 students. In this particular study, 24 student interviews were used in combination with interviews from four teachers and three school managers.

Design and methods: The study is an ethnographic case study of a single school conducted over a continuous six-month period. It used participant observation followed by semi-structured interviews and school documents.

Results: Findings suggest that student absence consists of interrelated forms of absence behaviour that have specific consequences for student performance. It is helpful to describe these findings using theoretical frameworks from sociology and psychology: specifically, spill-over theory and symbolic capital theory.

Conclusions: This study has demonstrated how different forms of absence become dynamically interrelated through ongoing negotiations in the social practice of students, teachers and school managers. Evaluations of both absence: *from class* and absence *in class* are important for understanding how absence behaviour can be identified and prevented.

Abstract: ricerca etnografica (2)

SMYTH J., HATTAM R. (2002), *Early School Leaving and the Cultural Geography of High Schools*, in "British Educational Research Journal", 28, 3, pp. 375-97.

Abstract

Early school leaving is one of the most protracted educational problems around the world, but one of the least understood. Central to the issue itself, is the failure by the educational policy community to have ways of adequately “naming” the problem. The study reported in this paper examines early school leaving from the position of 209 young Australians who had left school or who were at imminent risk of doing so. While acknowledging the considerable complexity of the decision making processes that lie behind this problem, this article provides a tentative theorising that traverses aspects of what we call the “cultural geography of the high school” as a partial explanation of what is occurring. The question being pursued was how the culture of the school contributed to or interfered with early school leaving.

Abstract: ricerca etnografica (3)

RAMSDAL G., GJÆRUM R. G., WYNN R. (2013), *Dropout and Early Unemployment*, in “International Journal of Educational Research”, 62, pp. 75-86.

Highlights

School dropouts report experiences of abandonment, loneliness, amotivation. They were not concerned with their economic dependence on social services. Abandonment and accumulation of risk factors challenging their resilience from an early age.

Abstract

Dropout from school and early unemployment represents increasing challenges in Western countries. In an effort to understand more about why young people in Norway drop out, we interviewed five men and five women aged 19-28. All participated in a national work-training program. The qualitative analysis revealed that most of the participants had experiences of abandonment, expressed academic amotivation, felt socially awkward, socially excluded and were lonely. They expressed little concern with being dependent on social services. They had different explanations of why they had dropped out of school and working life. While they had various combinations of risk factors, they all shared the experience of not having stable supportive adults present during their childhood and adolescence.

Abstract: ricerca etnografica (4)

BATINI F. (2014), *Drop-out*, Fuorionda, Arezzo.

In questo volume attraverso alcune interviste e brani tratti da esse si cercherà di fornire non tanto la ricostruzione di un fenomeno multidimensionale e

complesso come quello dell'abbandono scolastico, ma si adotterà una prospettiva e si angolerà lo sguardo.

La prospettiva assunta nelle interviste che costituiscono il motivo e la sostanza di questo volume è quella dei parlanti, i drop-out. L'ambizione di un volume come questo è infatti esattamente opposta a quello di una rappresentazione complessiva, è il tentativo, quanto più possibile rispettoso, di adottare uno sguardo orientato dalla prospettiva dei drop-out medesimi. Non dovrebbero essere necessarie troppe spiegazioni per l'adozione di tale prospettiva: i drop-out sono coloro che alla fine sono protagonisti e “vittime” di questo processo (assunta come data la desiderabilità di conseguire un’istruzione e di portare a termine un percorso iniziato).

La ricerca ha finalità descrittiva e conoscitiva. Non si intende allora di rintracciare un vero e proprio “profilo dello studente che abbandona, sulla base di quanto raccolto in tutte le interviste, evidenziando fattori che favoriscono l’abbandono e varietà di condizioni personali, comportamenti, opinioni e atteggiamenti verso la scuola che sembrano portare, secondo una decisione razionale nella logica dei soggetti, alla decisione di abbandonare la scuola”, ma si intende piuttosto lasciar emergere una voce, anzi una pluralità di voci, pur non potendosi sottrarre alla rubricazione di alcune ricorrenze nella parte di analisi. Queste ricorrenze ambiranno però più al racconto delle costanti di un processo (quello dell’abbandono) che alla standardizzazione di una tipologia di soggetto.

La base dati definitiva è costituita da 67 interviste semi-strutturate (sono evidenziate le aree di interesse e non le domande specifiche che dovevano emergere dall’interazione, senza dimenticare gli obiettivi conoscitivi, lasciando fluire il racconto ove fosse possibile).

Il campione è diviso in una componente aretina, composta da ventisette interviste raccolte in tre percorsi formativi dell’Amministrazione Provinciale di Arezzo per drop-out tra l’ottobre 2013 e il febbraio 2014. Ed una componente perugina, costituita da un campione a valanga di quaranta soggetti drop-out del territorio perugino.

Il tipo di intervista è stato un’intervista narrativa semi-strutturata, che ha consentito di avere tra le mani materiale di ricerca a metà strada tra *story* e *life story*.

BOX 10

Abstracts di studio di caso

Abstract: studio di caso (1)

DIMITRIADIS C. (2011), *Developing Mathematical Ability in Primary School Through a 'Pull-out' Programme: a Case Study*, in "Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education", 39, 5, pp. 467-82.

Abstract

This article reports the findings of a case study which examined a pull-out strategy for provision for mathematically able children in a primary school in London. The research investigated how the needs of a group of pupils, identified as able mathematicians, were being met through a special small group that works outside the regular mathematics lessons. Based on the observations of the lessons and the semi-structured interviews with both the pupils and their teacher, this article presents some interesting and useful ways for teaching mathematics to able children through small, pulled-out classes.

Abstract: studio di caso (2)

SAVAGE J. (2012), *Moving Beyond Subject Boundaries: Four Case Studies of Cross-Curricular Pedagogy in Secondary Schools*, in "International Journal of Educational Research", 55, pp. 79-88.

Abstract

Cross-curricular work in schools across the United Kingdom generally involves the use of a cross-curricular dimension or theme that spans the work of several subject teachers. The limitations of this type of curriculum planning have been noted in the research literature both within the United Kingdom and across Europe. The research reported here explores a different approach to cross-curricularity, focusing on cross-curricular pedagogy within the work of individual subject teachers. Drawing on observation and interview in four UK secondary schools, it presents a case study analysis of the ways in which secondary school teachers develop cross-curricular elements within their subject pedagogies in terms of their interface with the micro, meso and macro levels of schooling. Rather than seeing cross-curricularity as primarily a feature of curriculum design, it argues that there are many benefits of relocating it within an individual teacher's subject pedagogy.

Abstract: studio di caso (3)

DOBBINS K. (2009), *Teacher Creativity Within the Current Education System: a Case Study of the Perceptions of Primary Teachers*, in "Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education", 37, 2, pp. 95-104.

Abstract

This article reports on a case study that examined the views of primary teachers in one school about their ability to be creative practitioners within the current education system. This research was conducted following the recent emphasis that teacher creativity has been given in government debate. Semi-structured interviews were carried out with 10 members of teaching staff. The main findings presented suggest that the pressures of the curriculum, and the targets and objectives laid down within it, severely restrict and constrain the creative practices that the teachers in this school feel able and willing to engage in. Perceptions of the relevance and value of teacher creativity are also discussed.

Abstract: studio di caso (4)

CONKLIN H. G. (2009), *Purposes, Practices, and Sites: A Comparative Case of Two Pathways Into Middle School Teaching*, in "American Educational Research Journal", 46, 2, pp. 463-500.

Abstract

Drawing on sociological and cognitive psychological perspectives on teacher learning, this comparative case study investigates the myriad influences that shape teachers' learning in two divergent teacher education pathways. Specifically, this article explores a case of the two most common pathways into middle school teaching – the elementary and secondary pathways – and their contribution to the preparation of middle school social studies teachers. The findings of this study provide important insights into the instructional practices in which teacher education programs engage prospective teachers, the explicit and implicit purposes toward which these practices are directed, and the program opportunities that support those purposes. The author discusses how these findings inform the preparation of middle school teachers specifically and teacher education practice and policy generally.

Abstract: studio di caso (5)

FLETCHER J. et al., (2013), *Raising Reading Achievement in an 'at Risk', Low Socioeconomic, Multicultural Intermediate School*, in "Journal of Research in Reading", 36, 2, pp. 149-71.

Abstract

This article focuses on a multicultural, low socioeconomic, intermediate school that over the 4 years of this longitudinal, qualitative, case study made substantial positive shifts in developing a more effective learning environment and improving students' reading achievement. The study found that the factors appearing to have the most influence on this improvement were: effective and collaborative school leadership; ongoing school-wide professional development on teaching reading led by an externally appointed literacy expert; the appointment, within the school, of a literacy leader charged with supporting this development; assessment data being used to inform teaching and a school-wide action plan directed at literacy improvement; the implementation of reading programmes that were regular, focused and sustained; the school leadership proactively ensuring school-wide support for management of appropriate student behaviour; the fostering of home-school partnerships; and ongoing external reviews of school effectiveness.

Abstract: studio di caso (6)

MILNER, H. R. (2002), *A Case Study of an Experienced English Teacher's Self-Efficacy and Persistence Through "Crisis" Situations: Theoretical and Practical Considerations*, in "The High School Journal", 86, 1, pp. 28-35.

Abstract

The purpose of this case study was to understand and to describe the sources of self-efficacy (Bandura, 1997) for an experienced European American teacher in a suburban high school. Like other teachers who may have left teaching, this teacher had been challenged over the years. This could have threatened her sense of self-efficacy and ultimately resulted in her leaving the teaching profession. Yet she persevered. Her experiences can teach us about teacher self-efficacy and teacher persistence. Findings of this case study have implications for teacher self-efficacy theory, for future research and for teacher retention.

Methods

This study employed a case study approach (Stake, 1994) to gather data using researcher observations and interviews as data collection techniques. The case study method was selected because it provided the researcher an opportunity to deeply understand the teacher's experiences through talking, listening, and observing the teacher in the context of her school setting. Specifically, over a six-month period (September-February) during the 2000-2001 academic-year, the researcher conducted context observations in the school.

Throughout the entire five months of the inquiry, the researcher attended and observed this teacher's classes and randomly attended other schoolrelated activities (e.g., a band concert, a school play), as well as other contexts (e.g., the library and cafeteria) for the entire school day. Most mornings, the researcher was in the school before the bell sounded talking to students and/or teachers. Context observations included the researcher recording field notes in the classroom, library, cafeteria, and hallways. Although the researcher participated in some of the classroom tasks, he was more of an observer than a participant.

BOX II

Abstracts di ricerche-azione

Abstract: ricerca-azione (1)

FERNÁNDEZ-DÍAZ E., CALVO A., RODRÍGUEZ-HOYOS C. (2014), *Towards a Collaborative Action Research in Spain to Improve Teaching Practice*, in “Educational Action Research”, 22, 3, pp. 397-410.

Abstract

This article describes a collaborative action research process in pre-school and primary education in Spain during a four-year period (2006-2010). The aim was the need to promote a level of reflection among the participants as to their teaching practice. The methodology used was a technologically mediated action research process. The results are analysed based on the constructed meanings in the area of practice, innovation strategies used and the degree of collaboration reached in the research. Finally, conclusions are made regarding the essential need to prioritize the research and professional development of teachers in the innovative use of technology. It proved necessary to promote collaboration in action research in order to rethink and negotiate the use of technology in a social learning environment.

Abstract: ricerca-azione (2)

UZTOSUN M. S., SKINNER N., CADORATH J. (2014), *An Action Research Study Designed to Implement Student Negotiation to Improve Speaking Classroom Practice in Turkey*, in “Educational Action Research”, 22, 4, pp. 488-504.

Abstract

This paper reports the second stage of an action research study designed to improve the effectiveness of speaking classes through negotiating the lesson contents with students. The data were collected through interviews, questionnaires and observations as a way of eliciting students' views. The research, conducted in an English language teaching department at a university in Turkey, comprised eight weekly-based interventions that involved planning, action, observation, and reflection, in which students were given a voice and classroom activities were designed accordingly. Student negotiation allowed for the identification of both structural and affective factors influencing the quality of speaking classes. The teacher's roles in activities, the number of students in group work activities, the level of control in speaking activities, and the role of input were found to be issues worth considering

in designing speaking classes. Issues such as finding the activity “interesting” and “useful”, “feeling comfortable” and “being competitive” also influenced the effectiveness of activities. Involving students in this action research study promoted positive attitudes towards classes since students reported feeling valued and important.

Abstract: ricerca-azione (3)

TRAGOULIA E., STROGILOS V. (2013), *Using Dialogue as a Means to Promote Collaborative and Inclusive Practices*, in “Educational Action Research”, 21, 4, pp. 485-505.

Abstract

This study discusses the results of a collaborative action research project in a multi-disciplinary school for children with disabilities. The aim was to alter practices and views of the professionals concerned in order to promote the inclusion of four children in mainstream schools. Three interrelated programmes were designed and implemented over two years in order to foster the process of collaboration and inclusion. The main purpose was to prompt the different professionals to adopt new roles, and the dialectic method was used as the main means to this end. To collect data, a systematic research diary, a number of participant observations and interviews with the professionals were used. The findings indicate that the result of collaborative action research that integrated the dialectic as a method of interpreting and deconstructing the practices and the views of professionals was to promote the children’s inclusion through the enhancement of effective and just practices.

Abstract: ricerca-azione (4)

MADSEN J. (2013), *Narratives as a Tool When Working for Equality in Action Research: a Description and Discussion of the Researcher’s Experiences From a School Development Project in Norway*, in “Educational Action Research”, 21, 3, pp. 307-25.

Abstract

Collaboration between participants with different roles, but equal status, is the aim in action research. In this project we experienced problems establishing equality between the participants. The research question discussed in this paper is: “How did the researcher experience that the use of narratives affected the level of equality between the researcher and teachers in a col-

laborative action research project?" The findings are presented under three headings: involved participants; efficient processes; and from descriptions to reflections, from incidents to processes. The use of the narratives appeared to increase the participants' involvement. The processes also seemed to be more effective, even though the researcher as the author is discussed as a problem.

Abstract: ricerca-azione (5)

IRBY D., MAWHINNEY L., THOMAS K. (2013), *Re-Examining Participatory Research in Dropout Prevention Planning in Urban Communities*, in "Educational Action Research", 21, 2, pp. 267-83.

Abstract

This paper explores the concept of what a community-based participatory dropout prevention planning process might entail. Specifically, it looks at a year-long research project that brought together formerly incarcerated school non-completers, researchers, and local policy-makers (stakeholders) to address low high-school completion rates in the community. Using our own project as a case study, we reflect on the challenges and promises that emerged when the knowledge of adults in urban communities, who themselves often did not complete school, became central to dropout prevention idea generation, strategy development, and decision-making processes. We re-examine the "participatory" process using participatory action research principles as an analytical lens focusing on three central concepts: control, collaboration, and commitment.

BOX 12

Una survey su laureati e lavoro: **xvi Rapporto Almalaurea sulla condizione occupazionale dei laureati**

CAMMELLI A., FERRANTE F. (2014), *Imprenditorialità e innovazione: il ruolo dei laureati*, **xvi Rapporto Almalaurea sulla condizione occupazionale dei laureati**, Università di Bologna, marzo 2014.

Presentazione

(<<https://www.almalaurea.it/universita/occupazione/occupazione12>>)

La **xvi Indagine** ha coinvolto quasi 450.000 laureati di tutti i 64 Atenei aderenti al Consorzio nel 2013. Oltre a circa 220 mila laureati post-riforma del 2012 – sia di primo che di secondo livello – ad un anno dalla conclusione degli studi universitari, sono stati intervistati tutti i laureati di secondo livello del 2010 (oltre 72 mila), interpellati quindi a tre anni dal termine degli studi e i colleghi del 2008 (oltre 54 mila), contattati a cinque anni dal termine degli studi. Infine due indagini specifiche, consolidate oramai da anni, hanno indagato i laureati di primo livello del 2010 e del 2008 che non hanno proseguito la formazione universitaria (53 mila e 44 mila), contattati rispettivamente a tre e cinque anni dalla laurea. Oltre all’analisi puntuale delle recenti tendenze del mercato del lavoro, l’indagine ha quest’anno esaminato, in particolare: l’imprenditorialità dei laureati italiani in questo contesto di crisi economica, mettendo in luce caratteristiche e propensioni di chi decide di intraprendere un’attività autonoma di questa natura; i laureati italiani di secondo livello occupati all’estero, coinvolti in una specifica indagine web, che ha ottenuto buoni tassi di risposta e che ha consentito di trarre le motivazioni alla base della scelta compiuta, le difficoltà incontrate nel trasferimento all’estero, l’opinione circa le azioni che il nostro Paese dovrebbe intraprendere per limitare la cosiddetta “fuga dei cervelli”

Caratteristiche dell’indagine

(<https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/occupazione/occupazione12/almalaurea_indagine2013.pdf>)

L’indagine 2013 sulla condizione occupazionale ha coinvolto quasi 450 mila laureati di tutte le 64 università italiane aderenti al Consorzio: il disegno di ricerca, inevitabilmente articolato, rispecchia la complessa composizione dei collettivi in esame, nonché le scelte occupazionali compiute al termine degli studi universitari. La rilevazione ha riguardato tutti i laureati post-riforma (di primo livello, magistrali e magistrali a ciclo unico) dell’anno solare 2012,

intervistati (con doppia tecnica di rilevazione, telefonica e via web) a circa un anno dalla laurea. Sono stati intervistati (con analogo metodo di rilevazione) anche i laureati di secondo livello del 2010, contattati quindi a tre anni dal conseguimento del titolo e i colleghi del 2008, a cinque anni dal titolo. Due specifiche indagini (compiute esclusivamente via web) hanno inoltre riguardato, rispettivamente, i laureati di primo livello del 2010, a tre anni dalla laurea e i laureati del 2008, a cinque anni dalla laurea.

L'indagine 2013 sulla condizione occupazionale dei laureati ha confermato, nell'impianto complessivo, il disegno di rilevazione sperimentato con successo negli anni precedenti¹, anche se quest'ultimo risulta necessariamente sempre più articolato. Infatti, la rilevazione 2013 ha coinvolto, oltre a circa 220 mila laureati post-riforma del 2012 – sia di primo che di secondo livello – indagati a un anno dal termine degli studi, tutti i laureati di secondo livello del 2010 (oltre 72 mila), interpellati quindi a tre anni dal termine degli studi e i colleghi del 2008 (oltre 54 mila), contattati a cinque anni dal termine degli studi. Infine, come oramai avviene da diversi anni, due indagini specifiche hanno riguardato i laureati di primo livello del 2010 e del 2008 che non hanno proseguito la formazione universitaria (53 mila e 44 mila, rispettivamente), contattati a tre e cinque anni dalla laurea. La rilevazione è stata estesa a tutti i 64 atenei attualmente aderenti al Consorzio, dei quali 57 coinvolti anche nell'indagine a tre anni dal conseguimento del titolo e 49 in quella a cinque anni. Per i laureati degli atenei aderenti, dunque, è possibile tracciare una vera e propria analisi diacronica degli esiti occupazionali e delle esperienze lavorative compiute nei primi cinque anni dal conseguimento del titolo.

Molto elevato il grado di copertura dell'indagine

I laureati post-riforma² (esclusi quelli di primo livello a tre e cinque anni), come è stato accennato, sono stati oggetto di una doppia tecnica di indagine, CAWI (Computer-Assisted Web Interviewing) e CATI (Computer-Assisted Telephone Interviewing). La necessità di contenere i costi di rilevazione e, soprattutto, l'ampia disponibilità di indirizzi di posta elettronica, hanno suggerito di contattare i laureati via e-mail e di invitarli a compilare un questionario ospitato sul sito internet di ALMALAUREA.

1. Tutta la documentazione, anche nella disaggregazione per ateneo e fino a livello di corso di laurea, è disponibile su <www.almaurea.it/universita/occupazione>.

2. Naturalmente, i laureati di secondo livello del 2010 sono già stati coinvolti nell'analogia indagine 2011, compiuta a un anno dal conseguimento del titolo. I colleghi del 2008, invece, sono stati contattati altre due volte: nel 2009 ad un anno dalla laurea, e nel 2011 a tre anni.

BOX 13

Una survey sulla condizione giovanile: Rapporto Giovani – Sesta indagine dell’Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia

BUZZI C., CAVALLI A., DE LILLO A. (a cura di) (2007), *Rapporto Giovani – Sesta indagine dell’Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna.

Gli Autori hanno svolto e coordinato tutti i precedenti rapporti dell’Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia (1984; 1988; 1993; 1997; 2002).
<http://www.sociologia.unimib.it/DATA/Insegnamenti/13_3302/materiale/ricerca%20giovani%20iard-presentazione.doc>.

Per tracciare l’identikit del giovane italiano, vent’anni di analisi a confronto: il *Primo Rapporto sulla condizione giovanile in Italia*, infatti, è del 1983. Il dato di trend storico presentato oggi fornisce un quadro che pone diversi punti di attenzione.

Ancora una volta, nella sesta rilevazione periodica dal 1983, l’Istituto IARD affronta il vasto tema della condizione giovanile italiana, sempre teso ad intercettare i nuovi orientamenti che i giovani vanno sviluppando all’interno di una società in continuo cambiamento. Condotta su un campione nazionale rappresentativo di circa 3.000 giovani di età compresa fra i 15 e i 34 anni, l’indagine dell’Istituto IARD rappresenta un punto di riferimento per tutti coloro che si occupano di politiche rivolte ai giovani: le ricerche effettuate negli ultimi anni dall’Istituto IARD hanno segnalato, infatti, come alcune tra le tendenze emergenti nella comunità civile fossero anticipate dalle nuove generazioni. La crescente importanza attribuita alla riflessione sui giovani e sulle politiche giovanili non va pertanto letta come l’espressione di una “emergenza” o di una particolare problematicità, ma come una scelta fondamentale per poter comprendere cosa sarà la società del prossimo futuro. Come nelle precedenti indagini, sono stati mantenuti costanti la metodologia, lo schema di campionamento e gran parte degli ambiti indagati, allo scopo di salvaguardare la possibilità di monitorare la dinamicità degli atteggiamenti e dei comportamenti giovanili negli anni, ma con un’apertura ad aree e tematiche di particolare interesse, che riflettono le più importanti trasformazioni culturali della società del nuovo millennio.

Quali sono le cose importanti della vita? In una **classifica ideale**, i valori che i giovani intervistati mettono ai primi posti per importanza sono quelli a carattere individuale: la salute, che raccoglie il consenso della quasi totalità del campione (92%), seguita a pochi punti percentuali dalla famiglia (87%)

e dalla pace (80%, a pari merito con il valore della libertà). E ancora: amore (76%) e amicizia (74%). È il dato di *trend* però che permette una prima ricostruzione dell'**identikit del giovane italiano**: accanto alla famiglia che è considerata stabilmente negli anni quale valore imprescindibile, si può osservare una crescita dell'amicizia (nel 1983 era considerata "molto importante" dal 58% dei giovani; nel 2004 dal 78%). Si riduce, invece, nella scala delle priorità, l'importanza attribuita alla dimensione lavorativa, che passa, negli anni 1983-2004, dal 68% al 61% dei consensi; quella attribuita alla carriera (ben 12 punti in meno in 8 anni – dal 1996 al 2004) e l'importanza attribuita al valore della solidarietà, che negli ultimi otto anni passa dal 59% dei consensi al 42%.

«Le cose importanti per i giovani» dichiara il Presidente dell'Istituto IARD, Prof. Antonio de Lillo «sono sempre più quelle legate alla **sfera della socialità ristretta**, a scapito dell'impegno collettivo. La tendenza che emerge, e che viene confermata da ogni rilevazione, è la crescita dell'area delle relazioni amicali ed affettive e dell'importanza che i giovani attribuiscono allo svago ed al tempo libero» (questi ultimi, infatti, crescono dal 44% al 55% nell'arco dei vent'anni presi in considerazione).

In cosa credono? – Dagli anni '80 ad oggi, si registra, in linea con l'ascesa della sfera della socialità ristretta, il **declino della fiducia** nei confronti di molte istituzioni: gli insegnanti, la polizia, i militari di carriera, le banche e gli uomini politici. Tuttavia l'ultima rilevazione ci riserva qualche sorpresa: una crescita della fiducia attribuita soprattutto agli **organi di controllo**. I giovani che dichiarano di aver fiducia nei militari passano dal 32% del 2000 al 52% del 2004, raggiungendo livelli di consenso mai sfiorati. Sempre dal 2000 al 2004, inoltre, la polizia guadagna 6 punti percentuali e i magistrati 4 punti. Continua, al contrario, **inarrestabile**, il **declino** della fiducia nelle banche (meno 10% negli ultimi 4 anni, ma ben meno 23 punti percentuali nel ventennio) e nei mass media. Si registra, infatti, un crollo della fiducia da parte dei giovani nei confronti della televisione: si passa dal 47% di coloro che si fidavano della televisione privata nel 1996, al 33% del 2004; e per quella pubblica dal 53% dei consensi si passa al 38%. La metà del campione, infine, si fidava dei giornali nel '96: percentuale lievemente in discesa nel 2004 (meno 6%). Una generale sfiducia nelle istituzioni e un bisogno di protezione, dunque: ulteriore tassello del nostro identikit.

Che atteggiamento verso la politica? La fiducia dei giovani negli uomini politici si attesta su **livelli molto bassi**, nonostante una crescita dall'8% al 12% negli anni dal 2000 al 2004. Cresce, dopo un'inversione di tendenza registrata nel 1996, l'atteggiamento di delega (il 35% pensa che si debba "lasciare la politica a chi ha la competenza per occuparsene", contro il 26% del 1996) e si riduce, seppur lievemente, quello di disgusto (dal 26% al 23%). Dagli anni

'80 però **l'atteggiamento di disgusto** cresce in maniera esponenziale dal 12% al 23%. L'impegno politico vero e proprio coinvolge una piccola fetta di giovani (appena il 4%).

Tuttavia, la partecipazione concreta ci mette di fronte ad uno scenario diverso: solo il 23% dichiara di non partecipare "mai". Un trentenne su due dichiara di aver assistito ad un dibattito politico, un 15-17enne su tre ha partecipato ad un corteo, quasi 1 maggiorenne su 4 ha firmato per un referendum e 1 su 10 ha aderito ad un boicottaggio.

"Quale obiettivo prioritario dovrebbe avere la politica?". Nella risposta a questa domanda, si osservano forti cambiamenti: si assiste, infatti, ad un calo costante dell'importanza attribuita a "mantenere l'ordine della nazione" (dal 36% del '92 al 26% del 2004) e a "dare maggior potere alla gente nelle decisioni politiche" (dal 32% al 14%), mentre è in crescita l'idea che la politica debba "proteggere la libertà di parola" (dal 25% al 35%).

Come vedono il futuro? Un campo di possibilità sempre aperto. I giovani non si impegnano, infatti, in scelte troppo vincolanti: se questo era vero nel 1987 per il 65% degli intervistati lo è oggi per l'80%. Si è diffusa inoltre nell'ultimo decennio anche l'idea che nella vita anche le scelte più importanti non sono "per sempre" (dal 49% del 1996 al 54% del 2004).

«Il diffondersi di questo **orientamento al presente** dei giovani e il ridursi della loro progettualità verso il futuro hanno un effetto, ma anche un'origine, negli effettivi comportamenti dell'universo giovanile: la transizione all'età adulta infatti è oggi più lunga e lenta che in passato», dichiara il Prof. Carlo Buzzi, Direttore Scientifico dell'Istituto IARD e continua «Possiamo immaginare questa transizione come un processo caratterizzato da cinque tappe: la conclusione degli studi, l'ingresso nel mondo del lavoro, l'uscita di casa, la formazione di una nuova famiglia e la nascita di un figlio. I nostri dati ci dicono che esiste un procrastinamento di tutte le tappe di transizione».

Come diventano adulti? Nel 1983 erano usciti di casa il 17% dei 15-17enni, quasi uno su cinque, oggi soltanto il 3%. Situazione simile anche per le altre fasce di età: per i 18-20enni il tasso di uscita di casa è passato dal 39% al 25%. Solo **dopo i 25 anni** si registrano le prime consistenti uscite di casa, spesso in concomitanza con il matrimonio o la convivenza. Tuttavia: quasi il 70% dei 25-29enni e oltre un terzo tra i 30-34enni (36%) vive ancora con i genitori.

Inoltre, il tasso di nuzialità dei 20-24enni è **più che dimezzato** dal 1983 al 2004, passando dal 20% all'8%; similmente, è sceso dal 36% del 1992 al 27% per i 25-29enni.

Non stupisce, pertanto, che il tasso di natalità del nostro Paese risulti così basso: la percentuale di 20-24enni nel ruolo di genitori passa dal 12% del 1983 al 4% nel 2004. Nel 1992, i 25-29enni genitori erano il 21% contro l'attuale

16%. Anche fra i più adulti, la percentuale è in calo: nel 2000 i 30-34enni con figli erano il 44%, nel 2004 erano il 40%.

Il Prof. Alessandro Cavalli, Presidente del Comitato Scientifico di Istituto IARD, commenta: «Su questi processi esercitano un'importante influenza molti aspetti della società odierna: percorsi di studio più lunghi che in passato, con un ingresso più tardivo nel mondo del lavoro (si pensi che tra i 25-29enni c'è ancora un 35% di giovani che non lavora e tra i 30-34enni è il 23%); la precarizzazione del mercato del lavoro, che ha però segnato un'inversione di tendenza rispetto ai dati del 1996, con una maggior partecipazione giovanile al mondo del lavoro e il difficile accesso al mercato del credito e della casa».

BOX 14

Abstracts di ricerche per esperimento

Abstract: ricerca per esperimento (1)

O'DONNELL A. M., DANSEREAU D. F. (2000), *Interactive Effects of Prior Knowledge and Material Format on Cooperative Teaching*, in "The Journal of Experimental Education", 68, 2, p. 101.

Abstract

The purpose of the experiment was to determine the separate and combined effects of varied Learning materials (knowledge maps or texts) and teaching props (overview maps or outlines) on the learning of 2 different sets of material within the context of cooperative teaching. The participants were assigned to 1 of 4 cooperative teaching groups that used knowledge maps or texts as study materials, teaching props, or both. Each dyad studied material on probability theory (PT) and on the autonomic nervous system (ANS). One participant was responsible for teaching 1 set of material and was the learner for the other set of material. The teachers significantly outperformed the learners on measures of recall that included content and organization. The effects of format of the study materials or communication props depended on the prior knowledge of the participants. Format of the materials affected scores on organization for the PT passage but affected the content of the recall of the ANS passage. The results of the experiment delineated some of the conditions under which knowledge maps and texts are effective as learning or teaching tools.

Abstract: ricerca per esperimento (2)

WATT H. M. G. (2000), *Measuring Attitudinal Change in Mathematics and English Over the 1st Year of Junior High School: A Multidimensional Analysis*, in "The Journal of Experimental Education", 68, 4, p. 331.

Abstract

Changes in student self and task evaluations, subjective valuation, and achievement behavior in mathematics and English over the 1st year of junior high form the basis of this study. The transition to junior high has been found to negatively affect students' self-concept and subjective valuation in mathematics and English, but previous research has not addressed changes in task evaluations and achievement behaviors. Gender and level of academic achievement effects are also relevant to the nature of changes in student attitudes.

The participants ($n = 400$) were from 3 coeducational Australian government schools in metropolitan Sydney of comparable socioeconomic status. When changes in perceptions occurred, they were negative, and gender differences favored boys in mathematics and girls in English. However, the nature and extent of change was dependent on school and level of achievement.

Abstract: ricerca per esperimento (3)

BLANKENSHIP J., DANSEREAU, D. F. (2000), *The Effect of Animated Node-Link Displays on Information Recall*, in "The Journal of Experimental Education", 68, 4, p. 293.

Abstract

The attentional effects of animation on the processing of information from node-link maps and text were explored. The authors randomly assigned college students to receive a static node-link map presentation ($n = 40$), an animated nodelink map presentation ($n = 37$), a static text presentation ($n = 29$), or an animated text presentation ($n = 27$). The participants were asked to recall the information 48 hr later. The participants recalled more main-idea information from animated node-link maps than from static maps or animated text. There were no differences with regard to presentation or display format on the recall of microstructural information.

Abstract: ricerca per esperimento (4)

PATRICK B. C., HISLEY J., KEMPLER T. (2000), "What's Everybody so Excited About?": *The Effects of Teacher Enthusiasm on Student Intrinsic Motivation and Vitality*, in "The Journal of Experimental Education", 68, 3, p. 217.

Abstract

Research on teacher behaviors that actively promote student intrinsic motivation to learn has been relatively scarce. In this article, 2 studies exploring the effects of teacher enthusiasm on both students' intrinsic motivation to learn and their psychological vitality are presented (Ryan & Frederick, 1997). In Study 1, a questionnaire including measures of intrinsic motivation, vitality, teacher enthusiasm, and numerous other positive teacher behaviors was administered to 93 college students. Among the teacher variables, enthusiasm was the most powerful unique predictor of students' intrinsic motivation and vitality. In Study 2, level of teacher enthusiasm (high vs. low) was manipulated in an experimental design with 60 college students. The students who

received an enthusiastically delivered lecture subsequently reported greater intrinsic motivation regarding the lecture material and experienced higher levels of vitality. The authors speculate about possible mechanisms for and limitations to the positive motivational effects of teacher enthusiasm.

Abstract: ricerca per esperimento (5)

KATAYAMA A. D., ROBINSON D. H. (2000), *Getting Students "Partially" Involved in Note-Taking Using Graphic Organizers*, in "The Journal of Experimental Education", p. 119.

Abstract

Encoding benefits (DiVesta & Gray, 1972) of graphic-organizer and outline note-taking using spaced study and review (Robinson, Katayama, Dubois, & DeVaney, 1998) were investigated. In 2 40-min periods separated by 2 days, 117 undergraduates studied a chapter-length text along with a set of complete, partial, or skeletal graphic organizers or outlines. Two days later, the students reviewed their materials for 10 min and then completed factual and application tests. On the factual test, there was no effect for either study notes or amount of information. However, on the application test, graphic organizers were better than outlines and partial notes were better than complete notes. Having students take notes using partial graphic organizers may be preferable to giving them complete notes because of encoding benefits.

BOX 15

Abstracts di ricerche misurative

Abstract: ricerca misurativa (1)

EKLÖF H., PAVEŠIĆ B. J., GRØNMO L. S. (2014), *A Cross-National Comparison of Reported Effort and Mathematics Performance in TIMSS Advanced*, in “Applied Measurement in Education”, 27, 1, pp. 31-45.

Abstract

The purpose of the study was to measure students’ reported test-taking effort and the relationship between reported effort and performance on the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) Advanced mathematics test. This was done in three countries participating in TIMSS Advanced 2008 (Sweden, Norway, and Slovenia), and the present study is the first to make a cross-national comparison of reported effort in the TIMSS context. Students in all three samples on average reported a rather low level of motivation to spend effort on the low-stakes TIMSS test and in all nations, there was a statistically significant relationship between reported effort and test performance. These patterns of results were similar for the three nations, although there were also differences. The Swedish students reported the lowest level of invested effort, and the relationship between reported effort and test performance was strongest for Sweden. Although the study has limitations, findings are potentially important and suggest that student effort and motivation needs continued monitoring in low-stakes assessment contexts such as TIMSS, Programme for International Student Assessment (PISA), or National Assessment of Educational Progress (NAEP).

Abstract: ricerca misurativa (2)

DEUNKA M. I., VAN KUIJKA M. F., BOSKER R. J. (2014), *The Effect of Small Group Discussion on Cutoff Scores During Standard Setting*, in “Applied Measurement in Education”, 27, 2, pp. 77-97.

Abstract

Standard setting methods, like the Bookmark procedure, are used to assist education experts in formulating performance standards. Small group discussion is meant to help these experts in setting more reliable and valid cutoff scores. This study is an analysis of 15 small group discussions during two standards setting trajectories and their effect on the cutoff scores on four performance levels for comprehensive reading and mathematics. Discussion decreased the variability of the cutoff scores among the expert panelists, but the direction of the adaptations varied among groups. Furthermore, also the duration and the content of

the audio-taped discussions differed among groups. There was no relationship between the increase in agreement among the panelists and the duration of their discussions or their use of arguments concerning learning content. It was concluded that an increased consensus among panelists alone does not provide enough information on the reliability and validity of cutoff scores. Additional measures aimed at the content of group discussions have appeared to be necessary, since the use of content arguments in these discussions is not guaranteed.

Abstract: ricerca misurativa (3)

WELSH M. E., EASTWOOD M., D'AGOSTINO J. V. (2014), *Conceptualizing Teaching to the Test Under Standards-Based Reform*, in "Applied Measurement in Education", 27, 2, pp. 98-114.

Abstract

Teacher and school accountability systems based on high-stakes tests are ubiquitous throughout the United States and appear to be growing as a catalyst for reform. As a result, educators have increased the proportion of instructional time devoted to test preparation. Although guidelines for what constitutes appropriate and inappropriate test preparation exist, they are outdated and need revision. The current article proposes new guidelines within the framework of standards-based assessment. It also examines the test preparation practices in 32 third- and fifth-grade classrooms and examines the relationship between student test performance and test preparation activities using a two-level Hierarchical Linear Model. Instruction on tested objectives using items like those presented on the state test, decontextualized practice, and teaching test taking skills offered no student achievement benefit relative to general instruction on the state standards leading us to conclude that test preparation was not beneficial.

Abstract: ricerca misurativa (4)

CHENA Y.-F., JIAO H. (2014), *Exploring the Utility of Background and Cognitive Variables in Explaining Latent Differential Item Functioning: An Example of the PISA 2009 Reading Assessment*, in "Educational Assessment", 19, 2, pp. 77-96.

Abstract

Differential item functioning (DIF) may be caused by an interaction of multiple manifest grouping variables or unexplored manifest variables, which cannot be detected by conventional DIF detection methods that are based on a single manifest grouping variable. Such DIF may be detected by a latent approach using the mixture item response theory model and subsequently explained by multiple manifest variables. This study facilitates the interpre-

tation of latent DIF with the use of background and cognitive variables. The PISA 2009 reading assessment and student survey are analyzed. Results show that members in manifest groups were not homogeneously advantaged or disadvantaged and that a single manifest grouping variable did not suffice to be a proxy of latent DIF. This study also demonstrates that DIF items arising from the interaction of multiple variables can be effectively screened by the latent DIF analysis approach. Background and cognitive variables jointly well predicted latent class membership.

Abstract: ricerca misurativa (5)

PENFIELD R. D. (2014), *An NCME Instructional Module on Polytomous Item Response Theory Models*, in "Educational Measurement: Issues and Practice", 33, 1, pp. 36-48.

Abstract

A polytomous item is one for which the responses are scored according to three or more categories. Given the increasing use of polytomous items in assessment practices, item response theory (IRT) models specialized for polytomous items are becoming increasingly common. The purpose of this ITEMS module is to provide an accessible overview of polytomous IRT models. The module presents commonly encountered polytomous IRT models, describes their properties, and contrasts their defining principles and assumptions. After completing this module, the reader should have a sound understanding of what a polytomous IRT model is, the manner in which the equations of the models are generated from the model's underlying step functions, how widely used polytomous IRT models differ with respect to their definitional properties, and how to interpret the parameters of polytomous IRT models.

Abstract: ricerca misurativa (6)

WAYMANA J. C., JIMERSONB J. B. (2014), *Teacher Needs for Data-Related Professional Learning*, in "Studies in Educational Evaluation", 42, pp. 25-34.

Abstract

Educators are expected to use data to improve teaching and learning. Yet data use is complex: Even after decades of accountability pressures, teachers still struggle with using data to inform instructional practice, often because they receive inadequate data-related professional learning. In this study, qualitative data from 110 participants were used to address two questions: (1) What skills do teachers need to use data effectively? (2) How should teachers receive data-related professional learning? Findings are viewed in light of previous research to suggest avenues to improve data-related professional learning.

Romolo e Remo

4. Prima ora di scuola: nell'atrio col bidello

Roma, lunedì 12 maggio 1986 (*primo giorno di shadowing in Italia*)

Ore 8.10. Sono arrivata davanti al Romolo e Remo, dove ho appuntamento con Maria, troppo in anticipo. Sul marciapiede della scuola, una tipica costruzione del periodo fascista, vi sono per ora solo pochi sparuti studenti che sostano silenziosi con aria assonnata.

Ho lo stomaco sottosopra per gli scossoni dell'autobus. Potrei andare al bar qui di fronte a prendermi un cappuccino. Alt! Prima devo almeno tentare di usare questo prezioso anticipo per raccogliere qualche impressione. Mi fermo un attimo “a guardare”.

Lascio che i paragoni Crying Wolf/Romolo e Remo operino a briglia sciolta, curiosa e preoccupata di vedere quali indizi, forse assolutamente fuorvianti, si evidenzieranno, che cosa rimarrà stagliato nello schermo mentale, che poi dovrò faticare a smentire o avvalorare¹.

Quel portone di legno massiccio, ampio, a quattro battenti, in cima alla rampa di scale mi fa venire in mente i portoni di certi palazzi rinascimentali: “i nobili e la servitù dentro, la plebe fuori”, “la cultura dentro e l’ignoranza fuori”... Un po’ forte come immagine... le porte del Crying Wolf, a quest’ora, sono già aperte e coloro che arrivano in anticipo possono andare nella mensa a prendersi una bevanda calda, in classe... nella biblioteca aperta fin dalle otto di mattina... entrano a “casa loro”. Senza alcun bidello a fare da vice-mamma. Evanescenza, stacco, seconda immagine che viene a fuoco: le scale di granito. Sono così ripide che una corsia per handicappati dovrebbe attraversare tutto il cortile, fino al cancello: da rinunciarci. L’unica soluzione sarebbe un ascensore... chissà come entrano gli handicappati... devo chiederlo.

Mi interrompo, un po’ scoccia: non è sano iniziare la prima giornata di shadowing con questo atteggiamento manicheo... altro che osservazione umoristica... qui sto brandendo una spada vendicativa, forse per fargliela pagare per tutte le ore di noia immane subite ai miei tempi di liceo... A questo punto il cappuccino è un buon modo per scuotermi e prendere le distanze... ché poi, vendicative o no, alcune idee sono venute fuori.

Ore 8.25. Sono seduta sul muretto della rampa esterna di scale. Il cortile del liceo si va riempiendo di moto, moto Guzzi, specialmente, ma anche Yamaha e altre marche che dimentico subito; uno dopo l’altro i proprietari, quasi tutti maschi, si chinano ad assicurare la catena alle ruote anteriori.

Sono soddisfatta del posto in cui mi sono installata: posso osservare bene le dinamiche “dell’entrata” e a mia volta sarò notata immediatamente da Maria, non appena arriva.

Lascio di nuovo che le immagini fluiscano nella mente: tutte le ragazze, qui, indossano pantaloni!!! Per la maggior parte jeans, ma anche normali braghe di cotone e poi anche tute da ginnastica... mi metto a contare le gonne: solo due su più di un centinaio di ragazze (ormai il cortile è pieno di giovani). I pantaloni però sono tutti integri... non sapientemente strappati o tagliati in punti cruciali... e le camicette sia dei ragazzi che delle ragazze sono stirate!!! Vedo madri e cameriere intente a stirare... in queste case romane... E non ci sono rasature alla Mohawk, né ciuffi lunghi e isolati che pendono sugli occhi. Gli studenti del Romolo e Remo sono a modino, quasi eleganti senza strafare, qualche orecchino unico, portato lungo dalle ragazze e discretissimo, a neo, dai maschi. Giovani perbene. Una gonna blu!!! È di una professoressa. Il bidello ha spalancato il portone (già da alcuni minuti, mentre ero straviata, loro stavano entrando, alla spicciolata, spingendo un battente...). Sulle scale adesso è un pigia pigia di corpi, una fiumana che lentamente si muove, uno scalino dopo l'altro. Volti assorti, nell'attesa indolente.

1. Betty Edwards in *Disegnare la parte destra del cervello* propone una serie di esercizi di "osservazione analogica" per imparare a riconoscere la sensazione legata al diverso tipo di rapporto con noi stessi e il mondo circostante che tale osservazione comporta.

BOX 17

Procedure di standardizzazione dei punteggi: punti standard (z e T e scale centiliche)

Il primo passo è trasformare i **punteggi grezzi** in **punti standard**.

I punti z sono la modalità più semplice di trasformazione, il punteggio è trasformato in base al punteggio medio e alla variabilità di un campione omogeneo di cui il soggetto si presume faccia parte per le sue caratteristiche.

Un punto z adatta il punteggio grezzo su una scala standard che ha media pari a 0 e deviazione standard pari a 1

$$z = (x_i - X) / s$$

x_i = punteggio grezzo

X = media del gruppo di riferimento

s = deviazione standard del gruppo di riferimento

Il vantaggio è duplice, si fa riferimento ad una scala omogenea e di facile interpretazione per il confronto di soggetti diversi e si rendono confrontabili tra loro punteggi dello stesso soggetto in test diversi, anche se le scale originarie hanno *range* differenti.

Es. punteggio 25 a test di lettura, media del gruppo di riferimento dei pari età di 45 con deviazione standard 8 il punteggio sarà $z = (25-45) / 8 = -2,5$, collocando il soggetto 2,5 deviazioni standard sotto la media del gruppo.

Un inconveniente può essere dato dai punteggi z negativi (come nell'esempio), una soluzione è convertire i punti z in punti T che hanno media 50 e deviazione standard 10, la sigla deriva da **Thorndike** il cui allievo **Mc Call** dedicò la formula dopo averla escogitata.

$$T = 50 + (10z)$$

Esempio sopra $T = 50 + (10 \cdot -2,5) = 25$

Il Q.I. è una scala particolare con media 100 e deviazione standard 15.

Il sistema dei punti standard richiede che la collocazione dei punteggi sia su una scala a intervalli equivalenti e che la distribuzione del gruppo di riferimenti si approssimi alla distribuzione normale, se queste condizioni non susseguono è stato individuato un altro modo di rappresentare i punti grezzi su una scala ordinale.

Le **scale centiliche** permettono di collocare i punti grezzi in una scala ordinale a cento gradi, lo scopo è sempre uguale, collocare un soggetto su una scala standard che permette di valutarne la posizione, *il rango*, rispetto agli altri dello stesso gruppo di riferimento permettendo il confronto di soggetti diversi o lo stesso soggetto in test diversi.

La semplice posizione di *rango* dipenderebbe dalla numerosità del campione (15 su 30 è al centro, 15 su 60 è al 25%), per rendere omogenea la attribuzione si calcola il percentile:

$$rpi = 100 * [(fc < i + 0,5 f=i) / N]$$

rpi = rango percentile del punteggio del soggetto

N = numero soggetti

fc < i = frequenza cumulata dei punteggi inferiori a quelli del soggetto

f=i = frequenza dei punteggi uguali a quelli del soggetto

Es. punteggio soggetto 30 numero soggetti 80 due punteggi uguali e 45 inferiori

$$rpi = 100 * [(45 + 0,5 * 3) / 80] = 58,1 \text{ (58 percentile)}$$

La distribuzione centilica viene divisa in quattro “quartili” con punto centrale equivalente al 50°C centile e due cut-off al 25° e al 75° centile.

La scala centilica, proprio perché è collocata su scala ordinale, dice la posizione del soggetto rispetto agli altri ma non precisa quanto è ampio lo scostamento fra ciascun grado della scala (la distanza fra i centili 1° e 20° non è la stessa che tra 40° e 50°).
