

**DIDATTICA LABORATORIALE E *STUDENT PARTNERSHIP* CON I FUTURI INSEGNANTI.  
L'INFLUENZA DEL MENTORING  
SULL'INNOVAZIONE DEL MODELLO.**

**G. CAPPuccio – G. COMPAGNO**

**SIMPOSIO INTERNAZIONALE**

**IL MENTORING: UNA VIA PER SOSTENERE LA QUALITÀ  
DELL'APPRENDIMENTO E DELL'INSEGNAMENTO**

***PALERMO 15-16 GIUGNO 2023***

***DIPARTIMENTO DI GIURISPRUDENZA***



# COORDINATE DI CONTESTO

---

L'attenzione ad una **didattica universitaria mirata**, destinata alla preparazione e formazione dei futuri insegnanti e degli agenti di formazione in servizio nel contesto scolastico (Chiappetta Cajola, 2008 e 2015; D'Alonzo, 2012; Hamilton, 2013; Nilsson & Axelsson, 2013; Reakes, 2007; Trasberg & Kond, 2017; Wilson, C., Marks Woolfson, L., & Durkin, K., 2020) si concretizza nella costante revisione dei suoi modi e delle sue forme.

**Instructional Design** (Gagne, Briggs, 1979; Gagne, Driscoll, 1988; Brown, Atkins, 1991) applicato in fase emergenziale covid e nella fase post covid, segnata dalla riconversione verso la didattica in presenza, impone la riconfigurazione dell'impianto metodologico-didattico e l'implementazione di un **apprendimento attivo** (Freeman et al., 2014; Kuh et al., 2008).

**Laboratorio** come modalità trasversale che caratterizza la didattica universitaria per promuovere nello studente una preparazione completa e un apprendimento significativo, partendo dai concetti e dai contenuti preesistenti nella struttura cognitiva della persona in formazione (Ausubel, 2004; Amenta, 2008).

# COORDINATE DI CONTESTO

---

**Student partnership** impianto che dà voce agli studenti; spesso definito come '*pedagogical partnership*' o '*learner-teacher partnership*', accentua la responsabilità della componente studentesca con la conseguente promozione di ruoli attivi quali co-produttori di conoscenze, co-progettisti dell'azione didattica, co-creatori dell'impianto metodologico (McCulloch, 2009; Healey et al., 2014; Matthews, 2017; Matthews, Cook-Sather, & Healey, 2018).

Il **feedback** contribuisce in modo significativo alla qualità dell'esperienza degli studenti (Henderson & Phillips, 2015) e qualifica, allo stesso tempo, la prassi didattica (Hattie & Timperley, 2007; Boud & Molloy, 2013) consentendo all'insegnante di sviluppare la propria competenza strategica e docimologica nella direzione di una comunicazione scientemente pianificata e di una interazione rispettosa dei principi di coerenza, frequenza e tempestività del feedback (Nicol, 2014).

# GESTIONE DEL LABORATORIO AGGREGATO ALLA DISCIPLINA (DOCIMOLOGIA, DIDATTICA GENERALE M-Z)

## PRIMA DEL COVID

- In presenza
- Mediazione Tutor (insegnanti scuola Primaria e Infanzia)
- Decentralizzazione del docente
- Perdita di connessione epistemologica tra laboratorio e lezione
- Formazione gruppi casuale
- Maggiore dispendio organizzativo
- Complessa gestione del tempo
- Complessa gestione dello spazio
- Rischio di perdita dell'autenticità del messaggio didattico e della condivisione dei materiali.

## DOPO IL COVID

- Online
- Studenti referenti dei gruppi
- Regia del docente
- Piena connessione epistemologica tra laboratorio e lezione
- Formazione gruppi eterogenea per competenze
- Migliore controllo sulla organizzazione del lavoro
- Ottima gestione del tempo
- Ottima gestione degli spazi virtuali (generale vs canali)
- Mantenimento dell'autenticità del messaggio didattico e condivisione diretta e immediata dei materiali.

## **RACCOMANDAZIONI DI METODO EMERSE DALL'ATTIVITÀ DI MENTORING SUI LABORATORI OBBLIGATORI AGGREGATI AGLI INSEGNAMENTI:**

- Connessione contenutistico-epistemologica tra lezioni e laboratorio
- Giustapposizione oraria congeniale
- Interattività dei mandati di lavoro
- Gruppi di lavoro eterogenei per competenze
- Individuazione dello studente referente del gruppo
- Organizzazione interna del lavoro
- Monitoraggio costante delle azioni laboratoriali
- Doppio asse di rilevazione: esiti acquisizionali sulla disciplina + feedback sulla gestione dei gruppi e sull'esecuzione dei mandati di lavoro

# QUADRO TEORICO CON IMPIANTO *STUDENT PARTNERSHIP-BASED*

---



# COMPETENZA DOCIMOLOGICA E FEEDBACK

---

- **Il possesso della competenza docimologica (Calonghi, 1990; Pelleray, 1994) permette agli insegnanti di:**
  - assicurare ad ogni alunno il diritto oggettivo all'apprendimento;
  - garantirne il rispetto delle specificità di apprendimento;
  - esprimere valutazioni fondate scientificamente;
  - condurre gli studenti nella riflessione sul proprio processo di apprendimento e sui livelli di competenza conseguiti;
  - incrementare gli atteggiamenti positivi che consentano loro di progredire.
- **Il feedback (Hattie & Timperley, 2007):**
  - strumento propulsore dell'apprendimento; operazione comunicativa multistrato, tra docente e discenti, entro cui all'interazione dialogica seguono ciclicamente decisione e azione;
  - feedback sul compito 2) feedback sulla risoluzione del compito; 3) feedback per l'autoregolazione; 4) feedback sulla persona.
  - uso strategico e consapevole del feedback in una logica di comunicazione didattica circolare (Brooks, Burton, Hattie, 2021).

# COMPETENZA COMUNICATIVO-DIDATTICA

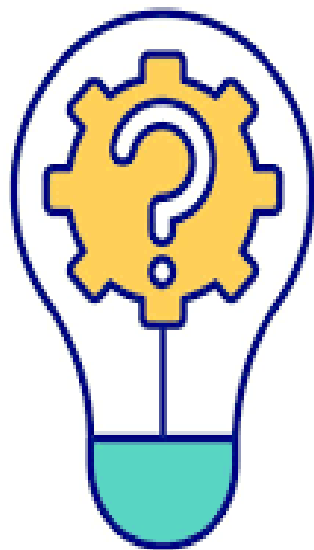
---

- Promuovere ed arricchire la competenza docimologica dei docenti comporta anche una attenzione alla comunicazione e interazione collaborativa in classe (Glasson, 2008); significa, cioè, sviluppare la **competenza comunicativo-didattica**.
- La competenza docimologica può essere intesa come competenza di comunicazione secondo i principi della *Critical Discourse Analysis* (Huckin *et alii*, 2012) che regimenta le interazioni tra docente e discenti secondo i parametri del paradigma della conversazione.
- La competenza comunicativo-didattica basata sul feedback chiama in causa una serie di punti forti:
  - ✓ inventiva nelle modalità d'uso del registro espressivo-comunicativo;
  - ✓ creatività e pensiero strategico nell'interazione con gli altri;
  - ✓ sviluppo di senso critico, autonomia, visione divergente e perizia terminologica (Goffman, 1967; Austin, 1987).



# IMPIANTO LABORATORIALE E *PROBLEM-BASED LEARNING*

- **LABORATORIO** = spazio didattico ove sperimentare direttamente le connessioni forti tra saperi disciplinari e interdisciplinari, valorizzando la componente emotiva e motivazionale dell'allievo, stimolandolo alla scoperta, attivando processi di ricerca (Fioretti, 2010).
- 3 categorie chiave della prassi laboratoriale: oggettualità, attività, spazialità (Baldacci, 2004).
- Modello HANDS-ON + MIND-ON: laboratorio come spazio in cui mettere in gioco tutte le competenze a un tempo (Ghosh, 2017).
- **PROBLEM-BASED LEARNING**: basato sull'apprendimento esperienziale, organizzato in fasi che prevedono la ricerca, l'interpretazione e la risoluzione di problemi significativi (Barrows, 2000; Torp & Sage, 2002).
- Metodologia che prevede:
  - ruolo del docente/tutor (Dolmans & Schmidt, 2000);
  - modello causale dell'apprendimento (Schmidst & Moust, 2000; Van den Hurk et al., 2001);
  - lavoro in piccolo gruppo e comunicazione interpersonale (Schmidt, 1987; Albanese et al., 1993; Schmidt et al., 1987);
  - riorganizzazione del curriculum intorno a problemi olistici;
  - creazione di ambienti di apprendimento improntati all'indagine e alla ricerca da parte degli studenti;
  - adeguamento delle metodologie di valutazione.



## IPOSTESI DI RICERCA

Nell'ambito del progetto di ricerca abbiamo previsto che, al termine dell'azione sperimentale, attraverso le attività laboratoriali progettate e condotte secondo l'impianto *Student partnership-based* e *problem based learning*

- sarebbero aumentate significativamente, negli studenti del CdS in Scienze della Formazione Primaria, frequentanti il laboratorio di didattica generale, gruppo M-Z (n. 136) e di Docimologia (n. 308) (A.A. 2021/2022), prestazioni indicative dello sviluppo delle competenze strategico-progettuali e valutative.

# LA METODOLOGIA DI RICERCA

---

Per assicurare le fondamentali caratteristiche di attendibilità e validità la ricerca ha adottato i *mixed methods* (Creswell e Plano, 2011; Greene, 2007; Johnson, Onwuegbuzie e Turner, 2007).

L'accostamento dei due metodi ha permesso di rilevare i 4 aspetti che garantiscono rigore all'indagine: il valore della verità, l'applicabilità, la consistenza e la neutralità (Guba, 1981).

- Il percorso di ricerca per lo sviluppo delle competenze valutative ha previsto, per la sua realizzazione, tre azioni:
  1. implementazione della competenza docimologica degli studenti;
  2. ricognizione e analisi degli strumenti e delle strategie comunicative centrate sul feedback e costruzione delle attività laboratoriali condotte in regime *student-partnership based* e centrate sul *problem-based learning*;
  3. Sperimentazione della metodologia formativa progettata.

# GLI STRUMENTI DI RILEVAZIONE

Per valutare l'acquisizione delle competenze valutative sono stati utilizzati i seguenti strumenti di rilevazione iniziale e finale:

- ✓ un questionario per la valutazione della competenza docimologica e di feedback (pre/post-test) (41 items)
- ✓ check list (Anello, 2012) per la misurazione della competenza comunicativo-didattica
- ✓ tre sessioni di focus group (Tecnica Delphi: *Brainstorming phase, Clarification phase, Completeness Assessment phase*)

# LA VALUTAZIONE PRE/POST TEST

## A1 COMPETENZA DOCIMOLOGICA, A2 FEEDBACK E A3 AUTOVALUTAZIONE

I risultati dell'elaborazione statistica sottolineano che il valore medio del gruppo, in ciascuna delle aree indagate è significativamente aumentato dopo avere realizzato l'intervento.

Dall'analisi dei risultati è visibile un aumento in tutte le aree monitorate attraverso il questionario.

L'elaborazione del t di *student* conferma, per ognuna delle tre aree, che il miglioramento dei punteggi medi è significativo.

- Ciò vuol dire che le ipotesi operative che riguardano il potenziamento della competenza docimologica sono state verificate.

Area 1 Competenza docimologica	Punteggio delle differenze				
Test	n	df	M	SS	SS-I
Pre-test	n1 444	df1 = 444 - 1 = 443	124,01	23649,99	23649,99 / (281 - 1) = 82.69
Post-test	n2 444	df2 = 444 - 1 = 443	40,09	748,87	1748,87 / (281 - 1) = 6.11

Area 2 Feedback	Punteggi delle differenze				
Test	n	df	M	SS	SS-I
Pre-test	n1 444	df1 = 444 - 1 = 443	26,09	11067	11067 / (281 - 1) = 38.7
Post-test	n2 444	df2 = 444 - 1 = 443	37,68	879,21	879,21 / (281 - 1) = 3.07

Area 3 Autovalutazione	Punteggi delle differenze				
Test	n	df	M	SS	SS-I
Pre-test	n1 444	df1 = 444 - 1 = 443	27,47	34409,48	11067 / (281 - 1) = 37.9
Post-test	n2 444	df2 = 444 - 1 = 444	51,59	1671,02	879,21 / (281 - 1) = 3.05

# LA VALUTAZIONE PRE/POST TEST

## CHECK LIST (ANELLO, 2012) - COMPETENZA COMUNICATIVO-DIDATTICA

Anche per test re-test effettuato con la check list (Anello, 2012) si è applicato il test T per misure ripetute.

I risultati dell'elaborazione statistica consentono di affermare che il valore medio del gruppo, in ciascuna dimensione indagata

- (ordine ideativo ed espositivo; efficacia pragmatica, capacità espressiva non verbale, strutturazione logica dei pensieri, flessibilità, fluidità ideativa ed espressivo-verbale, senso critico),

si è sensibilmente alzato dopo avere realizzato l'intervento

Dimensioni check list	Media	Dev.std	T	Si. (2-code)
<b>Ordine ideativo ed espositivo pre-test</b>	5.29	1.39	-22.58	≤ 0.01
<b>Ordine ideativo ed espositivo post-test</b>	6.78	0.89		
<b>Efficacia pragmatica pre-test</b>	4.41	1.85	-21.8	≤ 0.01
<b>Efficacia pragmatica post-test</b>	6.85	0.94		
<b>Capacità espressiva non verbale pre-test</b>	4.42	1.81	-21.65	≤ 0.01
<b>Capacità espressiva non verbale post-test</b>	7,1	1.11		
<b>Strutturazione logica dei pensieri pre-test</b>	4.33	1.96	-20.86	≤ 0.01
<b>Strutturazione logica dei pensieri post-test</b>	7.05	1.29		
<b>Flessibilità pre-test</b>	4.53	1.93	-20.46	≤ 0.01
<b>Flessibilità post-test</b>	7.08	1.3		
<b>Fluidità ideativa ed espressivo-verbale pre-test</b>	4.51	2.1	-19.6	≤ 0.01
<b>Fluidità ideativa ed espressivo-verbale post-test</b>	7.04	1.45		
<b>Senso critico pre-test</b>	4.46	1.77	-19.83	≤ 0.01
<b>Senso critico post-test</b>	7.05	1.22		

# FOCUS GROUP

## *Brainstorming phase*

- Introduzione del tema della competenza docimologica come competenza comunicativo-didattica centrata sul feedback.
- Incoraggiamento degli studenti a lavorare sul materiale fornito e a partecipare al forum del gruppo.
  - Le discussioni all'interno di ogni gruppo sono state molto interessanti anche se alcuni partecipanti erano restii nell'esprimere le loro opinioni.
  - Tuttavia, tutti i partecipanti hanno soddisfatto il primo step, garantendo un buon livello comune di comprensione.
- Dall'analisi delle risposte date all'interno dei gruppi sono state costruite quattro super famiglie: i momenti della valutazione, la comunicazione didattica, la valutazione delle competenze e gli strumenti di valutazione e il feedback.

Per valutare l'importanza relativa di ogni super famiglia rilevata, è stato chiesto ad ogni gruppo di esprimerne separatamente l'importanza.

Di conseguenza, abbiamo determinato un'importanza rappresentativa del gruppo per ognuna delle 4 super famiglie proposte poiché i partecipanti hanno fornito la loro valutazione con una scala da 1 a 5.

Famiglie	Codici	Media risultati
La comunicazione didattica	Percezione di sé	5
	Attendibilità	4
	Validità	4
I momenti della valutazione	Autovalutazione	5
	Motivazione	5
	Perseveranza	5
Il feedback	Feedback	4
	Senso di responsabilità	4
	Competenze disciplinari	4
	Oggettività	5
La valutazione delle competenze e gli strumenti di valutazione	Coerenza	5
	Autostima	5
	Senso critico	5

giuseppa.cappuccio@unipa.it

giuseppa.compagno@unipa.it

---

*Grazie!*