

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15104

Promuovere a scuola le *competenze non-cognitive*: risorse per la ricerca, la formazione e la consulenza

Promoting *non-cognitive skills* in school: resources for research, training and counseling

Maurizio Gentile¹
Francesco Pisanu²
Enrico Perinelli³
Tania Cerni^{4,5}

Sintesi

Il contributo presenta tre progetti mediante i quali promuovere le *competenze non-cognitive* degli studenti. I primi due sono stati rivolti agli alunni e ai docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado e hanno avuto come focus le seguenti dimensioni: *personalità, capitale psicologico, motivazione ad apprendere, concetto di sé*. Il terzo progetto è stato rivolto ai docenti di scuola primaria. Il primo progetto è stato realizzato nell'arco di un triennio, ha avuto molteplici articolazioni, di fatto ha posto le basi teoriche, metodologiche e di contenuto dei due progetti successivi. Questi ultimi sono stati realizzati, invece, nell'arco di singoli anni scolastici. Nonostante tali differenze, le tre iniziative condividono un nucleo di elementi comuni. Lo scopo dell'articolo è discutere gli esiti, gli elementi comuni e le differenze che hanno caratterizzato ciascuna iniziativa.

Parole chiave: Competenze non-cognitive; Risorse pedagogiche; Formazione dei docenti; Valutazione; Consulenza basata sui dati.

Abstract

The paper presents three projects carried out to promote students' *non-cognitive skills*. The first two, were addressed to secondary school students and teachers. The focus was on *personality, psychological capital, motivation to learn, and self-concept*. The third project was addressed to primary school teachers. This last project focused on the relationship between classroom assessment, learning outcomes and non-cognitive factors. The first project was carried out over three years and provided the theoretical and methodological foundations of the two subsequent projects, realized during one school year. The scope of the paper is to discuss the main results and essential theoretical and methodological elements that have characterized each initiative. Despite the differences, the three projects share several common elements.

Keywords: Non-cognitive skills; Pedagogical resources; Teacher education; Classroom assessment; Evidence based consultancy.

1. Lumsa Università di Roma, m.gentile@lumsa.it.

2. Dipartimento Istruzione e Cultura della Provincia di Trento.

3. Università di Trento.

4. Università di Padova.

5. Lo scritto è il frutto della mutua collaborazione tra gli autori che ne hanno curato l'impostazione, la scrittura e la revisione finale. In particolare: Maurizio Gentile ha redatto i paragrafi 1, 4, 4.1, 4.2, 4.3, 5; Francesco Pisanu il paragrafo 1, 2, 2.1., 2.2, 3.1, 3.3; Enrico Perinelli i paragrafi 3, 3.2, 3.3; Tania Cerni i paragrafi 3.2, 4.1, 4.3.

1. Introduzione

L'interesse di ricerca sulle competenze sociali ed emotive può essere fatto risalire ai primi tentativi di identificare una struttura multifattoriale di intelligenza (Thurstone, 1938; Guilford, 1967); successivamente all'emergere di teorie multidimensionali sul funzionamento intellettuale delle persone (Gardner, 1983; Sternberg, 1985); infine all'osservazione di forme nuove di comportamento "intelligente", come le intelligenze sociali, emotive e sistemiche (Fedeli & Munaro, 2022; Goleman & Senge, 2014). Tali studi hanno iniziato a considerare il ruolo dei fattori non-cognitivi per spiegare le differenze individuali negli esiti scolastici. I fattori non-cognitivi sembrano incidere su come gli alunni si accostano e vivono l'apprendimento in termini di sforzo, perseveranza, attenzione, cura del dettaglio, responsabilità, disciplina, apertura, curiosità. La discussione non è nuova poiché richiama l'annoso confronto tra scuola intesa come luogo di formazione della persona, e scuola impegnata a erogare prestazioni didattiche ai fini dell'istruzione (Gentile & Pisanu, 2023).

Termini come "Competenze non-cognitive", "Life Skills", "Soft Skills", "Social Emotional Learning", "Intelligenza Emotiva", "Competenze sociali ed emozionali", "Character Skills", "Socio Emotional Skills", "LifeComp", "Non-cognitive Skills" caratterizzano il dibattito nazionale e internazionale. Il focus, tuttavia, non è l'uso di espressioni poco o molto significative (Fedeli & Munaro, 2022), quanto l'analisi dei quadri di riferimento, delle finalità generali, dei soggetti nazionali e internazio-

nali che li propongono, degli esiti e impianti di ricerca sui quali si basano, delle implicazioni educative che suggeriscono.

L'OMS ha concettualizzato le *Life Skills* come "quelle abilità che producono comportamenti positivi e di adattamento, che rendono la persona pronta a fronteggiare le richieste e le sfide della vita quotidiana" (WHO, 1994, p. 1). Alcuni esempi: risolvere problemi, prendere decisioni, pensiero critico e creativo, comunicazione efficace, empatia, gestione delle emozioni, ecc. AlmaLaurea (2022), invece, definisce le *Soft Skills* come caratteristiche soggettive (ad esempio, autonomia, fiducia in sé stessi, flessibilità/adattabilità, resistenza allo stress, capacità di pianificazione, precisione, ecc.), ma trasversali a qualsiasi contesto occupazionale che influenzano il modo in cui le persone fanno fronte di volta in volta alle richieste dell'ambiente lavorativo.

L'OCSE ha definito le "Socio Emotional Skills" (OECD, 2021) arricchendo il modello a cinque fattori della personalità ("Big Five") (Costa & McCrea, 1992; McCrea & John, 1996), con due ulteriori aspetti: *motivazione alla riuscita e autoefficacia percepita*. In tale contesto di ricerca, le competenze sociali ed emotive sono state definite come un insieme di attributi, caratteristiche e abilità individuali che giocano un ruolo importante nel funzionamento personale e nel successo scolastico. L'enfasi è stata posta su dimensioni di "tratto" - attributi, caratteristiche personali - e allo stesso tempo di "stato" - comportamenti e abilità - necessarie per consentire alle persone un efficace rapporto tra sé stesse e la realtà quotidiana dentro e fuori la scuola. L'approccio enfatizza l'importanza degli ef-

fetti (benessere, risultati scolastici) sul medio e lungo termine delle competenze sociali ed emotive. Inoltre, l'approccio accentua la "malleabilità" e "formabilità" di tali fattori, considerando il ruolo della scuola e dei docenti.

Per iniziativa della *Commissione Europea*, recentemente è stato proposto il quadro di riferimento *LifeComp*. Esso mira a fornire ai sistemi scolastici europei un linguaggio comune per comprendere più in dettaglio la competenza chiave europea numero cinque: "Competenza personale, sociale e abilità di imparare ad imparare" (Sala *et al.*, 2020). Il *LifeComp* è suddiviso in tre aree: *personale*, *sociale*, *imparare ad imparare*. L'*area personale* riflette le abilità di auto-regolazione, flessibilità e benessere. L'*area sociale* consiste nelle capacità di empatia, comunicazione e collaborazione. *Imparare ad imparare* è stata articolata in due processi: pensiero critico e gestione efficace dell'apprendimento. A questi due processi è stato associato il seguente fattore: una mentalità orientata all'apprendimento e alla crescita personale (*growth mindset*). Ciascuna dimensione non è da considerare in ordine gerarchico, secondo un criterio di maggiore o minore importanza, piuttosto esse vanno considerate complementari e necessarie al pieno sviluppo della persona. Oltre a ciò, possono essere insegnate mediante esperienze formative formali, informali e non-formali. L'assunzione è che tutte le abilità che compongono *LifeComp* sono malleabili, quindi educabili nel percorso scolastico. Il quadro di riferimento può essere assunto da diversi sistemi scolastici, integrandolo in attività didattiche già esistenti, individuando nuovi contenuti e obiettivi da

inserire nei curricoli nazionali. In altri termini, diventare un pensatore critico e auto-regolato, acquisire elementi di consapevolezza sul benessere personale e collettivo, vivere una relazione collaborativa con i pari e gli adulti sono abilità educabili nel contesto scolastico.

Un quinto approccio consiste nel cosiddetto "Socio Emotional Learning" (SEL). In esso si evidenzia l'importanza di aiutare gli studenti a definire bisogni e motivazioni, nel costruire un'identità positiva e un senso di agentività, nell'agire per essere riconosciuti e accettati dai pari, nel trovare modi per impegnarsi e riuscire su obiettivi e attività specifiche (Yeager, 2017).

Infine, nel contesto statunitense, l'attenzione è stata rivolta alle cosiddette "*non-cognitive skills*" (West *et al.*, 2016). Non esiste, tuttavia, una definizione univoca di tale costrutto. In generale, gli ambiti a cui si fa riferimento sono tratti di personalità, risorse psicologiche, stati emotivi e motivazionali considerati strategici, in un'ottica evolutiva, per i percorsi scolastici, formativi e lavorativi.

Se nella proposta dell'OMS la finalità è promuovere salute nei bambini e negli adolescenti, nel caso di AlmaLaurea è l'ottimizzazione delle prestazioni dei giovani lavoratori inseriti in un contesto di competizione organizzativa e intersoggettiva; invece, nel quadro di riferimento dell'OCSE, del *LifeComp* e nella proposta del SEL si è cercato di integrare le prime due istanze, sottolineando l'impatto che tali competenze hanno sulla vita dei nostri giovani cittadini. Emergono due punti in comune: da un lato, una visione di studente come agente attivo nel determinare i propri esiti scolastici e professionali; dall'altro, la

convinzione che tali aspetti possano essere sollecitati ed educati durante il percorso scolastico. Ciò che ci sembra rilevante è formare, fin dalla scuola primaria, un’“etica della conoscenza”, composta di saperi e condotte che appaiono «tanto più necessari quanto più sembrano essere scarsamente apprezzati e praticati nel più ampio contesto sociale» (Mason, 2016, p. 289). Una mentalità che nel lungo termine può contribuire all’acquisizione di uno stato di cittadino consapevole, infor-

mato, responsabile e attivo nel decidere in termini di bene personale e collettivo.

L’articolo presenta tre progetti realizzati negli ultimi cinque anni grazie ai quali è stato possibile: a) identificare e misurare 19 fattori non-cognitivi (si vedano Tab. 1 e 2); b) elaborare una metodologia di consulenza basata sui dati (si vedano par. 3.3. e par. 4.3); c) creare un sistema di risorse pedagogiche per lo sviluppo professionale dei docenti (si consulti per maggiori dettagli Gentile & Pisanu, 2023).

Progetto	Obiettivo	Contesto locale	Istituzioni responsabili	Numero di soggetti coinvolti	Dimensioni non-cognitive esplorate
Progetto 1 <i>Educare a scuola le competenze non-cognitive</i>	Misurare le <i>competenze non-cognitive</i> . Elaborare un modello di intervento per la promozione delle <i>competenze non-cognitive</i> a scuola.	Provincia Autonoma di Trento	Dipartimento Istruzione e Cultura - <i>Ufficio Valutazione</i> IPRASE	3.14 alunni 200 docenti	Personalità Capitale psicologico Motivazione
Progetto 2 <i>Sentirsi forti: il concetto di sé e l'emergenza da COVID-19</i>	Promuovere un concetto di sé scolastico positivo, inteso come fattore protettivo della persona.	Provincia Autonoma di Trento	Fondazione CARITRO Università di Trento - <i>Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive</i>	283 alunni 21 docenti	Concetto di sé
Progetto 3 <i>O.M. 172/20, pratiche di valutazione e competenze non-cognitive</i>	Analizzare l’uso di pratiche valutative in relazione agli apprendimenti cognitivi e non-cognitivi.	Regione Toscana	LUMSA Università di Roma - <i>Dipartimento Scienze Umane</i> Ufficio Scolastico Regionale della Toscana I.C. “Petrarca” di Montevarchi (AR)	2.597 docenti	Personalità Capitale psicologico Motivazione Concetto di sé

Tab. 1 - *Promuovere a scuola le competenze non-cognitive: caratteristiche essenziali dei progetti.*

La Tab. 1 riporta, in relazione a ciascun progetto, la finalità generale, il contesto locale di attuazione, le Istituzioni promotrici, il numero di soggetti coinvolti, le dimensioni non-cognitive esplorate. I primi due progetti sono stati rivolti agli alunni e ai docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado e hanno avuto come focus le seguenti dimensioni: *personalità, capitale psicologico, motivazione ad apprendere, concetto di sé*. Il Progetto 1 ha contribuito alla rilevazione dei primi 17 fattori, mentre il Progetto 2 si è focalizzato sulla rilevazione delle due sotto-dimensioni del *concetto di sé*. Il risultato complessivo dei primi due progetti è stato riportato nella Tab. 2. Il terzo progetto è stato rivolto ai docenti del primo ciclo con particolare riferimento agli insegnanti di scuola

primaria. Quest'ultimo lavoro si è focalizzato sul rapporto tra le pratiche valutative dei docenti, riformate dall'O.M. 172/2020, e il loro rapporto con i risultati di apprendimento e le competenze non-cognitive. Quest'ultimo progetto ha trasposto i 19 costrutti da un punto di vista dei docenti.

Le tre iniziative progettuali hanno adottato due strumenti *self-report*: il questionario-alunno e il questionario-docente. Entrambi i questionari hanno misurato i fattori da un punto di vista degli studenti e degli insegnanti. Gli esiti di tali rilevazioni sono stati utilizzati come dati per la consulenza didattica ed educativa rivolta ai gruppi di insegnanti coinvolti nel Progetto 1 e 2, e alle scuole partecipanti al Progetto 3 (Gentile *et al.*, 2021; Perinelli *et al.*, 2022).

Dimensioni	Definizione	Fattori psicosociali di chi apprende
Tratti di personalità	Modello a cinque fattori di personalità. Ogni fattore è composto da una polarità negativa/positiva. Ciascuno caratterizza la propria identità mediante una combinazione unica dei cinque fattori.	Apertura mentale Coscientosità Estroversione Gradevolezza Nevroticismo
Capitale psicologico	Uno stato psicologico alimentato da insieme di fattori psicosociali. Contribuisce a fronteggiare le sfide, raccogliere le opportunità e superare le difficoltà quotidiane. Tali risorse sono relativamente stabili, ma nello stesso tempo sensibili alle esperienze e al contesto.	Speranza Autoefficacia Resilienza Ottimismo
Motivazione ad apprendere	Un processo mediante il quale chi apprende investe una certa quantità di energia per raggiungere un obiettivo. Esso spiega, da un lato, il livello di attenzione e impegno impiegato, e dall'altro l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza del comportamento.	Attribuzioni causali (locus esterno) Scopi di apprendimento Scopi di prestazione Regolazione esterna Regolazione introiettata Regolazione identificata Motivazione intrinseca Autonomia motivazionale
Concetto di sé scolastico	La percezione soggettiva delle proprie abilità scolastiche frutto di auto-attribuzioni ma anche dell'interpretazione dei rinforzi e delle valutazioni che si ricevono dagli altri (adulti e pari).	Concetto di sé in matematica Concetto di sé in italiano

Tab. 2 - 19 fattori psicosociali: dimensioni e definizioni generali.

Visto la rilevanza e il carattere multidimensionale, abbiamo proposta una modellizzazione che, da un lato, superasse il dibattito “cognitivo” “non-cognitivo”, e dall’altro, proponesse un’integrazione tra i diversi fattori. Di fatto, nel corso dei progetti, abbiamo adottato una visione “post non-cognitiva” all’interno di uno schema composto dai quattro raggruppamenti principali: *tratti di personalità*, *capitale psicologico*, *motivazione ad apprendere*, *concetto di sé* (Fig. 1). In altri termini, abbiamo inteso discutere il concetto di *competenze non-cognitive* in termini di *risorse psicosociali* degli studenti. La nostra ipotesi è che nel funzionamento psicologico degli studenti tali dimensioni configurano il carattere, orientano scopi e comportamento, influenzano i risultati di apprendimento, che la loro strutturazione in competenza stabile implica un lungo lavoro di sollecitazione e richiamo, esperienza e riflessione, feedback formativo, e condivisione a livello di gruppo di pari e di comunità scolastica (Gentile & Pisanu, 2023; Pisanu & Fraccaroli, 2019; Pisanu *et al.*, 2021a).

Lo scopo del contributo è presentare i risultati e gli elementi essenziali che hanno caratterizzato ciascuna iniziativa. Un approfondimento specifico sarà dedicato agli esiti del terzo progetto poiché è stato possibile evidenziare, da un lato, delle linee di tendenza suscettibili di ulteriori indagini, e dall’altro, implicazioni per le pratiche valutative e lo sviluppo professionale dei docenti.

2. Progetto 1-Educare a scuola le competenze non-cognitive

Il progetto è stato rivolto agli alunni della scuola secondaria di primo grado e ai loro docenti. Tale iniziativa è stata realizzata nell’arco del triennio 2017-2020, in Provincia Autonoma di Trento con il coordinamento dell’Ufficio Valutazione del Dipartimento Istruzione e Cultura dell’Ente. Il progetto ha visto la sperimentazione di un modello di intervento per lo sviluppo delle *competenze non-cognitive* al termine del primo ciclo di istruzione (Pisanu

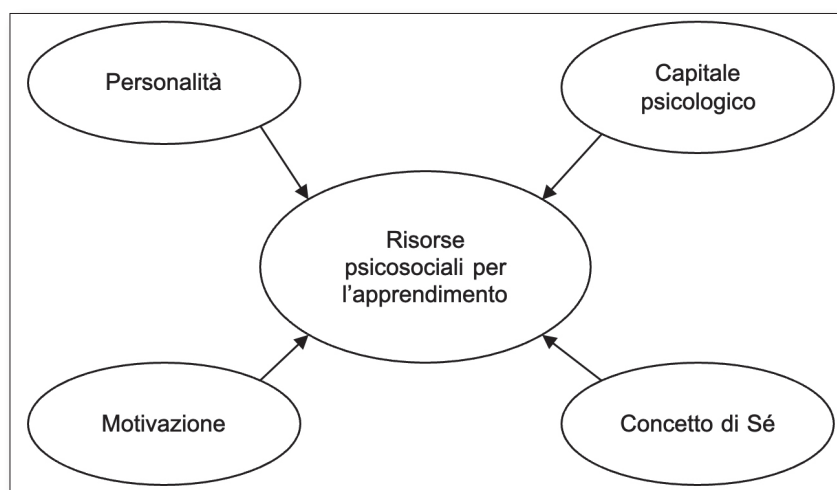


Fig. 1 - Schema integrato di risorse psicosociali per l'apprendimento.

et al., 2021b). Il modello di intervento è stato caratterizzato da due aspetti: a) una serie di strumenti e risorse a disposizione delle scuole; b) un processo di supporto continuo ai docenti ai fini dell'implementazione in classe delle proposte formative.

Per la formazione dei docenti si è seguito lo schema *Input-Practice-Reflection* proposto da Lipowsky e Rzejak (2015), mentre, le proposte didattiche sono state organizzate all'interno di un sistema di risorse pedagogiche orientato in termini comportamentali; attento alla dimensione del fare, per valorizzare la dimensione dell'essere; strutturato considerando la malleabilità delle *competenze non-cognitive*, soprattutto nella transizione tra il primo e il secondo ciclo di istruzione; pensato per operare in prevalenza all'interno delle classi e degli ambienti scolastici (Gentile, 2015; Gentile & Pisanu, 2023).

2.1. La formazione dei docenti

Lo schema *Input-Practice-Reflection* è semplice nella struttura, ma complesso nella gestione (Lipowsky & Rzejak, 2015). Tale approccio è stato sperimentato in diversi contesti culturali e percorsi di sviluppo professionale dedicati ai docenti (Van den Bergh et al., 2014; Piwowar et al., 2013; Lewis, 2002) con elevati livelli di efficacia, soprattutto in progetti finalizzati a introdurre innovazioni educative e didattiche in istituti scolastici caratterizzati da prassi tradizionali.

Lo schema prevede una prima parte di attività di condivisione dei contenuti formativi con i docenti, frequentemente all'interno

di format seminariali o di workshop. Segue una successiva sperimentazione in classe dei contenuti, supportata da attività di coaching da parte di esperti (Garmston et al., 1993). Si conclude con un'attività di riflessione per il miglioramento delle pratiche sperimentate, e per prepararsi a nuove applicazioni. Lo schema, infatti, prevede l'applicazione ciclica delle varie fasi di input, di pratica e di riflessione, così da garantire e consolidare lo sviluppo di competenza educativa.

La fase di *Input* ha previsto la realizzazione di tre seminari tematici sulle tre dimensioni di competenza affrontate dal progetto: uno per personalità e carattere, uno sul capitale psicologico, e uno sulla motivazione. I seminari sono stati pensati con una struttura a due tempi: una prima parte di approfondimento teorico e una seconda di carattere laboratoriale. Per la fase di *Pratica*, che, di fatto, inizia già nella parte laboratoriale dei seminari, i docenti hanno a disposizione un supporto dello staff di ricerca per preparare e realizzare le attività in classe congruenti con ciò che è stato presentato nella fase di *Input*. A questa fase sono stati dedicati decine di incontri in preparazione delle attività di classe che di fatto hanno stimolato la riflessione dei docenti. Infine, per la *Riflessione*, sono stati proposti due processi: l'osservazione in classe con successivo feedback (opzione quasi mai scelta dai partecipanti durante il progetto); il feedback successivo alla sperimentazione in classe, durante ulteriori incontri di progettazione assistita (opzione prevalente). In questa seconda opzione il feedback si basa sui resoconti dei docenti, sul materiale didattico prodotto, e sugli eventuali

esiti (prove di valutazione, osservazione strutturata in classe del docente, ecc.). Lo staff di ricerca agisce in questo caso mediante operazioni di *coaching cognitivo*, ovvero ascolta, fa domande di approfondimento, chiede le motivazioni sottostanti a una scelta didattica, offre elementi di consapevolezza in funzione della gestione autonoma del lavoro didattico (Garmston *et. al.*, 1993). Proprio su quest'ultimo punto all'interno di un incontro di riflessione i docenti hanno riferito quanto segue:

«[...] abbiamo aderito al progetto per alcuni motivi: il rispetto della libertà del docente che non si trova a essere costretto entro specifiche direttive, ma che può esercitare la docenza supportato da indicazioni metodologiche che lo aiutano a raggiungere meglio il risultato che si è proposto, il superamento dell'autoreferenzialità cui si può ricadere qualora non si abbia un ulteriore termine di paragone (fornito, in questo caso, sia dal feedback dei ragazzi, sia dalle risultanze del questionario), il superamento di un'impostazione che lavora solo su dati oggettivi, con un'impostazione più "costruttivista": l'assoluta oggettività non esiste ...» (Gentile & Pisanu, 2023, p. 82).

2.2. Il Kit scuola

Per fornire un supporto concreto è stato creato il *kit scuola* contenente strumenti e risorse per operare in classe. Il kit è stato inteso come risorsa pedagogica a supporto dell'implementazione delle pratiche di sviluppo delle *competenze non-cognitive*. Di fatto, è l'insieme di strumenti che tutte le scuole possono utilizzare per introdurre il tema all'interno della propria comunità educativa, oppure per dare maggiore struttura e formalizzazione ad atti-

vità già presenti al proprio interno. I principali strumenti del kit sono: il poster di progetto, il poster di classe (si riporta un esempio in Fig. 2), sintesi dei progetti/attività già realizzati nel contesto locale; questionario-studente e metodo di calcolo dei punteggi dei fattori non-cognitivi; materiali formativi (presentazioni, documenti di lavoro, guide operative); rubrica di valutazione formativa delle *competenze non-cognitive*; diario di sperimentazione.

Il kit è basato sull'idea di ricercare effetti educativi desiderati per mezzo di una pratica intenzionale che implica l'integrazione nei curricoli di strumenti, attività, esperienze, azioni deliberatamente orientate all'educazione delle *competenze non-cognitive*. Il kit aiuta i docenti ad agire a scuola con intenzionalità e intensità (Gentile & Pisanu, 2023). Un esempio può illustrare più in dettaglio il lavoro svolto in classe con gli studenti. Come si può vedere nella Fig. 2, il poster classe è organizzato in tre sezioni. La sua lettura procede dall'alto verso il basso. Una prima parte descrive brevemente, in linguaggio non tecnico e comprensibile dagli studenti, le competenze su cui la classe lavorerà nei mesi successivi (carattere, capitale psicologico e motivazione); una seconda parte, intermedia, consente agli studenti, con la guida del docente, un primo livello di interazione con i contenuti. Ad esempio, si propone di individuare e scrivere nel poster nomi di personaggi famosi che si caratterizzano per avere tali competenze; una terza parte, la più interattiva del poster, consente agli studenti di rappresentarsi come gruppo classe, rispetto al fattore socio-emotivo considerato, nella situazione attuale (anche utilizzando le rappre-

Lo Sviluppo delle Competenze non Cognitive degli studenti Trentini

Dipartimento Istruzione e Cultura, Provincia Autonoma di Trento
IPRASE Trentino

PERSONALITA' E CARATTERE: cosa sono?

SONO TUTTE QUELLE CARATTERISTICHE CHE CI RENDONO "UNICI" NEI NOSTRI MODI DI ESSERE, NEI NOSTRI COMPORTAMENTI, NELLE EMOZIONI E NELLA MOTIVAZIONE. ALCUNE DI QUESTE CARATTERISTICHE CI RENDONO UNICI NEI RAPPORTI CON LE CONOSCENZE, ALTRE NEI RAPPORTI CON LE PERSONE E LE EMOZIONI. PER QUESTO IL NOSTRO CARATTERE PUO' INFLUENZARE COME ANDIAMO A SCUOLA E MOLTI EVENTI DELLA NOSTRA VITA. ABBIAMO CINQUE CARATTERISTICHE PRINCIPALI CHE SONO:

"CI SO FARE CON LE CONOSCENZE!!!!"

"CI SO FARE CON LE PERSONE E LE EMOZIONI!!!!"

COSCIENZIOSA'

RIGUARDA LA DISPONIBILITA' DELLA PERSONA A FARE BENE I COMPITI CHE GLI SONO STATI ASSEGNATI O LE ATTIVITA' CHE HA SCELTO DI SVOLGERE.

La persona **COSCIENZIOSA** è diligente, impegnata, fiduciosa, rispettosa. SCRIVETE QUI DI SEGUITO I NOMI DI PERSONAGGI FAMOSI CHE PER VOI PRESENTANO QUESTA CARATTERISTICA:

APERTURA MENTALE

L'APERTURA MENTALE RIFLETTE L'INTERESSE PER L'ARTE, L'ESTETICA, L'IMMAGINAZIONE, LA FANTASIA, LA CREATIVITA', E L'IMPEGNO IN ATTIVITA' INTELLETTUALI.

La persona **APERTA** è curiosa, creativa, aperta intellettualmente. SCRIVETE QUI DI SEGUITO I NOMI DI PERSONAGGI FAMOSI CHE PER VOI PRESENTANO QUESTA CARATTERISTICA:

STABILITA' EMOTIVA

HA A CHE FARE CON LA GESTIONE DELLA RABBIA E DELL'ANSIA, ED E' LA TENDENZA AD AVERE UN APPROCCIO POSITIVO NEI CONFRONTI DELLA REALTA' E DEGLI ALTRI.

La persona **STABILE** è calma, positiva, non è scontroso né litigioso. SCRIVETE QUI DI SEGUITO I NOMI DI PERSONAGGI FAMOSI CHE PER VOI PRESENTANO QUESTA CARATTERISTICA:

ESTROVERSIONE

E' IL LIVELLO DI CHIUSURA E DI APERTURA SOCIALE DI UNA PERSONA.

La persona **ESTROVERSA** è amichevole, entusiasta, ama parlare e stare in compagnia, anche se spesso è impulsiva e disinibita. SCRIVETE QUI DI SEGUITO I NOMI DI PERSONAGGI FAMOSI CHE PER VOI PRESENTANO QUESTA CARATTERISTICA:

GRADEVOLEZZA

E' LA TENDENZA AD AVERE COMPORTAMENTI ALTRUISTICI E BASATI SULLA FIDUCIA.

La persona **GRADEVOLE** è gentile, affettuosa, corretta, altruista, accomodante. SCRIVETE QUI DI SEGUITO I NOMI DI PERSONAGGI FAMOSI CHE PER VOI PRESENTANO QUESTA CARATTERISTICA:

IL NOSTRO CARATTERE OGGI E' COSI'

Rispettate il grafico della mappa del carattere nella tua classe, oppure rappresentate in altro modo la vostra situazione attuale.

IL NOSTRO CARATTERE A FINE ANNO

Disegnate il grafico della mappa del carattere nella tua classe nel futuro, oppure rappresentate in altro modo la vostra situazione futura.

Fig. 2 - Il poster classe per le attività didattiche con gli studenti.

sentazioni dei dati emersi dai questionari, oppure dalle rubriche compilate dai docenti), e in un possibile cambiamento e miglioramento futuro, ad esempio entro la fine dell'anno scolastico. Il poster, dunque, è utile per dare enfasi e valore allo sviluppo delle *competenze non-cognitive*, per renderle visibili, e costituisce un riferimento per la classe e i docenti nel corso dell'anno scolastico. Inoltre, essendo costantemente presente in classe, e periodicamente aggiornato, consente al docente di svolgere una valutazione formativa, cioè una monitoraggio dei progressi dei suoi studenti.

3. Progetto 2 - “Sentirsi forti”: Il concetto di sé scolastico e l'emergenza da COVID-19

Il secondo progetto, denominato “Sentirsi forti”, si è rivolto alla scuola secondaria di primo grado. Sono stati coinvolti sette istituti comprensivi trentini. L'iniziativa è stata sostenuta dalla Fondazione CARITRO e coordinata dal Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università degli Studi di Trento. Realizzato nell'anno scolastico 2020-21, ha

avuto come finalità principale la promozione del *concetto di sé* positivo. Tale aspetto della personalità degli alunni è stato visto come un fattore che avrebbe potuto proteggere i ragazzi dagli impatti negativi causati dall'emergenza da COVID-19.

Il concetto di sé scolastico (*academic self-concept*) è un fattore multidimensionale basato sulle percezioni che ciascuno ha di sé in rapporto alle diverse discipline scolastiche (Marsh & Martin, 2011). Tali percezioni si formano attraverso l'esperienza, e in particolare le convinzioni che le alunne e gli alunni coltivano su di sé in seguito a comparazioni con i compagni, e ai successi o fallimenti ottenuti a scuola (Harter, 2006; Manning, 2007). Studi e ricerche hanno mostrato come, al netto delle competenze cognitive (linguistiche, matematiche, ecc.), il concetto di sé gioca un ruolo fondamentale nel corso della scuola secondaria di primo grado, non solo in termini di adattamento scolastico. Esso è un forte predittore dei risultati scolastici. Alunni con un concetto di sé positivo ("sono brava/o", "sono sempre stata/o brava/o", "imparo velocemente", "mi risulta facile") conseguono risultati scolastici migliori, hanno relazioni scolastiche più positive con i loro pari e con i docenti, possiedono più elementi per una consapevole scelta scolastica successiva. Al contrario, alunni con un concetto di sé meno positivo, meno convinti delle loro capacità di apprendimento, hanno risultati scolastici meno favorevoli, relazioni con i pari e gli adulti più problematiche, maggiori probabilità di vivere blocchi emotivi e stati di impotenza (Green *et al.*, 2012; Marsh & Martin, 2011; Preckel *et al.*, 2013).

Se da un lato la chiusura delle scuole ha contenuto la diffusione del virus, dall'altro, ha, purtroppo, generato effetti negativi sui ragazzi. Recenti studi hanno quantificato l'impatto della chiusura in due mesi di ritardo medio rispetto al normale sviluppo ottenuto in un anno di frequenza regolare (Burgess & Sievertsen, 2020). Il ritardo è stato associato sia alle competenze scolastiche che a quelle socio-emotive. Per tale ragione da più parti è stata avvertita l'esigenza di mettere in atto azioni di contenimento e di potenziamento delle risorse cognitive e psicosociali degli alunni. Gli autori del progetto hanno, dunque, ritenuto che la promozione di un concetto di sé positivo, soprattutto nella fase di ripartenza, avrebbe potuto stimolare effetti diretti e indiretti sul successo formativo e sulla capacità di definire un'identità positiva.

Il progetto si è articolato in una fase di formazione dei docenti, una di ricerca e analisi dedicata al concetto di sé, una di consulenza basata sulle evidenze emerse dall'analisi dei dati.

3.1. La formazione dei docenti

L'attività di formazione dei docenti è stata condotta in remoto mediante piattaforma online. Lo staff ha realizzato tre webinar il cui obiettivo generale era rendere evidente come specifiche attività didattiche potessero contribuire allo sviluppo di un concetto di sé scolastico positivo. Sono stati trattati i seguenti temi: a) azioni e messaggi che comunicano aspettative positive (Brophy, 2003; Kane & Cantrell, 2010), b) insegnamento diretto di strategie cognitive e metacognitive (Miles & Forcht, 1996;

De Beni *et al.*, 2001); c) valutazione formativa e per l'apprendimento (Black & William, 1998; Gentile, 2019; Greenstein, 2016). Dopo i seminari, i docenti ricevevano le rispettive guide operative dedicate al tema specifico trattato nell'incontro.

Nello specifico, il primo seminario si è articolato in due parti. La prima è stata dedicata alla condivisione di informazioni generali sul progetto, alla presentazione del costrutto di concetto di sé e il ruolo che può esercitare sul rendimento scolastico. È stato descritto, inoltre, l'impatto che l'emergenza COVID-19 avrebbe potuto avere sugli apprendimenti, e il potenziale ruolo di una positiva percezione di sé nel contenere le conseguenze negative associate alla chiusura delle scuole. La seconda parte, basata sui contenuti della prima guida operativa, ha offerto indicazioni per integrare lo sviluppo del concetto di sé nell'attività didattica. In particolare, l'incontro si è focalizzato su come aiutare gli alunni a coltivare aspettative positive (Gentile & Pisanu, 2023).

Il secondo seminario ha avuto il seguente focus tematico: alimentare il concetto di sé insegnando direttamente strategie cognitive e metacognitive. Studiare richiede impegno, e l'interiorizzazione di una o più conoscenze richiede diversi passaggi. Fallimenti, avversità o percorsi accidentati che si inseriscono nel processo di apprendimento costituiscono delle vere e proprie minacce ai risultati scolastici e al concetto di sé. Perciò si può affermare che il concetto di sé è alimentato dai risultati scolastici. Più si hanno esperienze di successo più cresce la fiducia nei propri mezzi. Ma quale condizione può maggiormente influenzare i risultati di apprendimento? Certamente

un approccio attivo nella costruzione di strutture e schemi mentali può aiutare i discenti a elaborare in modo significativo le conoscenze scolastiche (Miles & Forcht, 1996). L'idea suggerita ai docenti è stata la seguente: insegnare nel contesto delle discipline strategie cognitive offrendo sistematiche opportunità di riflessione e auto-regolazione.

Il terzo webinar è stato focalizzato sul tema della valutazione formativa e per l'apprendimento. La valutazione è il luogo in cui gli insegnanti hanno la possibilità di apprezzare⁶ ciò che gli studenti dimostrano di sapere, saper fare, di voler apprendere, tentare di imparare. I docenti danno valore al lavoro degli alunni offrendo riscontri correttivi, orientando i passi successivi, condividendo in anticipo i criteri di valutazione, strutturando prove connesse a ciò che è stato insegnato, offrendo opportunità di valutazione tra pari e auto-valutazione (Gentile, 2019). L'ipotesi di lavoro proposta ai partecipanti è stata la seguente: l'informazione può giocare un ruolo centrale nella valutazione, tanto che i suoi benefici sono stati documentati in numerosi studi e ricerche (Black & William, 1998).

3.2. La rilevazione del concetto di sé

La rilevazione del concetto di sé ha previsto la somministrazione di un questionario rivolto agli alunni delle classi terze di scuola secondaria di primo grado, appartenenti agli istituti scolastici coinvolti nel progetto. Attraverso lo strumento sono state raccolte informazioni da un lato, relative al concetto di sé in Italiano e Matematica e, dall'altro,

6. Il verbo "apprezzare" è qui inteso non in termini colloquiali ma docimologici, ovvero di dare valore a una risposta, un risultato, un lavoro, ecc.

alla percezione del rapporto con i pari e della qualità della didattica. La rilevazione è stata estesa anche alla raccolta di informazioni relative alla didattica a distanza, e alla stima dei livelli di apprendimenti in Italiano e Matematica. Tali stime sono state fornite dagli insegnanti.

La somministrazione del questionario-studenti è stata fatta in due momenti: prima della fase di formazione dei docenti (dicembre 2020 - febbraio 2021) e quasi al termine della fase di consulenza (maggio - giugno 2021). La raccolta dati è stata svolta online e in orario scolastico. Gli alunni hanno auto-valutato il concetto di sé in Italiano e Matematica, esprimendo una valutazione soggettiva della propria capacità di imparare (“imparo velocemente ...”, “mi risulta facile imparare”), considerando tale capacità in una prospettiva diacronica (“sono sempre stato/a brava/o in ...”), e nel confronto con i compagni di classe (“rispetto agli altri studenti della mia classe, sono bravo/a in ...”). Gli studenti hanno risposto mediante una scala a quattro punti: *completamente in disaccordo* versus *completamente d'accordo*.

3.3. La consulenza basata sui dati

La consulenza è stata pensata come un momento formativo, ma anche di condivisione dei dati raccolti mediante il questionario-studente. Gli incontri di consulenza sono stati svolti subito dopo la prima e la seconda rilevazione. Ogni incontro si è svolto su piattaforma online.

Dopo la prima somministrazione del questionario-studente, lo staff di progetto ha condiviso con i docenti i risultati emersi. Sono

stati offerti commenti e spiegazioni al fine di facilitare la comprensione delle statistiche e spunti di riflessione per il lavoro didattico. La presentazione dei dati è stata supportata da un report contenente:

- a) informazioni generali sul progetto e sulla scuola;
- b) i fattori indagati dal questionario con particolare riferimento al concetto di sé;
- c) le statistiche e i grafici relativi a tali fattori e le loro correlazioni generali.

I report sono stati inviati ai partecipanti costituendo essi stessi materiale formativo.

Dopo la seconda somministrazione, i report iniziali sono stati aggiornati con nuovi dati e rappresentazioni statistiche con l'obiettivo di favorire un confronto prima-dopo. L'attenzione dei docenti è stata richiamata sui possibili cambiamenti, in senso sia migliorativo che peggiorativo. Anche questi report sono stati inviati ai partecipanti.

4. Progetto 3 - O.M. 172/20, pratiche di valutazione e competenze non-cognitive

Il terzo progetto è stato realizzato con il sostegno dell'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana e il coordinamento congiunto dell'università LUMSA di Roma e dell'Istituto Comprensivo “Petrarca” di Montevarchi (Arezzo). L'iniziativa è consistita nello sviluppo ed erogazione di un progetto di ricerca-formazione sull'O.M. 172 relativa alla “Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria”. L'obiettivo generale è stato

quello di analizzare l'uso di pratiche valutative in relazione agli apprendimenti cognitivi e non-cognitivi, nel contesto dei quattro livelli di apprendimento previsti dalla nuova norma.

Il progetto si è articolato in tre azioni principali - ricerca, formazione, consulenza - svoltesi in successione temporale tra maggio e novembre 2021. L'azione di *consulenza* è stata rivolta a 12 istituti scolastici definiti "scuole-laboratorio" suggerite dall'USR Toscana.

4.1. Azione 1 - Ricerca

L'azione di *ricerca* ha previsto l'ideazione e la somministrazione online di un questionario dedicato ai docenti di scuola primaria relativo alle tematiche del progetto. Quest'azione ha coinvolto 700 docenti distribuiti in 155 scuole per le dieci province della regione. I costrutti oggetto d'indagine sono stati composti da item già validati in altre ricerche e rappresentano le tematiche principali indagate dal progetto: le *pratiche di valutazione*, le *competenze non-cognitive degli alunni* e i *livelli di apprendimento* previsti dall'O.M. 172/2020. Questi focus tematici sono stati posti in relazione ai costrutti di auto-efficacia dell'insegnante (Biasi *et al.*, 2014), di visione della valutazione (Mameli *et al.*, 2020; Xu & Brown, 2016), di percezione dell'insegnamento (Hanna *et al.*, 2020), di clima organizzativo (Bergami, 1996; Vartia, 1996).

Per quanto riguarda l'O.M. 172/2020, è stato chiesto ai docenti di stimare la percentuale di alunni che a fine anno scolastico si erano collocati in ciascuno dei livelli di apprendimento previsti dalla normativa. Ai

rispondenti è stato chiesto di inserire il valore percentuale di alunni per ogni livello, in modo che la somma totale fosse 100. Ad esempio: in fase di prima acquisizione = 15% di alunni, Base = 35% di alunni, Intermedio = 25% di alunni, Avanzato = 25% di alunni. Il totale doveva essere il 100%.

Con riferimento alle *competenze non-cognitive*, sono stati presi in considerazione i fattori afferenti a tre dimensioni generali: personalità, capitale psicologico, motivazione e concetto di sé. Per ciascun fattore è stata fornita una breve definizione. Il docente doveva indicare se la maggioranza dei suoi alunni ottenesse in quel momento un livello basso, medio/basso, medio/alto o alto nell'aspetto preso in esame.

L'indagine sulle pratiche di valutazione è stata basata su una serie di studi condotti da Gentile e colleghi (Gentile, 2009; Pisanu, 2009; Gentile & Pisanu, 2010). Ai docenti è stato chiesto di esaminare le pratiche valutative più utilizzate secondo una frequenza di realizzazione, che ha previsto come unità di analisi il quadrimestre, e come unità di misura proposta il numero di volte in cui ogni singola pratica era stata realizzata. Il questionario ha presentato 15 pratiche di valutazione (ad esempio, rubriche, diario di apprendimento, valutazione tra pari, prova sommativa, domande, ecc.) a cui ogni rispondente doveva attribuire un valore d'uso pari a "0" (nessun uso) fino a "10 o più" nel corso di un quadrimestre. Al fine di facilitare la lettura dei risultati nella fase di consulenza, è stata condotta una specifica tipologia di analisi statistica⁷ sulle frequenze d'uso dichiarate dai docenti. Tale procedimento ha

7. Si fa riferimento al "Principal Component Analysis" o "Trasformata di Karhunen-Loève". Per maggiori dettagli si rimanda a Gentile *et al.*, 2021.

permesso di raggruppare le 15 pratiche in tre categorie generali: a) valutazione centrata sugli studenti; b) monitoraggio breve e continuo del/per l'apprendimento; c) valutazione sommativa dell'apprendimento.

Uno dei risultati più interessanti emersi dalla ricerca sono le correlazioni tra competenze non-cognitive e i diversi costrutti indagati con il questionario-docente⁸. La Fig. 3 mostra il sistema di relazione tra tutte le variabili osservate⁹. Oltre a ciò, sono state evidenziate due sezioni.

La Sezione 1 (S1) del grafico mostra una correlazione pari a 0,27 tra valutazione centrata sugli alunni e competenze non-cognitive. In altri termini, tutte le pratiche valutative che introducono miglioramenti sostanziali nel processo di apprendimento sembrano attivare maggiormente le risorse non-cognitive degli alunni.

La Sezione 2 (S2), invece, rileva i legami tra le *competenze non-cognitive*, il giudizio sui livelli di apprendimento raggiunti e

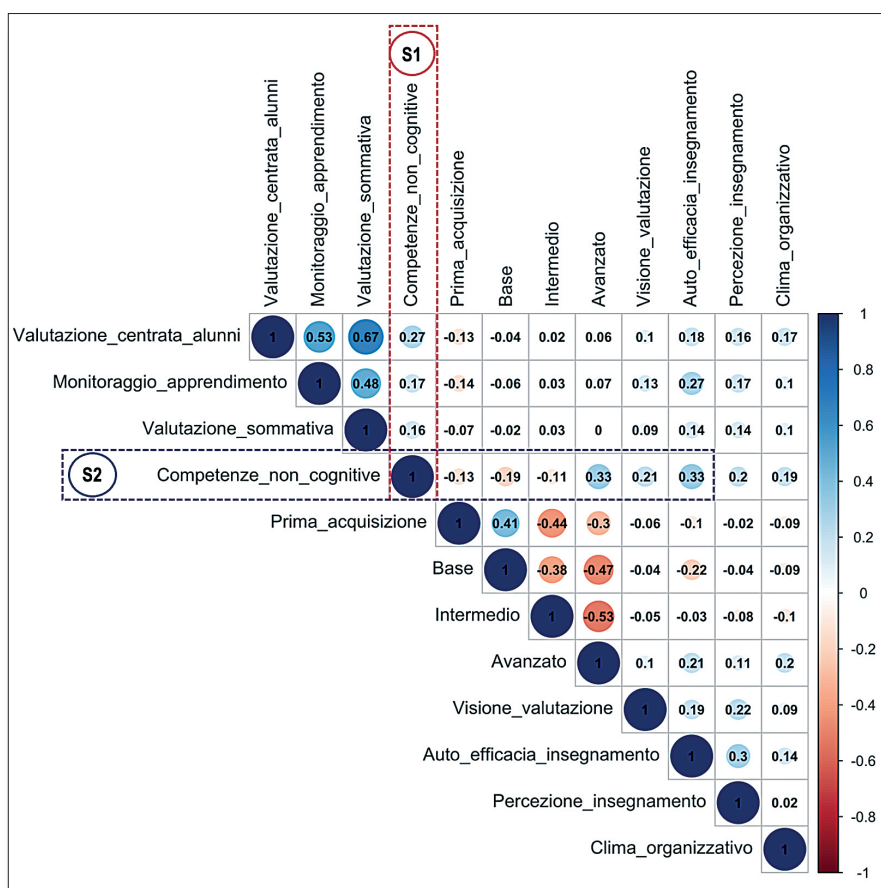


Fig. 3 - Correlogramma delle relazioni reciproche tra competenze non-cognitive, valutazione, livelli di apprendimento e atteggiamenti dei docenti.

8. I fattori psico-sociali presi in esame sono stati racchiusi in un'unica variabile: "competenze non-cognitive".

9. I coefficienti numerici sono valori compresi tra -1 e 1. Più tali valori si avvicinano a -1 più significa che quella determinata correlazione è forte e negativa, ossia al crescere di una variabile, l'altra diminuisce. Al contrario, più il coefficiente si avvicina a 1, più la correlazione è forte e positiva, ossia al crescere di una variabile, aumenta anche l'altra. Se il coefficiente si avvicina a 0, significa che non v'è legame tra due variabili. Per facilitare la lettura, le correlazioni positive sono rappresentate da cerchi azzurri (di intensità variabile a seconda della grandezza della correlazione), mentre le correlazioni negative sono rappresentate da cerchi rossi (anche questi di intensità variabile).

gli atteggiamenti degli insegnanti. Un livello alto di competenze non-cognitive corrisponde a un livello più elevato di apprendimento. Il coefficiente di correlazione tra “Avanzato” e competenza non-cognitiva è pari a 0,33. Al contrario, le competenze non-cognitive correlano negativamente con i giudizi più bassi: con il livello di “prima acquisizione” la relazione è pari -0,13; con il “base” è di -0,19, con l’“intermedio” di -0,11. In sintesi, la competenza non-cognitiva è identificata dai docenti con il livello più alto di giudizio. Al contrario, meno forte è la percezione di competenze non-cognitive, più bassi sono i giudizi attribuiti agli alunni. Se il primo dato sembra coerente con quanto suggerito in letteratura (i fattori non-cognitivi predicono i risultati scolastici; Agasisti *et al.*, 2021), il secondo risultato pone un problema di equità. Sono proprio gli alunni più in difficoltà a necessitare di più attenzioni educative. Si potrebbe a tal proposito ipotizzare che la cura degli aspetti socio-emotivi e psicosociali negli alunni più fragili potrebbe aiutare questi ultimi a migliorare la percezione che i docenti hanno di loro, e di conseguenza, i rispettivi giudizi.

Un ultimo punto interessante della Sezione 2 riguarda il rapporto tra atteggiamenti dei docenti e competenze non-cognitive. Ad esempio, la Fig. 3 mostra una correlazione pari a 0,33 tra auto-efficacia dell’insegnante e competenza non-cognitiva. È come se i docenti che percepiscono sé stessi più efficaci considerino i loro studenti in possesso di livelli più elevati di risorse non-cognitive.

4.2. Azione 2 - Formazione dei docenti

La formazione ha previsto la realizzazione di quattro webinar, di due ore ciascuno, rivolti ai docenti provenienti dalle 10 province toscane. Questa seconda azione ha coinvolto 2.597 docenti delle scuole del primo ciclo. Gli incontri sono stati programmati tra giugno e settembre 2021.

Nel primo webinar è stato affrontato il tema dell’O.M. 172/2020 in rapporto alla valutazione, la didattica e il curriculum. Nel secondo incontro, l’attenzione è stata centrata su principi, attività e strumenti di valutazione formativa. Nel terzo e quarto webinar, invece, è stato proposto il tema degli apprendimenti non-cognitivi, articolato in due tematiche specifiche: personalità e capitale psicologico, concetto di sé e motivazione.

4.3. Azione 3 - Consulenza basata sui dati

La consulenza è stata pensata come un momento di integrazione tra i dati raccolti in Azione 1 e i contenuti della formazione presentati in Azione 2. I contenuti della consulenza sono stati basati sui dati raccolti mediante il questionario-docente.

A ogni incontro sono stati invitati a partecipare docenti di terza/quarta classe primaria che avevano risposto al questionario, a cui si sono aggiunti (a seconda delle disponibilità) le funzioni strumentali del PTOF dedicate all’auto-valutazione e all’innovazione. Le consulenze si sono svolte online su piattaforma digitale.

Prima di ciascun incontro è stato inviato alla scuola il report e una copia del questionario.

Tutti gli incontri si sono aperti con la presentazione dei report, intervallati da discussione e approfondimenti. Quindi, sono stati presentati i grafici e le tabelle riportanti le medie grezze calcolate per ciascuna variabile, assieme al grafico di confronto con il campione toscano, ossia l'intero campione raggiunto dal questionario. Suggerimenti, raccomandazioni e spunti operativi sono stati calibrati a seconda delle esigenze e dei problemi specifici di ciascuna scuola.

I grafici di confronto sono stati creati calcolando le medie standardizzate, ponendo la media totale dell'intero campione a "0" e la

deviazione standard a "1". In questo modo, a ogni scuola-laboratorio sono state presentate le medie delle loro risposte in relazione al campione, rendendo così evidenti gli scostamenti positivi e negativi, rispettivamente interpretati come punti di forza e punti di attenzione. Ad esempio, la Fig. 4 riporta il grafico relativo alle *competenze non-cognitive* di una scuola-laboratorio in rapporto al campione. In base a quanto dichiarato dagli insegnanti, gli alunni avrebbero bisogno di crescere nella stabilità emotiva, nella resilienza, nella coscienziosità. Al contrario, è positiva la percezione dell'orientamento all'apprendimento, della gradevolezza, dell'apertura mentale. Analizzato il grafico, le domande stimolo ri-

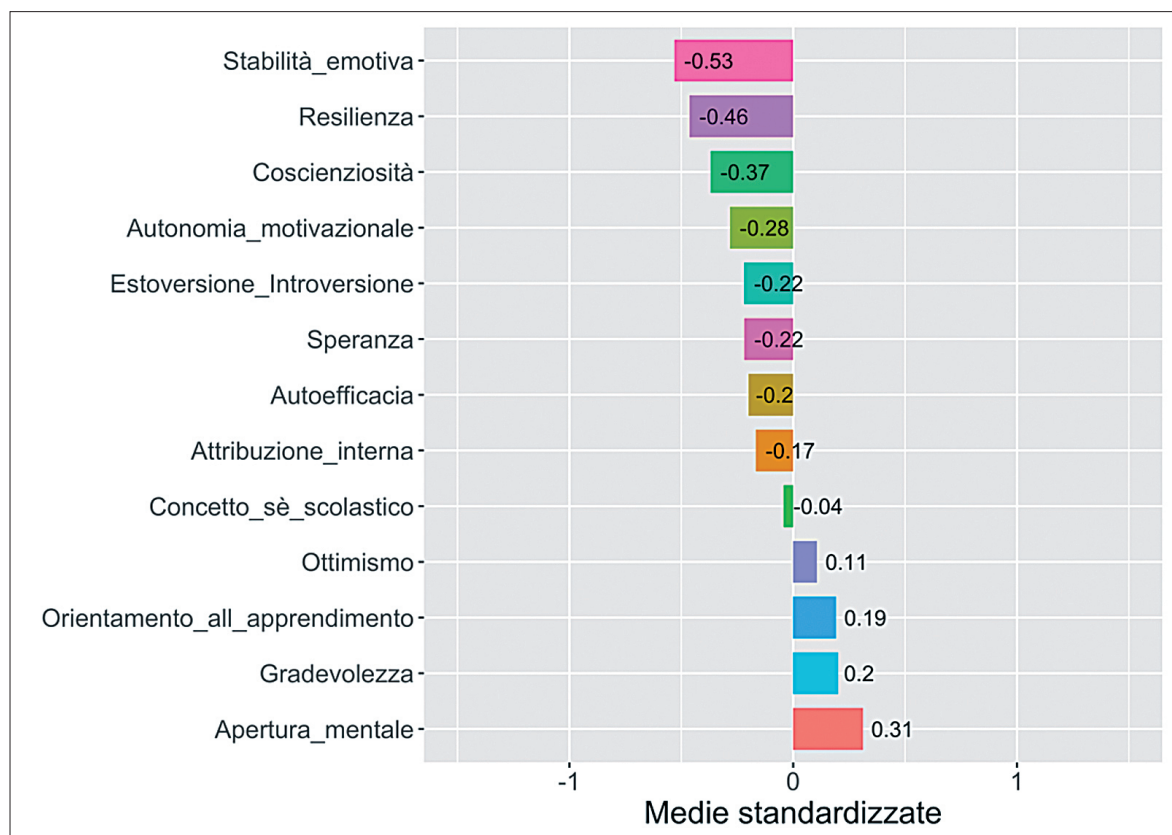


Fig.4 - Percezione delle competenze non-cognitive degli alunni: confronto tra scuola-laboratorio e totalità delle risposte del campione.

volte ai docenti sono state:

- Quali pratiche valutative e didattiche possono aiutare gli alunni a gestire la rabbia, l'ansia, a vivere un approccio positivo nei confronti di sé stessi, degli altri e della scuola?
- Quali pratiche valutative e didattiche possono guidare gli alunni ad affrontare le avversità? Come convincere gli studenti a scoraggiarsi quel che basta dopo aver commesso errori o ottenuto giudizi bassi? Come incoraggiarli ad assumere piccoli incarichi, responsabilità e rischi?
- Quali pratiche valutative e didattiche possono promuovere maggiore coscienza, ovvero stimolare la capacità di auto-regolare il proprio apprendimento, applicare strategie, sapere quando procedere in autonomia o chiedere aiuto, limitare le fonti di distrazione, controllare il lavoro prima di consegnarlo?

5. Conclusioni

Ciascuno progetto presentato ha avuto caratteristiche distintive e aspetti comuni. Ad esempio, il primo progetto è stato realizzato nell'arco di un triennio, ha avuto molteplici articolazioni, di fatto ha posto le basi teoriche, metodologiche e di contenuto dei due progetti successivi. Questi ultimi, al contrario, sono stati realizzati, invece, nell'arco di singoli anni scolastici con focus psicopedagogici e didattici circoscritti e definiti. Nonostante tali differenze, le tre iniziative progettuali hanno condiviso un nucleo di elementi comuni.

Primo, la ricerca sui modelli e i quadri di

riferimento teorici ha orientato la selezione delle competenze non-cognitive, ma soprattutto la misurazione di tali fattori. Nel corso dei progetti è stata evidente una nuova modellizzazione che, da un lato, superasse la contrapposizione "cognitivo" "non-cognitivo" e, dall'altro, si ponesse come un'integrazione tra i diversi fattori (Pisanu & Fraccaroli, 2019). Abbiamo considerato, dunque, l'insieme di risorse psicosociali della persona che nel funzionamento psicologico configurano il carattere di chi apprende, guidano le scelte, favoriscono preferenze, influenzano il comportamento e i risultati scolastici (Taylor & Seeman, 1999). In ragione di ciò sono stati individuati 19 fattori psicosociali, raggruppati in quattro dimensioni generali: i *tratti di personalità*, il *capitale psicologico*, la *motivazione ad apprendere*, il *concetto di sé* (Tab. 2).

Secondo, abbiamo dato centralità all'azione educativa in classe; di conseguenza, i progetti hanno posto un'enfasi sul processo di sviluppo professionale degli insegnanti. Di fatto, le tre iniziative ci hanno aiutato a comprendere quale sistema di *risorse pedagogiche* mettere a disposizione dei partecipanti. Abbiamo capito che quattro categorie generali di risorse erano irrinunciabili e essenziali per introdurre innovazione educativa (Donche & van Petegem, 2011; Elkayam, 2022) e incidere sugli apprendimenti non-cognitivi degli alunni (Sala *et al.*, 2021). Si è giunti così all'elaborazione di un totale di 40 *attività di apprendimento*, 9 *azioni*, 2 *studi di caso*, 16 *strategie formative*, 3 *modelli*, 3 *finalità generali* (Gentile & Pisanu, 2023).

Terzo, abbiamo svolto sistematiche attività di raccolta dati mediante strumenti *self-re-*

port relativi ai singoli fattori psicosociali associati a variabili contestuali e alle pratiche di insegnamento con analisi e rappresentazioni accessibili ai docenti, offrendo così informazioni utili per decisioni educative e didattiche future (Gentile *et al.*, 2021; Perinelli *et al.*, 2022; Pisanu *et al.*, 2021a).

Infine, la consulenza ai docenti è stata fondata, da un lato, sulle evidenze emerse dalle analisi dei questionari *self-report* rivolti ad alunni e docenti, e dall'altro, sul sistema di risorse pedagogiche proposte nella fase di formazione dei docenti (Gentile &

Pisanu, 2023). L'idea è stata di creare, per mezzo della consulenza, una saldatura tra le azioni di ricerca e quelle di formazione.

La finalità trasversale ai tre progetti è stata quella di supportare i docenti nel compito di aiutare gli alunni a fiorire come persone in continua formazione (Cogliandro & Scognamiglio, 2022). L'ambizione è stata quella di poter incidere sul funzionamento psicosociale degli ambienti di apprendimento restituendo alle scuole un ruolo attivo e di influenza positiva.

Bibliografia

- AlmaLaurea** (2022). *Soft Skills: Le chiavi per il mondo del lavoro*. Disponibile su: <https://www.alma laurea.it/lau/consigli-carriera/cv-soft-skill/soft-skill>.
- Agasisti, T., Ribolzi, L., & Vittadini, G.** (2021). La formazione del capitale umano. In G. Chiosso, A. M. Poggi, & G. Vittadini (A cura di), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (p. 105-128). Bologna: Il Mulino.
- Bergami, M.** (1996). *L'identificazione con l'impresa: Comportamenti individuali e processi organizzativi*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Biasi, V., Domenici, G., Patrizi, N., & Capobianco, R.** (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente–SAED): adattamento e validazione in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 10, 485-509.
- Black, P. J., & Wiliam, D.** (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), pp. 7-74.
- Brophy, J.** (2003). *Motivare gli studenti ad apprendere*. Roma: LAS.
- Burgess, S., & Sievertsen, H. H.** (2020). *Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education*. Vox CEPR Policy Portal.
- Cogliandro, G., & Scognamiglio, C.** (2022). I sistemi educativi devono essere inclusivi o meritocratici? *MicroMega*. Disponibile su: <https://www.micromega.net/sistemi-educativi-inclusione-meritocrazia/?fbclid=IwAR11d25qGKnyQ6GPjONapQvgRuvOxOdG0LoWDSARvU6CV7srHpGo7KQK2Qg>. [Accesso: 24/07/22].
- Costa, P. T., & McCrae, R. R.** (1992). The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, 6(4), 343–359. <https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343>.
- Cullen, B. G., Victor, B., & Bronson, J. W.** (1993). The ethical climate questionnaire: An assessment of its development and validity. *Psychological Reports*, 73, pp. 667-674.
- De Beni, R., Pazzaglia, F., Molin, A., & Zamperlin, C.** (2001). *Psicologia cognitiva dell'apprendimento. Aspetti teorici e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Donche, V., & Van Petegem, P.** (2011). Teacher educators' conceptions of learning to teach and related teaching strategies. *Research Papers in Education*, 26(2), 207-222. Retrieved from: www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671522.2011.561979?journalCode=rred20.
- Fedeli, D., & Munaro, C.** (2022). L'educazione alle competenze emotive nel profilo professionale dell'insegnante: punti di forza e criticità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 66-80.
- Elkayam, T.S.** (2022). What is pedagogical innovation? Perceptions of teacher educators in Israel. *Pedagogies: An International Journal*. Retrieved from: www.x-mol.net/paper/article/1553470556595187712.
- Gardner, H.** (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Garmston, R., Linder, C., & Whitaker, J.** (1993). Reflections on Cognitive Coaching. *Educational Leadership*, 51(2), 57-61.
- Gentile, M.** (2009). *Progetto di ricerca-intervento. Auto-valutazione di classe. Report finale*. Trento: IPRASE/Provincia Autonoma di Trento.
- Gentile, M.** (2019). *Valutare per apprendere. Attività e strumenti per il lavoro in classe*. Milano: UTET Università.
-

- Gentile, M., & Pisanu, F.** (2010). Un caso di ricognizione delle pratiche di valutazione nel primo ciclo d'istruzione. In Associazione Context (A cura di), *Valutare apprendimenti, valutare contesti* (pp. 41-54). ROMA: Edizioni Infantiae.org-Context, Trento, 8 maggio 2009.
- Gentile, M., & Pisanu, F.** (2023). *Insegnare Educando. Promuovere a scuola le risorse psicosociali di chi apprende: modelli, strategie, attività*. Milano: UTET Università.
- Gentile, M., Cerni, T., Perinelli, E., & Pisanu, F.** (2021). *Valutazione formativa e per l'apprendimento: l'impatto dell'OM 172 sulle pratiche e la cultura della valutazione in relazione agli apprendimenti cognitivi e non-cognitivi. Un progetto di ricerca-formazione per docenti delle scuole del primo ciclo d'istruzione*. Report finale di progetto. Roma: LUMSA Università di Roma.
- Goleman, D. & Senge, P.** (2014). *The Triple Focus: A New Approach to Education*. Florence, MA: More than Sound.
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D.** (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111-1122. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.016>.
- Greenstein, L.** (2016). *La valutazione formativa*. Milano: UTET Università.
- Guilford, J.P.** (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J.** (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100822>
- Harter, S.** (2006). The self. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 505-570). Wiley & Sons.
- Kane, T., & Cantrell, S.** (2010). *Learning about teaching: Initial findings from the measures of effective teaching project*. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.
- Lewis, C.** (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D.** (2015). Key features of effective professional development programmes for teachers. *RicercaAzione*, 7(2), 27-51.
- Mameli, C., Grazia, V., & Molinari, L.** (2020). Agency, responsibility and equity in teacher versus student-centred school activities: A comparison between teachers' and learners' perceptions. *Journal of Educational Change*, 21(2), 345-361.
- Manning, M. A.** (2007). Self-concept and self-esteem in adolescents. *Student Services*, 2, pp. 11-15.
- Marsh, H. W., & Martin, A. J.** (2011). Academic self concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), pp. 59-77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>.
- Mason, L.** (2016). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- McCrae, R. R., & John, O. P.** (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- Miles, D. D., & Forcht, J. P.** (1996). Strategie di «attacco cognitivo» per le difficoltà in matematica nella scuola superiore. In D. Janes (A cura di), *Metacognizione e insegnamento. Spunti teorici ed applicativi* (pp. 217-231). Trento: Erickson.
- OECD** (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.

- Perinelli, E., Pisanu, F., Checchi, D., Scalas, L. F., & Fraccaroli, F.** (2022). Academic self-concept change in junior high school students and relationships with academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 69, Article 102071. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102071>.
- Pisanu, F.** (2009). Pratiche di valutazione degli apprendimenti nel primo ciclo d'istruzione. Il punto di vista dei docenti. *RicercaAzione*, 1(2), 227-243.
- Pisanu, F., & Fraccaroli, F.** (2019). Caratteristiche psicosociali e apprendimento degli studenti. Evidenze empiriche e riflessioni. In (a cura di) D. Checchi e G. Chiosso *È POSSIBILE UNA SCUOLA DIVERSA? Una ricerca sperimentale per migliorare la qualità scolastica*. Bologna: Il Mulino.
- Pisanu, F., Fraccaroli, F., Gentile, M., & Recchia, F.** (2021a). Competenze non cognitive come risorse psicosociali per il successo formativo. In G. Chiosso, A. M. Poggi, & G. Vittadini (A cura di), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (pp. 67-88). Bologna: Il Mulino.
- Pisanu, F., Gentile, M., Poian, G., & Bisello, L.** (2021b). Educare alle competenze non cognitive in Provincia di Trento. Analisi delle pratiche delle scuole e sviluppo delle attività all'interno del progetto. In G. Chiosso, A. M. Poggi, & G. Vittadini (A cura di), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, (pp. 243-278). Bologna: Il Mulino.
- Piowar, V., Thiel, F., & Ophardt, D.** (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12.
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., & Brunner, M.** (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1165-1175. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.09.001>.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera Giraldez, M.,** (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, doi:10.2760/922681, JRC120911. Available from: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/lifecomp_en.
- Sternberg, R. J.** (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, S. E., Seeman, T. E** (1999). Psychosocial resources and the SES-health relationship. *Ann N Y Acad Sci*, 896, pp. 210-225.
- Thurstone, L. L.** (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vartia, M.** (1996). The sources of bullying-psychological work environment and organizational climate. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 203-214. <https://doi.org/10.1080/13594329608414855>.
- Xu, Y., & Brown, G. T. L.** (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education* 58, pp. 149-162. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>.
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D.** (2014). Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program. *American Educational Research Journal*, 51(4), 772-809.
- West M. R., Kraft M. A., Finn A. S., Martin R. E., Duckworth A. L., Gabrieli C. F. O., & Gabrieli J. D. E** (2016). Promise and Paradox. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(1), pp. 148-170.
- WHO** (1994). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. Geneva: World Health Organization.
- Yeager, D. S.,** (2017). Social and Emotional Learning Programs for Adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 73-94.