

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Tesi di Dottorato in



Università di Foggia

Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali,
Scienze della Formazione

Neuroscience and Education

XXXVI Ciclo

**La qualità dell'insegnamento nelle Aree Interne dei
Monti Dauni:**

uno studio di caso nell'Istituto Comprensivo
Vico II Fontanelle – Giovanni Paolo II

Tutor

Prof.ssa Giusi Antonia Toto



Dottorando/a

Dott.ssa Guendalina Peconio





UNIONE EUROPEA
Fondo Sociale Europeo
Fondo Europeo di Sviluppo Regionale



FSC Fondo per lo Sviluppo
e la Coesione



UNIONE EUROPEA
Fondo Sociale Europeo
Fondo Europeo di Sviluppo Regionale



*Ministero dell'Università
e della Ricerca*



FSC
Fondo per lo Sviluppo
e la Coesione



La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Indice

Introduzione.....	3
Capitolo 1	7
L’Evidence-Based Education nella formazione docenti: sviluppi e prospettive nel panorama italiano ed europeo	7
1. L’Evidence Based Education verso un apprendimento di qualità.....	7
1.1. L’atteggiamento scientifico del docente	10
1.2. Prospettive didattiche dell’Evidence Based Education.....	15
1.3. Evidence Based Education e prospettive di formazione docenti attraverso la Ricerca-Formazione	20
2. Formazione docenti e framework di riferimento: uno sguardo al panorama europeo. 23	
2.1 Verso uno Sviluppo Sostenibile: L’Agenda 2030 e il Piano RiGenerazione Scuola . 25	
2.2. Formare gli insegnanti alle nuove tecnologie digitali: uno sguardo al DigCompEdu - Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti e dei formatori . 35	
2.3. Formare gli insegnanti alle competenze imprenditoriali: uno sguardo all’EntreComp – Il quadro europeo della competenza imprenditoriale.....	42
Capitolo 2	53
La Formazione Docenti in Italia fra ruoli e competenze.....	53
1. Formazione docenti e sistema scolastico italiano: riflessioni circa gli istituti giuridici di riferimento	59
1.1. Legge n. 107 del 2015 ed il Piano per la Formazione dei Docenti 2016-2019.....	61
1.2. La missione 4 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR): Istruzione e Ricerca.....	66
1.3. Formazione e percorsi di inclusione: il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) Sostegno	71
1.4. Abilitazione all’insegnamento nella scuola secondaria: i percorsi abilitanti e i requisiti di accesso dai 24 ai 60 cfu	73
2. Il ruolo del Faculty Development nell’insegnare ad insegnare.....	78
2.1. L’investimento 3.4 del PNRR: un punto sui Teaching and Learning Centres e i Digital Education Hubs	82
Capitolo 3	87
Sviluppo del capitale umano e dell’imprenditorialità nei contesti di apprendimento	87
1. Capitale umano: storia, definizioni e contraddizioni	87

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”	
1.1. Character skills: la declinazione di Heckman	89
1.2. Lo sviluppo del capitale umano: lo stato dell’arte in Italia.....	95
1.3. Mindset e dimensioni per lo sviluppo imprenditoriale	101
2. Educare all’imprenditorialità per lo sviluppo del capitale umano	105
2.1. Formare i docenti all’Educazione all’Imprenditorialità: lo stato dell’arte nel panorama internazionale ed europeo	108
2.2. Atteggiamenti e percezioni degli insegnanti verso l’Educazione all’Imprenditorialità.....	116
2.3 Metodologie e strumenti per promuovere l’Educazione all’Imprenditorialità.....	121
Capitolo 4 Lo sviluppo del capitale umano nelle Aree Interne: lo stato dell’arte dei Monti Dauni	135
1. La Strategia Nazionale Aree Interne (SNAI): dal quadro generale al focus sui percorsi didattici-educativi	135
1.1. Luci ed ombre dei percorsi scolastici nelle Aree Interne	138
2. La Strategia Nazionale Aree Interne nel territorio pugliese	143
2.1 Monti Dauni: lo stato dell’arte dell’area fra criticità e modelli di sviluppo.....	146
2.2. Linee di sviluppo delle istituzioni scolastiche dei Monti Dauni.....	155
2.3 Fondi per lo Sviluppo e la Coesione: uno sguardo ai comuni di Candela, Deliceto e Rocchetta Sant’Antonio	158
Capitolo 5	163
La qualità dell’insegnamento nelle Aree Interne dei Monti Dauni	163
uno studio di caso nell’I.C. Vico II Fontanelle - Giovanni Paolo II	163
1. Introduzione.....	163
1.1. Analisi del contesto.....	164
1.2. Background teorico.....	170
2. Obiettivi e ipotesi di ricerca	175
3. Metodo.....	176
3.1. Partecipanti e procedure	176
3.2. Strumenti	179
3.3. Risultati.....	182
3.4. Discussione.....	190
3.5. Limiti e prospettive future	193
Conclusione	196
Bibliografia.....	199
Sitografia	235



UNIONE EUROPEA
Fondo Sociale Europeo
Fondo Europeo di Sviluppo Regionale



FSC
Fondo per lo Sviluppo
e la Coesione

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Introduzione

Il presente lavoro di tesi, finanziato nell’ambito del Piano Stralcio Ricerca e innovazione 2015-2017 Fondo per lo Sviluppo e la Coesione a.a. 2020/2021, individua un percorso di ricerca atto ad indagare lo stato dell’arte e favorire la qualità dell’insegnamento nel contesto delle scuole primarie e secondarie di primo grado delle Aree Interne dei Monti Dauni, in un’ottica evidence-based.

L'espressione “Evidence-Based Education” (EBE) si riferisce alla concezione secondo cui le decisioni prese nell'ambito educativo dovrebbero essere basate sulle conoscenze fornite dalla ricerca empirica riguardo all'efficacia delle diverse opzioni didattiche. La direzione da percorrere diviene, sempre di più, una strada che accompagna il mondo dell’educazione e della formazione verso una “didattica scientifica” caratterizzata da percezioni, comportamenti e progettazioni da analizzare ed interpretare secondo criteri empirici. Il docente, anche in formazione, non è più chiamato solo ad approfondire le teorie connesse all’apprendimento, ma a sperimentarle assumendo quello che è stato definito un vero e proprio “atteggiamento scientifico”.

In questo panorama, al fine di indagare lo stato dell’arte ed il contesto in cui si permea l’apprendimento e la didattica delle istituzioni scolastiche dei Monti Dauni, è stata innanzitutto effettuata un’analisi della letteratura scientifica di riferimento rispetto al concetto di Evidence-Based Education nella formazione docenti, approfondendo gli sviluppi nel panorama nazionale, europeo ed internazionale di riferimento. In particolare, è stato approfondito il concetto di atteggiamento scientifico del docente ed è stato connesso con i framework teorici che sia il contesto europeo (Agenda 2030, DigCompEdu, EntreComp) sia italiano (Piano RiGenerazione Scuola, Piano per la

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Formazione dei Docenti, Missione 4 ed investimento 3.4 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, TFA Sostegno) forniscono come base.

Successivamente, la riflessione prosegue analizzando il concetto di sviluppo del capitale umano nei contesti di apprendimento. Viene, infatti, illustrato lo scenario presentato nei lavori di Schultz e Becker, secondo i quali lo spazio di manovra in cui si muove il capitale umano si caratterizza di risorse impiegate, anni di istruzione e guadagni; elementi che si legano alle cosiddette *cognitive skills* ovvero le “conoscenze personali che una persona acquisisce studiando”. In linea a ciò, si pongono in luce le considerazioni del premio Nobel Heckman che mette a confronto la valutazione delle conoscenze e competenze di uno studente con quelle di un lavoratore. Secondo l’economista, è errato valutare le capacità di un individuo basandosi esclusivamente sulle sue abilità cognitive. Dalle riflessioni riportate emerge come sia utile ripensare il paradigma educativo e formativo in funzione di ambienti di apprendimento che siano adeguati ai tempi e siano in grado di superare il meccanicismo della scuola attuale. È necessario che la scuola sia in grado di educare, introducendo gli allievi nella “realtà totale” e che riconosca le capacità individuali del singolo allievo, cogliendo le sue passioni e le sue attitudini. In quest’ottica, si staglia il ruolo che l’educazione all’imprenditorialità può avere, evidenziando come la stessa dovrebbe essere considerata sia come un metodo di apprendimento che come un contenuto dello stesso. Attualmente, uno degli sforzi prioritari dell’Unione Europea (UE) è lo sviluppo dell’educazione imprenditoriale nella formazione degli insegnanti in quanto tale paradigma non risulta ancora completamente integrato nella maggior parte delle strategie nazionali e non fa parte dello sviluppo professionale continuo degli insegnanti.

Lo studio prosegue con l’analisi dello stato dell’arte dello sviluppo del capitale umano nelle Aree Interne dei Monti Dauni. Le presenti aree comprendono una vasta porzione del territorio nazionale caratterizzata dalla presenza di piccoli centri urbani che, a causa della loro lontananza dai centri che forniscono servizi essenziali

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

nell'ambito dell'istruzione, salute e mobilità, hanno subito un graduale processo di marginalizzazione.

Una delle principali emergenze che viene fuori dall'analisi del contesto e dei documenti di riferimento delle Aree Interne è proprio la carenza di sviluppo professionale nel territorio di riferimento. In ragione di ciò, le istituzioni scolastiche sono chiamate ad intervenire fornendo gli strumenti per poter rendere gli studenti consapevoli delle proprie capacità e metacognitivi rispetto alle scelte di vita e alle procedure più corrette da utilizzare nel perseguire un determinato obiettivo. Nel panorama, accanto all'educazione all'imprenditorialità, un ruolo fondamentale è svolto dalle metodologie didattiche innovative e dalle tecnologie. Tali approcci non solo promuovono un coinvolgimento attivo degli studenti, ma anche lo sviluppo della creatività, del pensiero critico e delle capacità di risoluzione dei problemi. L'utilizzo di strumenti tecnologici e di metodologie incentrate sulla risoluzione dei problemi non solo rende l'apprendimento più significativo, ma prepara anche gli studenti ad affrontare sfide reali nel mondo contemporaneo. La competenza nell'applicare le conoscenze in contesti pratici, gestire informazioni in modo efficace e collaborare in ambienti multidisciplinari diventa cruciale per il successo personale e professionale degli studenti.

In quest'ottica, è stato condotto uno studio di caso nell'Istituto Comprensivo Vico II Fontanelle – Giovanni Paolo II (comuni di Candela, Deliceto, Rocchetta Sant'Antonio) al fine di indagare gli atteggiamenti e le percezioni che i docenti del presente istituto possiedono nei confronti dello sviluppo delle competenze imprenditoriali e delle pratiche di insegnamento. L'obiettivo dello studio è indagare le variabili che interagiscono con lo sviluppo delle competenze imprenditoriali. Nello specifico, l'ipotesi portata avanti ha presupposto un effetto positivo di soddisfazione di vita, autoefficacia e motivazione al lavoro sulla percezione di utilità delle competenze imprenditoriali e su alcune disposizioni didattiche a essa legate quali la

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

predisposizione all’inclusione, l’utilizzo di tecnologie didattiche e metodologie didattiche innovative.

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Capitolo 1

L’Evidence-Based Education nella formazione docenti: sviluppi e prospettive nel panorama italiano ed europeo

1. L’Evidence Based Education verso un apprendimento di qualità

L'espressione "Evidence-Based Education" (EBE) si riferisce alla concezione secondo cui le decisioni prese nell'ambito educativo dovrebbero essere basate sulle conoscenze fornite dalla ricerca empirica riguardo all'efficacia delle diverse opzioni didattiche (Vivanet, 2013).

Negli ultimi anni, si è osservato un crescere di termini legati alla prospettiva dell'Evidence-Based Education (EBE), spesso con significati divergenti. Alcune espressioni comuni includono "Scientifically Based Education" e "Research-Based Education". Altre comprendono "Evidence-Based Learning" e "Evidence-Based Instruction", che sono occasionalmente usate in modo intercambiabile con "Effective Learning" ed "Effective Instruction".

Tuttavia, mentre le prime sembrano generalmente essere utilizzate con lo stesso significato di "Evidence-Based Education", le ultime sembrano riferirsi a un'accezione più specifica. Questo perché richiamano l'idea che le pratiche di apprendimento e insegnamento dovrebbero essere privilegiate in base alla loro validazione scientifica.

La prospettiva dell'Evidence-Based Education (EBE), in questa ottica, assume un significato più ampio e generale. Si configura come il punto di integrazione tra piani di riflessione tradizionalmente distinti, come le scienze dell'apprendimento, le teorie dell'istruzione e la ricerca basata su evidenze. Di conseguenza, il suo significato pone al centro non solo l'analisi dell'efficacia delle pratiche coinvolte nei processi di insegnamento-apprendimento, ma rappresenta anche un nuovo spazio di incontro e confronto tra la ricerca e la pratica didattica.

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

La cultura pedagogica anglosassone è stata fra le prime a costellarsi di riflessioni e agire educativi basati su una cultura dell'evidenza (Coe, 2002). La prospettiva dell'EBE si discosta da un'interpretazione deterministica della relazione tra ricerca scientifica e pedagogia, tipica del neo-positivismo, secondo cui la sperimentazione educativa dovrebbe mirare alla produzione di conoscenze oggettivamente valide.

Come sottolineato da Calvani (2007), esistono inoltre diverse interpretazioni del significato del termine "evidenza". Da un lato, ci sono coloro, come Slavin (2004) che ritengono che le uniche "evidenze" affidabili siano quelle ottenute attraverso la comparazione di un numero significativo di risultati basati su protocolli sperimentali con campioni casuali di soggetti. Dall'altro lato, vi sono coloro, come Biesta (2007), che mostrano una forte critica nei confronti di un approccio che considerano troppo vicino a un neopositivismo in rinascita.

Tuttavia, all'interno dell'attuale dibattito, esistono anche posizioni di mediazione (Oakley et al., 2005) che considerano la possibilità di integrare i dati derivanti da ricerche sperimentali rigorose con le conoscenze affidabili provenienti da indagini comparative e analisi qualitative. Lo stesso Calvani (2011), introducendo il concetto di "conoscenze sfidanti", sostiene un'interpretazione non radicale dell'"Evidence-Based Education" utilizzando espressioni più flessibili come "Evidence-Informed Education" ed "Evidence-Aware Education". Al di là delle definizioni specifiche e delle interpretazioni che gli autori possono identificare, è bene porre al centro della riflessione il concetto cardine dell'EBE: lo sviluppo di una rinnovata professionalità educativa che guida le decisioni didattiche, tenendo conto delle conoscenze fornite dalla ricerca. In questo modo, l'EBE contribuisce a colmare la distanza che, spesso, ha separato i ricercatori accademici da coloro che lavorano quotidianamente nei diversi contesti educativi formali e informali.

Tale prospettiva coinvolge, infatti, direttamente coloro che operano sia a livello macro, come ad esempio i decisori politici che agiscono nel sistema educativo, sia a livello micro, come nelle scelte didattiche che avvengono all'interno dei contesti

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

scolastici, formativi e universitari, in un’ottica del tutto bottom up e che agevola, quindi, gli scambi di riflessione e condivisione dell’esperienza.

Lo sviluppo dell’Evidence Based Education ha permesso alla ricerca educativa di acquisire una connotazione scientifica più esplicita, utilizzando processi di falsificazione e accumulo di conoscenze tipici di ogni scienza, sebbene differenziati in base ai contesti diversi (Pawson & Tilley, 1997). Ciò include abilità come la definizione chiara degli obiettivi e la loro comunicazione agli studenti, l’uso delle loro conoscenze pregresse, la destrutturazione dei contenuti in passi graduati, l’aumento della chiarezza delle informazioni, la riduzione del sovraccarico cognitivo, l’alternanza tra modellamento ed esercitazioni, e l’uso dei feedback per allineare costantemente le attività con gli obiettivi. Tutti questi elementi sono stati identificati come componenti di maggiore efficacia da importanti centri internazionali che conducono ricerche comparative sull’apprendimento su larga scala (Bell, 2019).

In linea a ciò, risulta interessante riportare la lettura critica che Trincherò (2020) ha analizzato rispetto alle implicazioni che tale cambiamento nella ricerca educativa ha avuto nell’ambito della formazione: innanzitutto, sottolinea il ruolo fondamentale dell’EBE nelle decisioni relative ai metodi e agli approcci didattici da utilizzare: si può fare riferimento a fonti più affidabili, evitando di iniziare da zero ad ogni tentativo e di essere influenzati da false credenze radicate nelle pratiche comuni. È, quindi, essenziale che i corsi di formazione per i nuovi insegnanti mettano in risalto le tecniche per utilizzare i motori di ricerca per accedere alle conoscenze più aggiornate e sviluppino un atteggiamento critico per valutare l’affidabilità dei dati e delle informazioni acquisite. Inoltre, riguardo al rapporto tra didattica generale e didattiche disciplinari, si prospetta la possibilità di una sinergia più stretta tra i presenti ambiti attraverso soluzioni di didattica integrata. I principi di didattica efficace dovrebbero costituire la base di ogni didattica disciplinare, a cui ogni insegnante dovrebbe fare riferimento. Tali principi trovano la loro applicazione nell’insegnamento delle discipline specifiche. Per quanto concerne la valutazione

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

dell'efficacia dell'insegnante, ci si avvia verso nuove possibilità per superare forme di valutazione troppo autoreferenziali o eccessivamente influenzate da reputazioni condizionate da influenze esterne. La valutazione degli insegnanti è spesso complessa, ma c'è un crescente consenso sulla necessità di utilizzare procedure di valutazione più affidabili delle loro competenze.

La direzione da percorrere diviene, sempre di più, una strada che accompagna il mondo dell'educazione e della formazione verso una “didattica scientifica” caratterizzata da percezioni, comportamenti e progettazioni da analizzare ed interpretare secondo criteri empirici. Il docente, anche in formazione, non è più chiamato solo ad approfondire le teorie connesse all'apprendimento, ma a sperimentarle assumendo quello che è stato definito un vero e proprio “atteggiamento scientifico”.

1.1. L'atteggiamento scientifico del docente

L'introduzione della formazione degli insegnanti nel Processo di Bologna, iniziato nel 1999 e finalizzato a creare un'Area Europea dell'Istruzione Superiore, ha reso essenziale che gli insegnanti siano aggiornati circa i più recenti risultati della ricerca nelle loro discipline e rispetto alle metodologie di insegnamento più efficaci (Cirani, 2019).

Il Decreto del Presidente della Repubblica n. 275/1999, che stabilisce le norme sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, contiene importanti riferimenti all'attività di ricerca svolta dagli insegnanti e dalle scuole stesse. In particolare, si menziona che le istituzioni scolastiche, individualmente o in associazione, godono dell'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, tenendo conto delle specifiche esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle comunità locali (articolo 6, Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo).

Successivamente, nel 2007, la Commissione Europea ha delineato le responsabilità legate all'evoluzione professionale degli insegnanti. Queste comprendono:

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

1. Continuare a riflettere in modo sistematico sulle proprie pratiche didattiche.
2. Condurre ricerche in classe per comprendere meglio l'impatto delle strategie di insegnamento.
3. Integrare nei propri metodi di insegnamento i risultati delle ricerche condotte in classe e della ricerca accademica.
4. Valutare costantemente l'efficacia delle strategie didattiche e apportare modifiche in base alle evidenze.
5. Valutare le proprie esigenze in termini di formazione continua.

Tuttavia, la relazione tra la ricerca teorica e la pratica didattica non è sempre semplice. Molte università hanno considerato la scuola solo come un luogo di applicazione delle ricerche condotte in modo isolato, estraneamente alla realtà scolastica, oppure come un contesto da studiare per scopi puramente accademici. L'approccio separato tra ricerca e pratica ha rappresentato una sfida per creare una connessione più stretta tra teoria e applicazione nella formazione degli insegnanti. La necessità è ora di sviluppare metodi e conoscenze che possano integrare la ricerca teorica e la pratica didattica in modo più efficace. In particolare, gli insegnanti devono essere in grado di collegare la ricerca accademica alle loro esperienze in classe, riflettere sulla loro pratica e apportare miglioramenti basati su evidenze concrete (Cirani, 2019).

Ma quale tipo di ricerca, e quale può essere il contributo specifico dei metodi di natura quantitativa-sperimentale? Vannini (2019) pone in analisi i tre principali livelli che, secondo l'autrice, possono contribuire alla ricerca empirico-sperimentale nell'ambito didattico per promuovere competenze di ricerca negli insegnanti.

In primo luogo, il contributo alla professionalità docente può derivare dalla ricerca empirica sui macro-sistemi educativi. Le grandi indagini valutative internazionali - realizzate dallo IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) e dall'OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), ma anche le rilevazioni nazionali dell'istituto INVALSI - forniscono immagini sul funzionamento del nostro sistema scolastico di grande rilevanza, con le

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

quali qualsiasi governo o legislatore dovrebbe fare i conti per costruire le proprie decisioni. Esse, pur se con alcune limitazioni (Vertecchi, Agrusti, Losito, 2010), offrono conoscenze sui molteplici fattori che si mettono in moto per promuovere (od ostacolare) l'apprendimento degli studenti e consentono di leggere il sistema scolastico all'interno di quadri sociali e politico-culturali più complessi.

Il secondo livello di contributo della ricerca empirica è quello che si concentra sulla valutazione dell'efficacia dei metodi didattici. La ricerca, come illustrato da Domenici e Cajola (2005), si concentra sulla raccolta di dati, garantendone la validità e l'affidabilità, relativi all'impatto di specifiche metodologie didattiche. Tale tipologia di ricerca può impiegare metodi quantitativi, inclusi quelli sperimentali, come studi quasi-sperimentali o disegni osservativi. L'obiettivo è fornire agli insegnanti un corpus di prove scientifiche organiche (come menzionato da Trincherò nel 2012) che possano orientare le loro pratiche didattiche e promuovere la riflessione critica sulle loro abitudini di insegnamento. Inoltre, è importante considerare l'approccio dell'Evidence Based Education (Vivanet, 2015), che promuove l'uso di prove scientifiche per informare le decisioni educative.

Il terzo livello riguarda la formazione degli insegnanti, sia iniziale che continua. Questo livello si concentra sulla promozione delle competenze di ricerca tra i futuri insegnanti, riconoscendo che tali competenze sono fondamentali per sviluppare un approccio scientifico alle sfide dell'innovazione didattica. Inoltre, incoraggia gli insegnanti a progettare e condurre percorsi di sperimentazione e monitoraggio delle loro pratiche in contesti scolastici specifici, come evidenziato da Coggi e Ricchardi (2005).

Tale approccio sottolinea il concetto di "Ricerca-Formazione" secondo Asquini (2018), che si traduce in una ricerca empirica in cui gli insegnanti o gruppi di insegnanti vengono coinvolti in percorsi di ricerca sotto la guida dei ricercatori. Insieme, definiscono le questioni basandosi sui contesti specifici, identificano obiettivi e ipotesi, selezionano disegni di ricerca e strumenti appropriati,

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

sperimentano modalità di raccolta dati e documentazione e acquisiscono abilità nella valutazione critica dei risultati ottenuti.

È quindi fondamentale riconoscere il crescente valore degli approcci orientati a integrare ricerca teorica e pratica didattica nei processi di formazione degli insegnanti. I presenti approcci, spesso associati a indagini di taglio fenomenologico, promuovono una "riflessività ancorata all'azione" o "professionalità riflessiva", come definito da Schön (1983). Nel presente contesto, la ricerca è caratterizzata da una stretta collaborazione tra ricercatori ed educatori, ed è finalizzata a risolvere problemi specifici identificati dagli insegnanti stessi. Tale metodologia è particolarmente adatta all'ambiente scolastico, poiché si basa sulla collaborazione tra insegnanti e ricercatori ed è orientata a migliorare direttamente la pratica didattica. Tuttavia, è fondamentale evitare che queste metodologie possano restringere e rendere autoreferenziale il lavoro degli insegnanti. Inoltre, è essenziale che gli insegnanti considerino anche le migliori conoscenze scientifiche disponibili quando prendono decisioni riguardanti la loro pratica didattica. Molto spesso, ci sono conoscenze consolidate e risultati di sperimentazioni che indicano quali strategie funzionino bene.

Secondo Slavin (2004), uno dei maggiori sostenitori dell'Evidence Based Education, il raggiungimento di uno "stato dell'arte" educativo affidabile e condiviso richiederebbe un gran numero di indagini sperimentali con campioni casuali che coprano tutti gli aspetti dell'attività didattica. Tale conoscenza potrebbe essere un punto di riferimento fondamentale per i professionisti dell'istruzione. Tuttavia, la sfida più grande risiede nel poter applicare le conoscenze empiriche, nei diversi contesti educativi, che possono essere molto diversi tra loro. Spesso è, infatti, necessario agire attraverso l'analisi di studi di caso che possono comportare la trasferibilità dei risultati solo in contesti in cui i presupposti di partenza sono analoghi a quelli del caso studiato (Trincherò, 2004).

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

È importante quindi che i docenti, nell’approfondire sperimentazioni ed evidenze, siano a conoscenza dei requisiti che lo studio deve possedere prima di potersi riferire ad essi rispetto ai risultati ottenuti.

Le ricerche empiriche condotte in diversi contesti possono fornire suggerimenti preziosi sui fattori che influenzano il successo formativo e possono fungere da guida per la pratica degli insegnanti. Tuttavia, affinché ciò avvenga in modo efficace, è necessario che gli insegnanti siano in grado di porre domande significative sulla loro pratica didattica, di valutare criticamente i risultati della ricerca educativa e di determinare quali risultati siano più affidabili e rilevanti per la loro situazione specifica. Le competenze di ricerca dovrebbero essere considerate un elemento essenziale nella formazione degli insegnanti e nella loro pratica scolastica.

Per gli insegnanti, la questione va oltre il possesso di un semplice elenco di tecniche o linee guida predefinite. È fondamentale sviluppare la capacità di adattare le strategie didattiche alle situazioni specifiche, cogliendo gli aspetti unici di ciascuna situazione. Questo richiede abilità di innovazione, creatività e decisione che non possono essere semplicemente apprese da manuali o codici preconfezionati (Cirani, 2019).

Occorre modificare atteggiamenti e cultura degli insegnanti e allargare la consapevolezza della loro pratica affinché possano aprirsi a nuove possibilità per la soluzione dei problemi (Oberg, 1987) mediante una riflessione sul fatto educativo condotta non con gli strumenti conoscitivi del senso comune ma con appropriato metodo scientifico. Se si vuole che l'insegnamento abbia uno status professionale elevato i curricula di formazione degli insegnanti dovrebbero avere un orientamento non solo fondato sulla ricerca, ma anche *informato e formato* da essa. La ricerca deve diventare stile di pensiero e strumento pedagogico per indagare, comprendere e intervenire nelle realtà educative e, nello stesso tempo, per sviluppare atteggiamenti riflessivi e accrescere le proprie competenze professionali. Ideale punto di convergenza tra teoria e pratica diventa un docente "ricercatore" capace di un atteggiamento riflessivo verso la propria attività professionale, in grado di scegliere

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

tra alternative formalmente equivalenti e capace di mettere in atto la sua scelta, controllarne i risultati, rivederne eventualmente il significato. Di fronte alla necessità di assumere continuamente decisioni è indispensabile non tanto la conoscenza della totalità dei saperi pedagogici quanto piuttosto il possesso di tecniche di indagine scientifica che possano aiutare gli insegnanti a trovare una soluzione ai diversi problemi che incontrano continuamente e quotidianamente nei contesti formativi.

1.2. Prospettive didattiche dell’Evidence Based Education

Esaminare i risultati delle ricerche sull'insegnamento e sull'apprendimento è di vitale importanza per acquisire strumenti efficaci da applicare in classe. Gli insegnanti possono fare affidamento su "buone evidenze," cioè dati selezionati da esperti, e su meta-analisi, che rappresentano una sintesi dei risultati di diverse ricerche per offrire una classificazione comparativa delle strategie più efficaci (Vivanet, 2014). È interessante notare che c'è una notevole convergenza tra i risultati ottenuti in ambiti diversi di ricerca, come la ricerca sul campo in contesti educativi e formativi, la ricerca di laboratorio in psicologia dell'apprendimento e nelle neuroscienze. Calvani e Trincherò (2019) mettono in luce alcuni punti essenziali, nell’ambito dell’ERE, che risultano particolarmente essenziali nella pratica educativa e didattica. Gli autori sottolineano, innanzitutto, come l’apprendimento non parta da radici inesistenti e che possedere una base solida di conoscenze iniziali come ad esempio un insieme di strategie per leggere e comprendere i testi, capacità di problem solving ben sviluppate e abilità logiche solide costituiscono una base fondamentale per l'acquisizione di nuove conoscenze. Un altro concetto evidenziato dagli autori è il dare per assodato che gli studenti comprendano ed assimilino determinati concetti solo perché vengono spiegati loro. In realtà, la semplice trasmissione di informazioni risulta efficace solo se gli studenti sono in grado di attribuire significato alle nozioni ricevute e di

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

utilizzarle per costruire una comprensione generale di ciò che stiamo cercando di comunicare loro.

Uno dei fattori più determinanti nel prevedere il successo scolastico è la conoscenza pregressa degli studenti (Hattie, 2016, 2017). Solo quando gli studenti padroneggiano appieno le rappresentazioni necessarie per comprendere quelle successive, possono procedere con successo alle nuove fasi dell'apprendimento. Tale concetto è noto come "learning readiness" (Trincherò, 2015), ovvero l'insieme di conoscenze, abilità, capacità e atteggiamenti che consentono agli studenti di attribuire significato alle nuove informazioni e di integrarle in modo coerente e produttivo nelle proprie strutture cognitive. Le strutture cognitive, così riorganizzate e ampliate, costituiranno la base per la costruzione di nuove conoscenze. Tuttavia, non è possibile assimilare le nuove informazioni nelle strutture cognitive a qualsiasi ritmo. Esistono tempi e modi appropriati per l'assimilazione. Trovarsi sommersi da un'enorme quantità di nuove informazioni, soprattutto se poco chiare, disorganizzate o parzialmente incoerenti, comporta un carico cognitivo significativo (Clark et al., 2006). Questo può portare alla perdita di informazioni, alla formazione di concezioni errate e alla costruzione di strutture di conoscenza deboli ed inefficaci.

Alcuni insegnanti possono ritenere necessario fornire una grande quantità di conoscenze agli studenti, ignorando i limiti della memoria di lavoro umana. I nuovi saperi devono prima essere assimilati correttamente e successivamente automatizzati attraverso una pratica deliberata (Ericsson et al., 1993) in modo che gli studenti possano effettivamente utilizzarli per acquisire nuove conoscenze.

Un altro concetto che Calvani e Trincherò (2019) evidenziano è il momento della valutazione che mette in luce informazioni che consentono di determinare la comprensione dello studente e di adattare, consequenzialmente, la didattica dell'insegnante in modo più efficace ed efficiente.

La ricerca ha dimostrato che uno dei momenti più formativi è proprio la valutazione degli apprendimenti, sia che avvenga dopo un corso formativo, sia che avvenga

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

prima, ad esempio nella valutazione della conoscenza pregressa (Roediger, Karpicke, 2006; Kornell et al., 2009). Ciò è particolarmente efficace se accompagnato da feedback adeguati per affrontare i bisogni formativi rilevati dagli studenti (Kang et al., 2007). Mettere costantemente alla prova le strutture di pensiero degli studenti, attraverso valutazioni da parte degli insegnanti, autovalutazione e valutazione tra pari, specialmente in situazioni simili a quelle che gli studenti affronteranno nella loro vita quotidiana e professionale, è un modo efficace per migliorare l'apprendimento e acquisire una piena consapevolezza dei progressi compiuti. Inoltre, collaborare con gli altri e lavorare insieme per raggiungere un obiettivo è un modo straordinario di mettersi alla prova (Calvani & Trincherò, 2019). Ciò permette di confrontare i propri modelli di pensiero con quelli dei compagni al fine di capire se sono funzionali al processo di apprendimento e come potrebbero essere integrati e migliorati. L'inclusione di frequenti momenti di autovalutazione guidata all'interno dei percorsi formativi, dove il docente fornisce criteri per l'autovalutazione, permette agli studenti di sviluppare, con il supporto dell'insegnante, una maggiore consapevolezza delle loro abilità e dei loro limiti. Tale processo li aiuta a imparare a regolare il proprio apprendimento, identificando ciò che non funziona e prendendo decisioni informate, spesso con il supporto dei propri compagni o degli adulti di riferimento, per migliorare.

Alcuni insegnanti potrebbero erroneamente ritenere di soddisfare il principio del lavoro collaborativo asserendo di "far fare spesso lavori di gruppo" ai loro studenti. Tuttavia, è importante comprendere un principio basilare: nel lavoro in gruppi ampi, alcuni studenti possono interagire più intensamente mentre altri possono avere un coinvolgimento limitato, anche secondo un principio di diffusione di responsabilità¹. Inoltre, i compiti spesso vengono suddivisi in modo frammentato, rischiando di perdere di vista l'obiettivo complessivo dell'attività. Quello che conta nel lavoro

¹ La diffusione di responsabilità è un fenomeno sociopsicologico, considerato come una forma di attribuzione, dove una persona ha minori probabilità di assumersi responsabilità per un'azione quando altri sono presenti.

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

collaborativo è la qualità e la quantità di interazione cognitiva tra i membri del gruppo (Trincherò, 2017).

In tale contesto, il lavoro a coppie può risultare più efficace poiché l'interazione è focalizzata tra i due membri e può mettere meglio alla prova i modelli di pensiero individuali. Le coppie eterogenee sono particolarmente efficaci poiché costringono i membri a confrontare modelli di pensiero diversi, abituandoli a gestire conflitti cognitivi e a trovare soluzioni compatibili con entrambe le prospettive.

In alternativa, è possibile utilizzare approcci strutturati di apprendimento cooperativo, come il metodo Jigsaw o il Reciprocal Teaching. Questi approcci permettono agli studenti di lavorare in gruppi più ampi, assegnando loro ruoli, responsabilità e obiettivi chiari, garantendo che non si perda mai di vista il contenuto da apprendere e il processo per assimilarlo, in modo tale che possano misurarsi nella costruzione degli apprendimenti e nella risoluzione di problemi. Quest'ultima, in particolare, richiede un uso cosciente delle funzioni esecutive, un insieme di funzioni cognitive identificate dalla ricerca recente in psicologia cognitiva e nelle neuroscienze (Diamond, 2013). Queste funzioni ci permettono di rispondere in modo flessibile agli stimoli e alle richieste provenienti dall'ambiente e ci consentono di generare pensieri e azioni intenzionali orientate verso obiettivi anche non immediati. Le funzioni esecutive comprendono l'attenzione, la pianificazione, l'orientamento agli obiettivi, l'organizzazione del comportamento, il pensiero strategico, l'autocontrollo, l'autoregolazione, l'automonitoraggio e la regolazione delle emozioni e della motivazione (Trincherò, 2019).

Queste funzioni entrano in gioco quando un individuo affronta compiti in situazioni nuove che non possono essere risolti utilizzando automatismi cognitivi, istinti o intuizione. Inoltre, sono cruciali quando non esiste una guida esterna che fornisca istruzioni dettagliate su come affrontare una determinata situazione. Le funzioni esecutive consentono all'individuo di adattarsi e trovare soluzioni in modo creativo e strategico.

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Il modello di riferimento di Adele Diamond (2013) individua tre componenti principali delle funzioni esecutive che svolgono un ruolo cruciale nell'instaurare apprendimenti stabili. Queste componenti includono:

1. **Inibizione:** La capacità di inibire interferenze e risposte inefficaci, come pensare prima di agire, ritardare la gratificazione associata alle azioni attuali e mantenere l'attenzione selettiva.
2. **Memoria di lavoro:** La capacità di manipolare attivamente e volontariamente dati e obiettivi da raggiungere. La memoria di lavoro consente di tenere a mente informazioni importanti e lavorarci sopra in modo da raggiungere obiettivi specifici.
3. **Flessibilità cognitiva:** La capacità di muoversi agilmente tra modelli interpretativi e azioni differenti e adattarsi rapidamente a contesti e circostanze che cambiano.

Ignorare il ruolo fondamentale di queste funzioni nel processo di apprendimento significa limitare la formazione solo a coloro che le hanno già sviluppate, attivando così un processo di selezione piuttosto che di selezione, all'interno del contesto classe. La formazione dovrebbe mirare a sviluppare tali funzioni in tutti gli studenti, indipendentemente dal loro punto di partenza.

Inoltre, è importante sottolineare che il processo di apprendimento non dovrebbe essere lasciato completamente nelle mani degli studenti in modo autonomo. Una guida istruttiva costante e di qualità è essenziale per aiutare gli studenti a prendere le giuste direzioni nello studio, nel problem solving e nella costruzione di strutture di pensiero efficaci in un'ottica di scaffolding graduale, in modo tale da promuovere lo sviluppo di autonomia e responsabilità nei confronti del compito (Hattie, 2017).

Per far sì che tali processi possano essere attivati, è bene che l'apprendimento sia vissuto in un ambiente in cui gli studenti vivano condizioni di benessere, un clima di fiducia, alte aspettative e relazioni positive tra docente, studenti e famiglie (Hattie, 2016, 2017). Immordino-Yang e Damasio (2017) evidenziano il ruolo che il pensiero

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

emotivo assume nelle dinamiche di apprendimento, memorizzazione e nel processo decisionale, sia in contesti sociali che non. Secondo gli autori, la creatività si manifesta all'interno del pensiero emotivo attraverso il riconoscimento di situazioni complesse e la generazione di risposte innovative e flessibili. È essenziale che gli studenti siano in grado di applicare le competenze e conoscenze acquisite in situazioni al di fuori dell'ambiente scolastico, ovvero in contesti reali. Poiché queste decisioni sono modulate dalle emozioni e dal pensiero emotivo, il processo di apprendimento e la solidificazione delle conoscenze sono fortemente influenzati dalla fisiologia delle emozioni e dal processo del "sentire". Gli insegnanti che comprendono meglio la relazione tra emozione e cognizione saranno in grado di sfruttare questa connessione in modo più efficace nella progettazione degli ambienti di apprendimento.

1.3. Evidence Based Education e prospettive di formazione docenti attraverso la Ricerca-Formazione

Nell'individuare le declinazioni che la formazione dei docenti può assumere, è anzitutto necessario andare a definire le due principali istanze che le comunità di ricerca nazionali ed internazionali incontrano quando si fa riferimento alla ricerca partecipativa in ambito didattico (Nigris, 2018). L'esigenza è quella di promuovere una reale comprensione del mondo dell'educazione e della pratica educativa.

La prima riflessione di Nigris (2018) riguarda la necessità di rendere accessibili e comprensibili le conoscenze, i risultati della ricerca e le informazioni provenienti dalla teoria pedagogica a chi opera nel campo dell'educazione. Spesso, il linguaggio e i metodi utilizzati dalla ricerca educativa possono essere complessi e distanti dalla realtà quotidiana degli educatori. La sfida, secondo l'autrice, sta nell'elaborare un modo per tradurre queste conoscenze in strumenti e approcci pratici che possano essere facilmente compresi e utilizzati dai professionisti dell'educazione. La seconda

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

considerazione riguarda il valore educativo della ricerca partecipativa, che ha portato coloro che si sono dedicati alla formazione professionale, nell'ambito dell'istruzione, a esaminare la possibilità di utilizzare strumenti di ricerca empirica come un mezzo efficace per la formazione degli insegnanti (Nigris, 2018). È in questo contesto che si inserisce il concetto di “Ricerca-Formazione” (R-F).

La R-F rappresenta una metodologia che può essere utilizzata per sviluppare l'attività di formazione degli insegnanti, soprattutto in servizio. Questo approccio implica un'attività che va oltre le forme tradizionali di insegnamento, come conferenze, lezioni, seminari o laboratori con i formatori, e coinvolge direttamente gli insegnanti stessi nella conduzione di indagini. Si tratta di un metodo che richiede l'impegno attivo dei partecipanti ed è radicalmente diverso da altre forme di "aggiornamento professionale". La Ricerca-Formazione mira soprattutto a essere un efficace strumento formativo e si basa sull'idea che il coinvolgimento dipenda dalla pratica effettiva di ricerca (Cardarello, 2018).

La "Ricerca-Formazione" è una metodologia che si concentra sulla ricerca nelle scuole e con gli insegnanti con l'obiettivo principale di formare e trasformare le pratiche educative e didattiche, nonché promuovere la riflessività degli insegnanti. Si mette, quindi, in discussione l'idea di autonomia completa degli operatori scolastici, sostenendo che la conoscenza non debba essere esclusivamente autocostruita dagli insegnanti, ma che debba integrare diverse fonti di conoscenza.

La Ricerca-Formazione rappresenta una forma di ricerca congiunta tra i pratici (insegnanti) e i ricercatori professionisti, mirando a integrare saperi diversi. È importante determinare se le caratteristiche di una ricerca svolta a fini formativi debbano seguire gli stessi standard di una ricerca tradizionale, identificare eventuali differenze e specificità, e comprendere come l'attività di ricerca nell'ambito della Ricerca-Formazione contribuisca alla conoscenza generale dei fenomeni educativi. Dal punto di vista metodologico, la riflessione di Bonaiuti, Magnoler e Trincherò (2018) evidenzia come il termine "ricerca" faccia riferimento ad un processo che

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

coinvolge l'assegnazione di significati a fatti ed eventi, la risposta a domande, la risoluzione di problemi, e la costruzione e dimostrazione di nuove idee e teorie. La ricerca ha sempre origine da una domanda, un dubbio o un insuccesso che mette in discussione una certezza e crea un bisogno di conoscenza. Quindi, la ricerca è sia un processo che un atteggiamento, che si basa sul desiderio di mettere in discussione ciò che è noto e implica l'apertura a nuove prospettive. In quest'ottica, il connubio formazione-ricerca accompagna il ragionamento verso una tendenza a costruire attivamente il sapere in risposta a un bisogno di conoscenza, partendo da un'acquisizione intenzionale e sistematica di informazioni; sia la buona formazione che la buona ricerca hanno, inoltre, origine da buone domande, fonti informative valide e metodi efficaci per costruire la conoscenza a partire dalle informazioni disponibili.

Stabilito il focus dell'indagine e le domande di ricerca, è essenziale, per il ricercatore, condividere con gli insegnanti le scelte metodologiche e accompagnare il gruppo nel percorso di ricerca comune. Questo implica facilitare una serie di azioni chiave volte a promuovere il cambiamento delle pratiche e lo sviluppo professionale e che Nigris (2018) ci identifica con le seguenti:

1. Definizione degli obiettivi e del percorso da seguire insieme.
2. Gestione della comunicazione all'interno del gruppo di ricerca.
3. Esplicitazione e confronto tra posizioni differenziate, permettendo discussioni costruttive.
4. Presa in carico e, se possibile, la risoluzione di dubbi e resistenze tra gli insegnanti.
5. Confronto tra le aspettative e le dichiarazioni di intenti dei docenti, le teorie di riferimento e i risultati della pratica.

In questo contesto, il ricercatore assume un ruolo complesso. Deve condividere le proprie competenze metodologiche ed euristiche con il gruppo di insegnanti, fornendo sia conoscenze teoriche che competenze pratiche. Il suo obiettivo è

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

agevolare il processo di costruzione di nuove conoscenze da parte del gruppo di insegnanti, aiutandoli a riflettere sulle proprie pratiche e sviluppare una comprensione più profonda dei fenomeni educativi (Nigris, 2018).

Analizzando i punti di forza e di debolezza, emerge come la Ricerca-Formazione (R-F) ha spesso ottenuto risultati soddisfacenti nel migliorare la comprensione e la trasformazione delle pratiche educative. Tuttavia, c'è spesso una mancanza di attenzione alla trasferibilità dei risultati. Questo tipo di ricerca è tipicamente di natura idiografica, cioè si concentra su casi unici e peculiari, senza cercare principi o regole di carattere generale che potrebbero essere applicati in altri contesti o che permetterebbero confronti tra diverse esperienze; di conseguenza, l'impatto esterno di queste ricerche rimane limitato (Bonaiuti et al., 2018).

Negli ultimi anni, c'è stata una crescente attenzione all'idea dell'impatto della ricerca, con un focus sulla rendicontazione e sulla dimostrazione dell'impatto e della trasferibilità dei risultati. Questo ha alimentato il dibattito sull'Evidence-Based Education, che sottolinea l'importanza di rendere espliciti e confrontabili i risultati della ricerca, consentendo la capitalizzazione delle conoscenze acquisite attraverso revisioni sistematiche, meta-analisi o archivi di risultati di esperienze simili. Questa prospettiva mira a promuovere una maggiore chiarezza e rigore nella presentazione e nell'uso delle evidenze derivanti dalla ricerca in campo educativo (Vivanet, 2014).

2. Formazione docenti e framework di riferimento: uno sguardo al panorama europeo

Nell'analizzare i tre principali livelli che possono contribuire alla ricerca empirico-sperimentale nell'ambito didattico per promuovere competenze di ricerca negli insegnanti, Vannini (2019) sottolinea l'importanza delle grandi indagini valutative europee ed internazionali. Queste indagini forniscono quadri di riferimento ampi per la promozione dell'apprendimento degli studenti e consentono di contestualizzare il

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

sistema scolastico all'interno di contesti sociali, politici e culturali complessi. Queste indagini possono contribuire in modo significativo alla formazione degli insegnanti e alla comprensione delle dinamiche dell'apprendimento degli studenti, poiché offrono una panoramica dettagliata delle prestazioni scolastiche a livello nazionale e internazionale. Ciò permette di sviluppare strategie didattiche più informate e orientate al miglioramento dell'apprendimento.

Nel contesto della formazione degli insegnanti, i framework teorici svolgono un ruolo cruciale. Questi framework forniscono un fondamento concettuale e principi pedagogici su cui si basa la formazione, creando una struttura guida per il processo formativo. Essi contribuiscono a definire gli obiettivi, le strategie e gli approcci di insegnamento, offrendo una guida chiara. In particolare, quando si fa riferimento alla ricerca, un framework teorico svolge diversi ruoli importanti:

1. Fornisce struttura: Organizza teorie, concetti e variabili in un modo coerente, aiutando a visualizzare come sono collegati tra di loro.
2. Guida la ricerca: Indica quali aspetti sono rilevanti e devono essere considerati durante una ricerca. Aiuta a formulare domande di ricerca e a definire le ipotesi.
3. Orienta l'analisi: Nell'analisi dei dati, un framework teorico può aiutare a interpretare le relazioni tra variabili e a dare significato ai risultati ottenuti.
4. Influenza la pratica: Nei contesti professionali, può guidare l'azione e le decisioni basate su principi ben fondati, promuovendo una pratica più efficace.
5. Crea coerenza: Fornisce una base comune di concetti e idee all'interno di una comunità accademica o professionale, facilitando il dialogo e la coerenza.
6. Promuove l'innovazione: I framework teorici possono essere adattati o estesi per affrontare nuovi scenari, stimolando l'innovazione nel campo di studio.

Questo approccio è in linea con i principi dell'Evidence-Based Education, che enfatizzano il ruolo attivo dell'insegnante come ricercatore. Gli insegnanti sono chiamati a adattare le loro pratiche d'insegnamento ai contesti e alle specifiche esigenze degli studenti. Per farlo in modo efficace, dovrebbero costantemente

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

aggiornarsi, informarsi e partecipare ad esperienze di formazione professionale allineate alla ricerca scientifica (Vivanet, 2015).

Per avanzare verso un apprendimento basato su evidenze empiriche, i quadri scientifici forniti dalle autorità nazionali, internazionali ed europee svolgono un ruolo fondamentale. Questi quadri forniscono una base solida per la progettazione di corsi formativi e percorsi didattici, garantendo che le pratiche di insegnamento siano basate sulle maggiori evidenze disponibili.

Di seguito, si vogliono porre in analisi e descrizione alcuni dei quadri europei che sono in relazione all’ambito formativo della professione docente. In particolare, si fa riferimento a quei framework che hanno come obiettivo comune l’analisi dello stato dell’arte e la raccolta di criteri, strategie e buone pratiche che possono condurre gli enti e le istituzioni deputate alla programmazione di incontri formativi e linee di intervento efficaci.

2.1 Verso uno Sviluppo Sostenibile: L’Agenda 2030 e il Piano RiGenerazione Scuola

Analizzando i framework teorici ed i quadri normativi che fungono da linee guida, è necessario illustrare ed analizzare l’Agenda 2030 che presenta, grazie al Piano RiGenerazione Scuola, un importante riferimento nel panorama Italiano.

In particolare, l’Agenda 2030 è un piano globale di azione adottato dalle Nazioni Unite (ONU) nel settembre 2015. Formalmente intitolata "Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile," stabilisce un insieme di obiettivi e target volti a promuovere uno sviluppo sostenibile a livello globale entro il 2030. Gli obiettivi e target sono conosciuti come gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG), o Sustainable Development Goals.

L’Agenda 2030 e gli SDG mirano a indirizzare una serie di sfide globali, tra cui la povertà, la fame, la disuguaglianza, il cambiamento climatico, l’accesso all’acqua

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

pulita, la salute, l'istruzione, la parità di genere, la pace e la giustizia. Sono stati definiti 17 SDG che si suddividono in 169 target specifici, con l'obiettivo di creare un mondo più equo, inclusivo, sostenibile e pacifico.

Gli SDG e l'Agenda 2030 riconoscono l'interconnessione tra le sfide globali e promuovono l'adozione di politiche integrate che considerino sia gli aspetti sociali, economici che ambientali. Gli obiettivi sono stati progettati in modo da coinvolgere tutti i Paesi, compresi quelli sviluppati e in via di sviluppo, affinché lavorino insieme per raggiungere uno sviluppo sostenibile a livello globale.

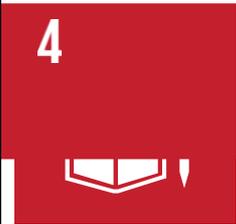
L'Agenda 2030 è stata una tappa significativa nell'indirizzare questioni cruciali a livello mondiale e nell'incoraggiare l'azione congiunta tra paesi, organizzazioni internazionali, società civile e settore privato per affrontare le sfide più urgenti del nostro tempo. Nel mondo educativo e formativo, l'Agenda 2030 prende corporeità attraverso il “Piano RiGenerazione Scuola”; quest'ultimo mira, infatti, all'attuazione dei SDG (Giovanazzi, 2022). Tale Piano prova, col termine “RiGenerazione” a superare il concetto di “Resilienza”; viene evidenziato, infatti, come “non si tratta più di adattarci o resistere ai cambiamenti climatici, ma è tempo di generare un nuovo modo di abitare che guardi “lontano” nel tempo e nello spazio”². L'obiettivo diventa quindi “costruire” e favorire la creazione di un legame fra le diverse generazioni, affinché ognuno possa comprendere come lo sviluppo sostenibile sia l'unica strada che soddisfi i bisogni delle attuali generazioni non andando a compromettere quelle future (Vischi, 2018). Per dirigersi in questa direzione, è necessario attivarsi: non basta aver individuato gli obiettivi, ma è indispensabile pensare e presentare strategie e metodologie utili al raggiungimento della meta.

Il Piano RiGenerazione Scuola mira proprio a questo - disciplinato dall'articolo 10. Del D. Lgs 8 novembre 2021 n.196 - “intende valorizzare, mettere a sistema ed implementare i progetti e le attività già in essere nelle scuole e offrire un vasto repertorio di strumenti e di risorse, che le scuole potranno utilizzare per sviluppare le

² <https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/>

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

progettualità sui temi collegati allo sviluppo sostenibile”. Gli obiettivi del Piano sono di natura sociale, ambientale ed economica e si rifanno agli obiettivi dell’Agenda 2030, valorizzando alcuni SDG, così come è possibile evincere dalla Tabella 1.

<p>Obiettivo 2 Raggiungere la sicurezza alimentare</p> 	<p>A scuola per costruire una responsabile cittadinanza alimentare, educiamo al valore del cibo e combattiamo lo spreco. Nelle mense forniamo anche cibo biologico e a km 0, promuoviamo la coltivazione degli orti per l’autoconsumo e forniamo supporto didattico con il sito “Scuola e cibo”, per strutturare un programma educativo per un’alimentazione sana e sostenibile.</p>
<p>Obiettivo 3 Assicurare la salute e il benessere</p> 	<p>A scuola per promuovere la cultura del benessere e mantenersi in buona salute educiamo ai comportamenti virtuosi. Mangiare sano, camminare molto, andare in bicicletta, praticare sport, giardinaggio ma anche giocare e ballare. L’educazione motoria, il gioco attivo, le mense scolastiche, le attività laboratoriali e la ricreazione sono momenti formativi di alto valore per una crescita e uno sviluppo sano nei bambini e negli adolescenti.</p>
<p>Obiettivo 4 Fornire una formazione di qualità</p> 	<p>Un’istruzione di qualità oggi non può prescindere dalla formazione alla sostenibilità, alla complessità dei saperi e all’interdisciplinarietà. L’esercizio ad un approccio sistemico ai saperi e alla sostenibilità integra e completa l’offerta</p>

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

	<p>formativa delle nostre scuole e migliora le condizioni di vita delle persone, delle comunità e delle società.</p>
<p>Obiettivo 6 Acqua pulita e servizi igienico-sanitari</p> 	<p>Educhiamo a valorizzare e considerare l'acqua come un bene comune, prezioso e inalienabile, favorendo la conoscenza della sua non uniforme disponibilità sul pianeta. Promuoviamo ogni giorno comportamenti improntati al risparmio e ad un uso attento dell'acqua.</p> <p>Studiamo il fenomeno dell'inquinamento delle falde e del mare per creare consapevolezza sulla necessità di contribuire, anche con piccoli gesti, alla protezione degli ecosistemi legati all'acqua.</p>
<p>Obiettivo 7 Energia pulita e accessibile</p> 	<p>Studiamo le tecnologie per l'energia rinnovabile e maturiamo a scuola la consapevolezza che l'energia e il benessere umano sono strettamente collegati. Costruiamo nuove scuole che utilizzano energie alternative e riducono il consumo di energia finale di almeno il 50%. Investiamo nell'efficientamento delle scuole esistenti per ridurre il loro impatto ambientale.</p>
<p>Obiettivo 8</p>	<p>Forniamo orientamento agli studenti per sviluppare la consapevolezza della spendibilità dei propri talenti sul mercato del lavoro e indirizzare i successivi studi in modo efficace.</p>

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

<p>Lavoro dignitoso e crescita economica</p> 	<p>Favoriamo la conoscenza dei green jobs e a scuola costruiamo le competenze necessarie ad esercitarli.</p>
<p>Obiettivo 9 Costruire infrastrutture resilienti</p> 	<p>Realizziamo nuove scuole pensate per durare nel tempo e con contenute necessità di manutenzione, connesse e dotate di tecnologie veloci, sicure e protette.</p>
<p>Obiettivo 11 Rendere le città inclusive e sostenibili</p> 	<p>Educhiamo alla mobilità a basso impatto ambientale e diffondiamo la cultura della mobilità sostenibile. Sosteniamo la figura del Mobility Manager scolastico con la realizzazione della piattaforma per la costruzione di percorsi casa-scuola-casa. Scuole sostenibili e resilienti attraverso la gestione circolare dei rifiuti. Facciamo attenzione all'origine e al ciclo di vita di ogni risorsa che entra nella scuola.</p>
<p>Obiettivo 12 Garantire modelli di consumo e produzione sostenibili</p> 	<p>Orientiamo la riflessione e promuoviamo comportamenti finalizzati a ridurre il consumo, soprattutto dei prodotti monouso in plastica, educiamo al riciclo e al riutilizzo anche creativo. Insegniamo i principi dell'economia circolare per educare al concetto di “zero rifiuti”.</p>

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

	<p>Promuoviamo l'utilizzo di prodotti in materiale riciclabile, compostabile o riciclato.</p>
<p>Obiettivo 13 Promuovere azioni per combattere i cambiamenti climatici</p> 	<p>Educhiamo alla protezione del clima nelle scuole attraverso attività laboratoriali e scientifiche, anche in collaborazione con gli enti della Green Community. Favoriamo comportamenti abitativi sostenibili per crescere generazioni responsabili e critiche portatrici di un nuovo stile di vita.</p>
<p>Obiettivo 14 Conservare e utilizzare in modo durevole le risorse marine</p> 	<p>Promuoviamo la consapevolezza del valore della biodiversità e della necessità di tutelarla, anche attraverso la sottoscrizione della Carta per l'educazione alla Biodiversità.</p> <p>Costruiamo la cittadinanza del mare promuovendo le corrette pratiche di conferimento dei rifiuti e di recupero e riuso dei prodotti e realizzando a scuola la riduzione dell'utilizzo di prodotti monouso in plastica.</p>
<p>Obiettivo 15 Proteggere e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre</p> 	<p>Realizziamo e ci prendiamo cura di orti, serre e giardini diffusi. Dentro e fuori le scuole, approfondiamo la conoscenza del legame tra uomo e ecosistema terra e del valore della biodiversità. Mettiamo a dimora alberi nei cortili delle scuole.</p>

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

<p>Obiettivo 17</p> <p>Partnership per gli obiettivi</p> 	<p>Promuoviamo la formazione dei docenti dedicata alla sostenibilità, ad una visione sistemica dei saperi per educare gli alunni alla complessità, al pensiero critico, alla creatività e alla capacità di agire per il cambiamento. La comunità scolastica di ogni ordine e grado lavora insieme alla “Green Community” per educare ai nuovi modelli sociali più inclusivi, circolari e sistemici.</p>
--	---

Tabella 1 – Obiettivi dell’Agenda 2030 declinati nel Piano RiGenerazione Scuola

(Fonte: Ministero dell’Istruzione e del Merito)

Si evince come l'istruzione svolga un ruolo cruciale nell'ambito dello sviluppo sostenibile, come evidenziato dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite. In particolare, il quarto obiettivo mira a "Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti." Pertanto, l'istruzione è considerata sia un obiettivo autonomo che un mezzo per raggiungere gli altri Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (OSS). Affrontare le sfide globali, quali il cambiamento climatico, la lotta contro la povertà, la fame, la riduzione delle disuguaglianze e l'accesso a fonti di energia pulita, richiede un profondo cambiamento di prospettiva e, di conseguenza, un cambiamento nei comportamenti. I sistemi educativi e gli insegnanti stessi sono chiamati a svolgere un ruolo attivo in questo processo, introducendo pedagogie che promuovano una maggiore consapevolezza tra gli studenti e li dotino di competenze essenziali per contribuire allo sviluppo sostenibile (Zecca, 2021).

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

È ormai evidente che relegare l'educazione civica a progetti ad hoc o limitarla a nozioni legate a materie singole non è più sufficiente. È fondamentale che il mondo dell'educazione affronti tali tematiche in modo più sistematico e integrato nel curriculum. Di conseguenza, la formazione degli insegnanti deve affrontare questa sfida e orientarsi verso l'Educazione per lo sviluppo sostenibile (ESS), come previsto nell'obiettivo 4c dell'Agenda 2030. Questo obiettivo sottolinea l'importanza di fornire insegnanti ben formati, supportati e qualificati come priorità per promuovere l'ESS.

Per essere in grado di promuovere efficacemente l'ESS, gli insegnanti devono sviluppare competenze chiave per la sostenibilità, integrare i principi della sostenibilità nella loro pratica quotidiana, riflettere sul concetto di sviluppo sostenibile, sulle sfide legate al raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS), sull'importanza della loro area di competenza nel raggiungimento degli OSS e sul loro ruolo in questo processo (Zecca, 2021). Il promuovere una formazione docenti che, in ottica di sostenibilità, sia attenta a garantire un'istruzione di qualità che miri al raggiungimento di un lavoro dignitoso e alla crescita economica dell'individuo e della società è, infatti, uno dei più appetibili e ardui compiti che il sistema formativo è chiamato a soddisfare (Pettenati, 2019).

Per supportare gli insegnanti in questo percorso, la Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO (CNIU), il suo Comitato Nazionale per l'Educazione alla Sostenibilità (CNES), l'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASVIS), il Centro per l'UNESCO di Torino e l'Università degli Studi di Torino hanno sviluppato la versione in lingua italiana del documento "Educazione agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile - Obiettivi di apprendimento." Questo manuale fornisce suggerimenti che gli insegnanti possono adattare ai loro

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

contesti di insegnamento e identifica obiettivi di apprendimento e attività specifiche per ciascun OSS. Inoltre, l'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASVIS), in collaborazione con il già Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e l'Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE), ha creato il portale Scuola2030. Questo portale offre risorse di auto-formazione, contenuti e materiali didattici per un'educazione basata sui valori e sulla visione dell'Agenda 2030.

Le linee guida ed i manuali risultano essere un'utile traccia nel delineare un percorso di sensibilizzazione in questo senso; spesso però, questi strumenti non risultano sufficienti. Per comprendere a fondo lo stato dell'arte sarebbe quindi indicativo promuovere, nei diversi contesti, delle indagini di natura esplorativa atte a indagare la percezione che anzitutto i docenti possiedono rispetto alla formazione vissuta rispetto all'educazione allo sviluppo sostenibile che sono chiamati ad erogare. Per approfondire la presente dimensione, il laboratorio di ricerca Learning Science hub dell'Università di Foggia, coordinato da Giusi Antonia Toto, ha messo in opera in un'indagine esplorativa mixed methods atta ad indagare gli atteggiamenti nei confronti della sostenibilità di 126 insegnanti di sostegno in formazione di età compresa tra i 23 e i 58 anni ($M = 40$, $SD = 8,01$). Nello specifico, la ricerca ha avuto due obiettivi: indagare il rapporto tra gli atteggiamenti verso la sostenibilità e verso l'educazione alla sostenibilità, l'identità ambientale e il senso di responsabilità della comunità; esplorare in profondità gli atteggiamenti degli insegnanti tirocinanti riguardo ai modi per promuovere l'educazione alla sostenibilità. Dal presente studio è emerso che l'identità ambientale può essere un buon predittore sia degli atteggiamenti verso lo sviluppo sostenibile che degli atteggiamenti verso l'educazione sostenibile. È risultato, inoltre, che gli insegnanti che hanno un atteggiamento positivo

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

verso l'educazione siano in grado di trasformare le loro convinzioni e valori individuali utili per la collettività. La letteratura ha, infatti, evidenziato che spesso gli insegnanti sperimentano un alto senso di generatività, che può essere spiegato come il naturale senso di responsabilità degli adulti nei confronti della generazione successiva (McAdams & de St Aubin, 1992; McAdams & Logan, 2004). L'analisi dei dati qualitativi ha messo in luce – coerentemente con le ricerche precedenti (Lazarowitz & Naim, 2013; Liang et al., 2022) - l'importanza per gli insegnanti di essere modelli di riferimento per i loro studenti, mostrando una percezione di potere e di impatto efficaci nel plasmare i comportamenti pro-ambientali degli studenti. Viene fuori, inoltre, con specifico riguardo all'educazione sostenibile, la convinzione da parte degli insegnanti che loro stessi possono creare un potenziale effetto di ricaduta nei confronti dei genitori (Duvall & Zint, 2007; Lawson et al., 2018): l'evidenza mostra, infatti, che i discenti possono promuovere l'acquisizione di conoscenze, atteggiamenti e credenze pro-ambientali con i loro parenti stretti. Accanto a questi risultati, emerge la necessità di una formazione specifica per promuovere l'educazione allo sviluppo sostenibile. Una formazione ad hoc dovrebbe comprendere come offrire comportamenti di modellizzazione che promuovano un apprendimento esperienziale negli allievi. Una formazione specifica aumenterebbe anche l'autoefficacia e la motivazione degli insegnanti, che sono tra i più forti predittori delle prestazioni lavorative e della soddisfazione lavorativa (Schwarzer & Hallum, 2008).

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

2.2. Formare gli insegnanti alle nuove tecnologie digitali: uno sguardo al DigCompEdu - Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti e dei formatori

È stato evidenziato come, nel contesto della formazione degli insegnanti, i quadri teorici giocano un ruolo fondamentale. I framework forniscono le basi concettuali e i principi pedagogici che costituiscono il fondamento della formazione, creando una struttura direzionale utile al processo formativo. Aiutano a delineare gli scopi, le tattiche e le metodologie dell'insegnamento, fornendo una guida chiara. Fra le emergenze educative e formative del XXI secolo, accanto alla necessità di educare alla sostenibilità, è possibile collocare il ruolo che, oramai sempre di più, assumono le nuove Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) (Limone & Toto, 2022). La rivoluzione digitale ha trasformato il modo in cui gli individui giocano, accedono alle informazioni, comunicano e apprendono (Schleicher, 2019). In questo contesto, emerge il ruolo chiave dei processi educativi a tutti i livelli; gli stessi risultano significativi nell'aiutare gli individui a raggiungere il potenziale per ottenere e mantenere il progresso (Karsli et al., 2023). Nel contesto presentato, la missione principale delle istituzioni che preparano gli individui per la vita professionale non è solo quella di sostenere i loro attuali processi di apprendimento, ma anche di consentire loro di acquisire competenze digitali che contribuiranno alla loro crescita per l'intero arco di vita (Daniela et al., 2018; Redecker, 2017). I docenti sono essenziali affinché gli enti deputati all'istruzione superiore raggiungano i loro obiettivi istituzionali. In questo panorama, gli insegnanti dovrebbero cambiare e svilupparsi costantemente in parallelo con i mutamenti tecnologici e sociali (Rychen & Salganik, 2003;

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Virtič & Pšunder, 2010), acquisire competenze digitali incentrate sull'integrazione di conoscenze tecnologiche, pedagogiche e legate al campo mediante la cooperazione con gli studenti (Ghomi & Redecker, 2019) e contribuire allo sviluppo delle competenze digitali degli studenti utilizzando le capacità pedagogiche delle tecnologie (Fullan & Langworthy, 2014). Per migliorare la qualità dell'istruzione offerta, i docenti devono adattarsi a quelli che sono i nuovi ambienti di apprendimento e sviluppare competenze per l'uso efficace delle diverse tecnologie didattiche (Arah, 2012; Baran et al., 2013; Varvel, 2007). Per rispondere a tali esigenze, diversi sono i framework che sono stati sviluppati per l'identificazione delle competenze digitali. Alcuni dei quadri teorici sono specifici per studenti e formatori a vari livelli, mentre altri coprono esclusivamente la fascia d'età adulta o un particolare segmento della società (Calvani et al., 2008; Ferrari, 2012; Janssen et al., 2013; Ottestad et al., 2014). Uno dei framework specifici per gli insegnanti ed i formatori è quello proposto dal Centro Comune di Ricerca (JRC) della Commissione Europea: il Framework delle Competenze Digitali per Educatori (DigCompEdu). Con il presente quadro, si mira a individuare le politiche di sviluppo connesse al potenziamento delle competenze digitali, alla creazione e diffusione di strumenti per valutare e certificare le stesse competenze e alla progettazione di corsi ad hoc per promuoverne l'apprendimento.

La prima versione è stata pubblicata nel 2013 e, successivamente, è stata rivista nel 2016 e nel 2017 (Ravotto, 2017). L'ultimo aggiornamento è stato effettuato nel 2022 con il rapporto “DigComp 2.2 – The digital competence framework for citizens with new examples of knowledge, skills and attitudes” che mette in evidenza i cambiamenti connessi agli esempi di conoscenze, abilità ed attitudini. L'attuale quadro è quindi composto da cinque aree principali che

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

riflettono le competenze digitali necessarie per partecipare in modo consapevole e competente nella società digitale. In particolare:

1. Alfabetizzazione su informazioni e dati: Comprende le abilità per cercare, valutare e gestire informazioni online, utilizzando strumenti di ricerca, valutando la qualità delle fonti e navigando in modo sicuro nel vasto mondo dell'informazione digitale.
2. Comunicazione e Collaborazione: la componente riguarda la capacità di comunicare efficacemente attraverso strumenti digitali, compresi messaggistica istantanea, e-mail, social media e piattaforme collaborative. Include anche la capacità di collaborare in modo virtuale su progetti e attività.
3. Creazione di Contenuti digitali: l'area si riferisce alla competenza nel creare, modificare e condividere contenuti digitali. Include l'uso di software per la creazione di documenti, presentazioni, immagini, video e altro.
4. Sicurezza: La sicurezza digitale è fondamentale nel mondo online. La componente copre la consapevolezza delle minacce digitali, l'adozione di comportamenti sicuri online, la gestione delle password e la protezione della privacy.
5. Risolvere problemi: Questo aspetto riguarda l'abilità di risolvere problemi utilizzando strumenti digitali. Include la capacità di identificare e risolvere problemi tecnici, trovare soluzioni innovative e affrontare situazioni impreviste.

Le componenti riflettono la gamma completa di competenze digitali fondamentali per partecipare in modo efficace e responsabile nell'era digitale.

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Nella fattispecie, si riporta il modello concettuale di riferimento del DigComp così come inserito all'interno dell'ultimo report (Figura 1).



Figura 1 - Il modello concettuale di riferimento del DigComp
(Fonte: DigCompEdu)

L'obiettivo del presente modello è sostenere gli educatori nella comprensione relativa ai loro punti di forza e debolezza, nell'ambito delle competenze digitali, definendo diverse fasi/livelli di sviluppo per ciascuna competenza del framework DigCompEdu. Per farlo, si utilizza un modello di valutazione graduato (A1, A2, B1, B2, C1, C2). A questi livelli, A1 rappresenta il livello più basso e C2 rappresenta il livello più alto. Secondo il framework DigCompEdu, gli educatori di livello A1 (Novizio) sono individui le cui competenze digitali devono essere sviluppate. Gli educatori di livello A2

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

(Esploratore) sono consapevoli del potenziale delle tecnologie digitali e sanno utilizzarle in alcune aree, ma sono ancora in formazione rispetto all'utilizzo delle tecnologie digitali in connessione con pratiche pedagogiche e professionali. Gli educatori di livello B1 (Sperimentatore) sono individui disposti a utilizzare le tecnologie digitali in modi innovativi e diversi al fine di migliorarsi professionalmente. Gli educatori di livello B2 (Esperto) utilizzano in modo sicuro e innovativo le tecnologie digitali per migliorare le loro attività professionali. Possono scegliere consapevolmente le tecnologie digitali da utilizzare in determinate situazioni e valutarle. Gli educatori al livello C1 (Leader) hanno un approccio coerente e completo alla tecnologia digitale nello sviluppo delle pratiche pedagogiche e professionali. Possono migliorare continuamente le proprie pratiche educative utilizzando e strategie appropriate. Attraverso il costante monitoraggio dei nuovi sviluppi, aiutano altri docenti a comprendere il potenziale delle tecnologie digitali per migliorare l'istruzione. Gli educatori di livello C2 (Pioniere) mettono in discussione l'adeguatezza delle pratiche digitali e pedagogiche innovative che guidano. Si concentrano sul miglioramento costante dei loro processi educativi valutando queste applicazioni da diverse prospettive. Progettano e sviluppano nuovi approcci pedagogici e sperimentano tecnologie digitali innovative e complesse. Svolgono un ruolo di pionieri nell'innovazione e una funzione guida per gli altri educatori (Redecker, 2017).

Il presente quadro rappresenta una guida utile ed operativa per direzionare gli insegnanti verso:

- Una pratica riflessiva rispetto alle proprie competenze di natura digitale in relazione alla pratica didattica;

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

- Una pratica di natura operativa atta a guidare gli insegnanti stessi, step by step, in un’ottica di crescita per obiettivi specifici.

Il DigCompEdu ha, infatti, in sé una doppia capacità: attuativa e potenziale; la prima permette di mettere in opera azioni finalizzate a rendere concreta l’applicazione di strategie e tecnologie didattiche, partendo da quelle che sono le proprie abilità e conoscenze raggiunte; la capacità potenziale, attraverso la riflessività, guida l’insegnante verso nuovi obiettivi. In questo modo, anche grazie ad una metacognizione³ nell’ambito promossa nel docente, si mira ad una crescita continua. Uno strumento particolarmente significativo che il framework offre è il questionario SELFIE for TEACHERS - Supporting teachers in building their digital competence. SELFIE for Teachers è uno strumento online e gratuito progettato per insegnanti di scuole primarie e secondarie. Mira a supportare gli insegnanti nella riflessione sul loro utilizzo delle tecnologie digitali e valutare il loro livello di competenza digitale nella pratica professionale. Lo strumento è stato sviluppato nell’ambito dell’iniziativa europea DigCompEdu ed è stato validato in quattro Stati membri dell’Unione Europea: Estonia, Italia, Lituania e Portogallo.

SELFIE for Teachers si compone di 32 domande, o "item", che riflettono le 22 competenze del quadro DigCompEdu. Questi item sono organizzati in sei livelli di progressione (A1, A2, B1, B2, C1, C2), ciascuno descritto per ogni competenza. Durante la compilazione dello strumento, gli insegnanti ricevono un feedback immediato per ciascuna competenza, che è visualizzabile mentre si completa il questionario. Inoltre, al termine della compilazione, ricevono un

³ Con metacognizione si indica un costrutto teorico utilizzato in ambito psicologico ed educativo. La metacognizione indica un tipo di autoriflessività sul fenomeno cognitivo, attuabile grazie alla possibilità di distanziarsi, auto-osservare e riflettere sui propri stati mentali

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

rapporto individuale che include suggerimenti su come ampliare le proprie competenze e raggiungere il livello di progressione successivo.

Gli insegnanti possono utilizzare la piattaforma SELFIE for Teachers per monitorare i propri progressi nel tempo e confrontarsi con altri insegnanti a livello nazionale ed europeo. Inoltre, la piattaforma⁴ offre la funzione di "Autovalutazione di gruppo", che consente a un gruppo di insegnanti di sottoporsi a una valutazione collettiva. Ogni insegnante completa il proprio percorso individualmente, e i dati vengono aggregati in modo anonimo per presentare un rapporto finale che riflette i risultati del gruppo nel loro insieme. Ciò permette una riflessività a livello individuale e di gruppo che, in ottica di peer tutoring può supportare il miglioramento costante della pratica didattica. Il focus del DigCompEdu rispetto alla dimensione pedagogica lo rende, inoltre, adattabile ed applicabile a tutte le discipline. Il quadro esplicita come integrare efficacemente le tecnologie digitali nell'insegnamento e nell'apprendimento, migliorare le strategie, guidare l'implementazione e promuovere l'innovazione nell'istruzione (Caena & Redecker, 2019). Durante la sua creazione e il processo di evoluzione, il quadro ha tenuto conto delle critiche e delle osservazioni provenienti dalla comunità scientifica (Mattar, Ramos & Lucas, 2022). Tuttavia, poiché la competenza è un concetto in evoluzione e strettamente legato al contesto, il DigCompEdu, come anche altri quadri di competenza, è destinato a evolversi. Questa evoluzione terrà conto delle mutevoli esigenze del mondo della formazione e delle nuove sfide che i sistemi educativi sono chiamati ad affrontare (Gabbi, Ancillotti, Ranieri, 2023).

⁴ <https://education.ec.europa.eu/selfie-for-teachers>

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

2.3. Formare gli insegnanti alle competenze imprenditoriali: uno sguardo all'EntreComp – Il quadro europeo della competenza imprenditoriale

È stato evidenziato come i quadri di riferimento rappresentino un'utile ed efficace guida per misurare il livello delle competenze e agire in opera di miglioramento. In particolare, le letture analitiche che si stanno presentando, si riferiscono alle buone pratiche che dovrebbero accompagnare le attività connesse alla formazione docenti. È in tale contesto che si può citare l'importanza che assume la competenza imprenditoriale. La stessa è una delle otto competenze chiave (insieme alla competenza di alfabetizzazione; competenza multilingue; competenza matematica e competenza in scienza, tecnologia e ingegneria; competenza digitale; competenza personale, sociale e di imparare ad imparare; competenza di cittadinanza; competenza imprenditoriale; e consapevolezza culturale ed espressione di competenza) per promuovere l'apprendimento permanente, l'occupabilità e garantire il successo in una società basata sulla conoscenza (Rațiu et al., 2023). Si parte, infatti, dall'assunto secondo cui le idee imprenditoriali creative ed innovative possono portare valore alla comunità target, al mercato, alla società e all'ambiente (López-Núñez et al., 2022). Nonostante l'imprenditorialità sia riconosciuta come una competenza chiave nel quadro europeo, ci sono però ancora numerose resistenze culturali e sociali che ostacolano la diffusione di una cultura favorevole all'educazione imprenditoriale. Questa resistenza è particolarmente evidente tra gli insegnanti, che spesso ritengono che l'imprenditorialità sia intrinsecamente legata a concetti produttivistici ed economici, in contrapposizione ai principi dell'istruzione tradizionale

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

(Baschiera, Tessaro, 2015). L'educazione all'imprenditorialità non si limita invece solo alla formazione utile alla creazione di nuove imprese, ma include percorsi formativi che mirano a sviluppare intraprendenza e spirito di iniziativa nei giovani, indipendentemente da nuovi progetti imprenditoriali (Kirby, 2004). I programmi educativi sull'imprenditorialità stanno vivendo una crescita notevole e stanno diventando sempre più diversificati, con differenti obiettivi e destinatari (Fayolle, Verzat & Wapshott, 2016). In coerenza con questa prospettiva, la progettazione di interventi di educazione all'imprenditorialità deve porre le competenze trasversali al centro dell'attenzione, poiché esse rappresentano competenze strategiche per lo sviluppo individuale e per valorizzare il potenziale delle persone nella formazione, nel lavoro e nella vita in generale (EU L394/2006); in tal senso uno dei luoghi di elezione per formare e proporre attività educative destinate alla promozione di competenze imprenditoriali è proprio l'istituzione scolastica ed accademica.

È in tale contesto che, nasce l'EntreComp (Entrepreneurship Competence Framework): uno strumento europeo per supportare lo sviluppo di concetti condivisi di competenze imprenditoriali, definizione degli obiettivi e valutazione. Una delle finalità è creare una definizione condivisa del concetto di imprenditorialità che possa essere utilizzata in qualsiasi iniziativa deputata a promuovere l'educazione imprenditoriale. Inoltre, attraverso il quadro, si cerca di stabilire un collegamento più stretto tra il mondo dell'istruzione e il mondo del lavoro, creando un "ponte" che coinvolge l'intera società e promuove la responsabilizzazione di tutti i suoi membri (Vinci, 2020). Le competenze promosse dall'EntreComp non si limitano solo all'avvio e alla gestione di imprese, ma includono lo sviluppo di abilità e mentalità che possono essere

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

utili in molteplici situazioni, come nell'ambito del lavoro, della formazione e dell'educazione.

L'EntreComp è stato pubblicato nel 20 luglio 2016, nell'ambito della New Skills Agenda for Europe ed è suddiviso in tre aree principali:

1. Idee e opportunità: Capacità di generare nuove idee, identificare opportunità e pensare creativamente.
2. Risorse: Capacità di lavorare in gruppo, comunicare efficacemente e collaborare con gli altri.
3. Azione: Competenze legate alla pianificazione, all'assunzione di rischi calcolati, all'adattabilità e all'assunzione di responsabilità.

Ogni area è ulteriormente suddivisa in competenze specifiche che riflettono aspetti più dettagliati dell'imprenditorialità (Figura 3).

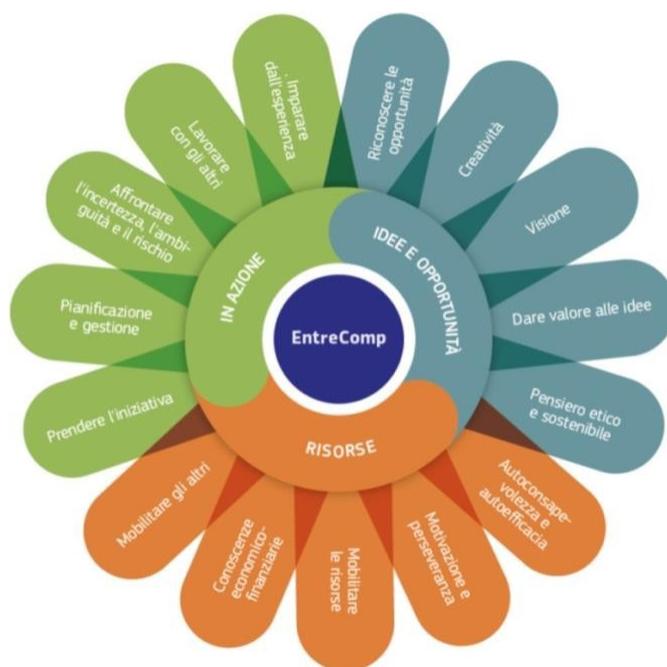


Figura 2 - La ruota di EntreComp: 3 aree di competenza e 15 competenze
(Fonte: EntreComp UE, 2016)

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Come si evince dalla Figura 2, ogni area è caratterizzata da un numero variabile di competenze che non sono organizzate in livelli predefiniti, poiché tale organizzazione “non implica una sequenza nel processo di acquisizione o una gerarchia. Un'attività o uno strumento di apprendimento può riguardare una sola competenza o lo sviluppo di tutte le competenze” (UE, 2016).

Per completezza, si analizzano tutte le quindici competenze nella Tabella 2.

AREA	COMPETENZA	SUGGERIMENTO E DESCRIZIONE
<p>Idee e opportunità</p> 	Riconoscere le opportunità	<p>Usare la propria immaginazione e abilità per trovare opportunità e creare valore.</p> <p>Usare la propria immaginazione e abilità per trovare opportunità e creare valore, esplorando il panorama sociale, culturale ed economico.</p> <p>Identificare i bisogni e le sfide da risolvere. Stabilire nuove connessioni</p>
	Creatività	<p>Sviluppare idee creative e propositive</p> <p>Sviluppare idee creative e propositive: idee che possano affrontare le nuove sfide ma anche le già esistenti. Esplorare e sperimentare approcci</p>

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

		<p>innovativi. Combinare conoscenze e risorse per migliorare la qualità della vita.</p>
	Visione	<p>Lavorare seguendo la propria visione del futuro Immaginare il futuro. Sviluppare una visione per trasformare le idee in azione. Visualizzate scenari futuri per orientare gli sforzi e le azioni</p>
	Dare valore alle idee	<p>Sfruttare al meglio idee e opportunità. Soppesare il valore in termini sociali, culturali ed economici. Riconoscere il potenziale di un'idea per la creazione di valore e individuare gli strumenti più adeguati per farla rendere al massimo.</p>
	Pensiero etico e sostenibile	<p>Valutare le conseguenze e l'impatto di idee, opportunità e azioni Valutare le conseguenze di idee che portano valore e l'effetto dell'azione imprenditoriale sulla comunità di destinazione, il mercato, la società e</p>

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

		l'ambiente. Riflettere su quanto sono sostenibili nel lungo periodo gli obiettivi sociali, culturali ed economici e la linea di condotta scelta. Agire in modo responsabile
<p>Risorse</p> 	Autoconsapevolezza e autoefficacia	<p>Credere in se stessi e continuare a crescere</p> <p>Riflettere sui propri bisogni, aspirazioni e desideri nell'Identificare e valutare i propri punti di forza e di debolezza individuali e di gruppo. Credere nella propria capacità di influenzare il corso degli eventi, nonostante incertezze, battute d'arresto e guasti temporanei</p>
	Motivazione e perseveranza	<p>Concentrarsi e non rinunciare</p> <p>Essere determinati a trasformare le idee in azione e a soddisfare il proprio bisogno di arrivare. Essere pazienti e continuare a cercare di realizzare i propri scopi a lungo termine individuali o di gruppo. Essere resilienti sotto pressione, avversità, e fallimento temporaneo.</p>

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

	<p>Mobilitare le risorse</p>	<p>Ottenere e gestire le risorse di cui si ha bisogno.</p> <p>Ottenere e gestire risorse materiali, immateriali e digitali necessarie per trasformare le idee in azione.</p> <p>Sfruttare al meglio risorse limitate. Ottenere e gestire le competenze necessarie in qualsiasi momento, tra cui quelle tecniche, legali, fiscali e digitali.</p>
	<p>Conoscenze economico finanziarie</p>	<p>Sviluppare un know how economico e finanziario.</p> <p>Stimare il costo necessario per trasformare un'idea in un'attività che crea valore. Pianificare, mettere in atto e valutare le decisioni finanziarie nel corso del tempo. Gestire i finanziamenti per assicurarsi che l'attività produttrice di valore sia in grado di durare nel lungo periodo.</p>
	<p>Mobilitare gli altri</p>	<p>Ispirare e coinvolgere gli altri. Ispirare ed entusiasmare i soggetti interessati. Ottenere il supporto necessario per raggiungere risultati di valore. Dimostrare</p>

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

		capacità di comunicazione efficace, persuasione, negoziazione e leadership.
<p>In azione</p> 	Prendere l’iniziativa	<p>Essere proattivi.</p> <p>Avviare processi che creano valore. Raccogliere le sfide. Agire e lavorare in modo indipendente per raggiungere gli obiettivi, mantenersi fedeli alle intenzioni e svolgere i compiti previsti.</p>
	Pianificazione e gestione	<p>Elencare le priorità, organizzarsi.</p> <p>Impostare gli obiettivi a lungo, medio e breve termine. Definire le priorità e i piani d'azione. Adattarsi ai cambiamenti imprevisti.</p>
	Affrontare l’incertezza, l’ambiguità ed il rischio	<p>Prendere decisioni che affrontino rischi e incertezze: Prendere decisioni quando il risultato di questa decisione è incerto, quando le informazioni disponibili sono parziali o ambigue, o quando vi è il rischio di esiti non intenzionali. Nell'ambito del processo di creazione di valore, includere modi strutturati di sperimentazione di idee e prototipi dalle prime fasi, per</p>

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

		ridurre i rischi di non riuscire. Gestire situazioni in rapido movimento con prontezza e flessibilità.
	Lavorare con gli altri	Fare squadra, collaborare e restare connessi: lavorare insieme e cooperare con gli altri per sviluppare idee e trasformarle in azione. Fare rete. Risolvere i conflitti e affrontare la concorrenza positivamente quando necessario.
	Imparare dall'esperienza	Imparare dall'esperienza: Utilizzare qualsiasi iniziativa per la creazione di valore come un'opportunità di apprendimento. Imparare con gli altri, compresi i colleghi e i mentori. Riflettere e imparare sia dal successo che dal fallimento (propri e altrui).

Tabella 2 – EntreComp il quadro completo

La progettazione del quadro prevede, inoltre, in ottica metacognitiva, un modello di progressione con 8 diversi livelli (Figura 3) ed è fondamentale quando “quando si considera lo sviluppo di un individuo nel tempo, i suoi diversi punti di partenza o di esplorazione per creare un percorso coerente di educazione all'imprenditorialità” (UE, 2016).



La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Modello di progressione EntreComp							
BASE CONTARE SUL SUPPORTO DEGLI ALTRI		INTERMEDIO COSTRUIRE L'INDIPENDENZA		AVANZATO PRENDERSI RESPONSABILITÀ		ESPERTO GUIDARE LA TRASFORMAZIONE, L'INNOVAZIONE E LA CRESCITA	
Sotto la diretta supervisione. (Comprende, ad esempio, il supporto di insegnanti, mentori, pari, consulenti o servizi di consulenza)		Con un sostegno ridotto da parte degli altri, un po' di autonomia e insieme ai miei coetanei.		Da solo e insieme ai miei pari		Assumersi e condividere alcune responsabilità.	
1. Scopri		2. Esplora		3. Sperimenta		4. Osa	
5. Migliora		6. Rafforza		7. Espandi		8. Trasforma	
Il livello 1 si concentra principalmente sulla scoperta delle tue qualità, del tuo potenziale, dei tuoi interessi e desideri. Si occupa anche di riconoscere differenti tipi di problemi ed esigenze che possono essere risolti in modo creativo, e anche sullo sviluppo di competenze e attitudini personali.		Il livello 2 si concentra sull'esplorazione di approcci punti di vista diversi, sullo sviluppo di abilità e attitudini sociali.		Il livello 3 si concentra sul pensiero critico e sulla sperimentazione per la creazione di valore, ad esempio attraverso esperienze imprenditoriali pratiche.		Il livello 4 si concentra sulla trasformazione delle idee in azione nella "vita reale" assumendosi responsabilità sull'assunzione le responsabilità per ciò che si fa.	
Il livello 5 si concentra sul miglioramento delle tue competenze per trasformare le idee in azione, assumendo una maggiore responsabilità per la creazione di valore, e sviluppando le conoscenze in ambito imprenditoriale..		Il livello 6 si concentra sul lavoro con gli altri, utilizzando le conoscenze che si hanno per generare valore, affrontando sfide sempre più complesse.		Il livello 7 si concentra sulle competenze necessarie per affrontare sfide complesse, gestendo un ambiente in costante evoluzione in cui il grado di incertezza è elevato.		Il livello 8 si concentra sulle sfide emergenti sviluppando nuove conoscenze, attraverso la ricerca e lo sviluppo e le capacità di innovazione per raggiungere l'eccellenza e trasformare il modo in cui le cose vengono fatte.	
ESEMPIO: RISULTATI DELL'APPRENDIMENTO / AREA: IDEE & OPPORTUNITÀ / COMPETENZA: CREATIVITÀ / ARGOMENTO: SVILUPPARE IDEE							
Posso sviluppare idee che risolvono problemi rilevanti per me e per l'ambiente circostante		Da solo e come parte di un team, posso sviluppare idee che creano valore per gli altri.		Posso sperimentare tecniche diverse per generare soluzioni alternative ai problemi, utilizzando le risorse disponibili in un modo efficace		Posso testare il valore delle mie soluzioni con gli utenti finali.	
Posso impostare processi per coinvolgere le parti interessate nella ricerca, nello sviluppo e nella sperimentazione delle idee.		Posso descrivere diverse tecniche per testare idee innovative con gli utenti finali.		Posso personalizzare una varietà di modi per coinvolgere gli stakeholder in base alle esigenze della mia attività di creazione di valore.		Posso progettare nuovi processi per coinvolgere gli stakeholder nella generazione, nello sviluppo e nella sperimentazione di idee che creano valore.	

Figura 3 – Modello di progressione EntreComp

(Fonte: EntreComp)

Il modello di progressione evidenzia 4 principali livelli (base, intermedio, avanzato, esperto) che permettono di comprendere e praticare le competenze legate al concetto di imprenditorialità, attraverso una riflessione individuale e di comunità. È evidente come il presente strumento possa essere una valida guida per progettare percorsi educativi e formativi atti a consolidare abilità, attitudini e conoscenze legate alla sfera imprenditoriale, per creare valore sociale, culturale ed economico (Vinci, 2022).

L'EntreComp è stato pensato per essere utilizzato in una varietà di contesti educativi e formativi, compresi sistemi scolastici, programmi di formazione professionale e percorsi di sviluppo personale. Il quadro aiuta ad evidenziare l'importanza delle competenze imprenditoriali in un mondo sempre più complesso e in rapida evoluzione, incoraggiando lo sviluppo di mentalità e abilità imprenditoriali tra le persone di tutte le età e background (López-Núñez, 2022). Facendo riferimento al principale topic di analisi ovvero la formazione insegnanti, è bene evidenziare come per educare in modo efficace all'imprenditorialità, sia necessario apportare un

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

profondo cambiamento culturale che abbracci diversi settori dell'istruzione. Già nella Comunicazione della Commissione Europea intitolata "Ripensare l'istruzione" del 2012, si sottolinea la necessità di rinnovare i metodi di insegnamento fin dalla scuola primaria. Questo rinnovamento dovrebbe porre maggiore enfasi sulla creatività, sull'apprendimento basato su problemi e sull'esperienza del mondo reale. Nelle scuole secondarie, dovrebbe essere favorito il collegamento con le imprese. Inoltre, si dovrebbero valorizzare le esperienze di apprendimento non solo nei contesti formali, ma anche in quelli non formali, come il volontariato, come sottolineato nella Comunicazione "A new skills agenda for Europe" del 2016. Quest'ultima comunicazione ribadisce l'importanza di migliorare la qualità e la rilevanza dei percorsi di formazione, rendere le qualifiche e le competenze più visibili e comparabili, e incrementare le competenze trasversali, come la capacità di lavorare in gruppo, risolvere problemi e pensare in modo creativo, competenze spesso trascurate nei programmi scolastici e raramente valutate formalmente (Vinci, 2020). Per muoversi in questa direzione, è necessario che l'educazione imprenditoriale sia aperta all'esterno e rivolta alle comunità locali, sfruttando la totalità di opportunità di apprendimento che il contesto locale può offrire e tenendo i framework scientifici sviluppati – come l'EntreComp su analizzato – come punto di riferimento e guida nell'elaborazione di formazioni, progettazioni e valutazioni.

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Capitolo 2

La Formazione Docenti in Italia fra ruoli e competenze

Sono stati finora definiti e analizzati alcuni dei framework teorici maggiormente utilizzati, nell'attuale scenario educativo e formativo europeo. In Italia, la formazione degli insegnanti è un argomento di intensa discussione. Per svolgere con successo il loro ruolo, gli insegnanti devono possedere un ampio spettro di competenze che coprono aspetti metodologici e didattici, una profonda conoscenza dei contenuti disciplinari, oltre a competenze relazionali per creare un ambiente educativo coeso e favorevole. Tutto ciò è essenziale per fornire un'istruzione di alta qualità e per contribuire al successo degli studenti.

È ormai ben riconosciuto, grazie a contributi teorici e culturali provenienti dalla letteratura scientifica e da vari modelli di formazione, che gli insegnanti sono chiamati ad essere dotati di competenze di diversa natura.

Tali competenze sono state classificate da Traversetti e Rizzo (2023) in:

1. **Competenze metodologico-didattiche:** Le presenti sono fondamentali per garantire la qualità nella progettazione dell'attività educativa, assicurando che sia allineata con le esigenze educative individuali e speciali degli studenti. È necessario sviluppare una cultura didattica di base condivisa tra tutti i partecipanti al processo educativo.
2. **Competenze culturali:** Gli insegnanti devono possedere una solida conoscenza dei contenuti disciplinari e la capacità di presentarli in modo adattabile alle esigenze dei diversi studenti. Questo richiede la capacità di destrutturare i contenuti di studio, tenendo conto della loro continua evoluzione e dell'adattamento necessario per il processo di apprendimento individuale, specialmente considerando l'eterogeneità presente nelle classi.

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

3. **Competenze relazionali:** Le competenze relazionali sono fondamentali per la gestione pedagogica delle dinamiche sociali all'interno della comunità scolastica. Gli insegnanti devono contribuire a promuovere una comunicazione aperta e rispettosa tra tutti i membri della comunità scolastica, garantendo la sua apertura e la sua coesione umana e civile.

In quest'ottica, la formazione dei docenti è un processo di apprendimento e sviluppo professionale progettato per preparare gli insegnanti a svolgere efficacemente il loro ruolo nell'educazione e nell'istruzione degli studenti (Toto, 2019). Si pone come obiettivo il miglioramento delle competenze, delle conoscenze e delle abilità dei docenti affinché gli stessi possano offrire un'istruzione di alta qualità e conforme alle esigenze degli studenti.

Insegnanti poco entusiasti o con atteggiamenti negativi, possono compromettere qualsiasi progetto di intervento. Anche coloro che risultano essere neutrali nei confronti dell'innovazione, difficilmente riusciranno a superare gli ostacoli dell'implementazione (Goleman, 2004). Per adottare un nuovo comportamento, un individuo deve sapere quali azioni lo costituiscono. Allo stesso modo, per implementare efficacemente nuovi metodi e strategie, gli insegnanti devono poter comprendere cosa ci si aspetta da loro. Ciò risulta particolarmente significativo nel caso di programmi di cambiamento del comportamento che richiedono padronanza e implementazione di nuove tecniche di insegnamento, per cui una comunicazione chiara e completa delle responsabilità è un obiettivo vitale del servizio di formazione. Quest'ultimo deve includere tutte le procedure di attuazione o i requisiti didattici speciali, nonché le linee guida per il grado di modifica del curriculum, se esiste, che può essere apportato per adattarsi agli stili di insegnamento o alle esigenze della classe. La formazione dovrebbe includere anche un approfondimento circa le responsabilità non squisitamente didattiche, come la tenuta dei registri o la raccolta dei dati di valutazione e monitoraggio. Comunicare agli insegnanti che cosa ci si aspetta da loro, definisce il ruolo degli stessi e aiuta a rafforzare il rapporto tra

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

formatore e docente. Il successo dell'implementazione richiede che gli insegnanti dispongano di un set di materiali curriculari e ausiliari, in quanto tale fornitura consente agli stessi di concentrarsi sui processi di insegnamento piuttosto che lavorare sulla logistica necessaria. Una volta che gli insegnanti hanno appreso appieno le loro responsabilità e dispongono di tutti i materiali curriculari necessari, la formazione deve aiutare gli insegnanti ad acquisire qualsiasi nuova informazione o abilità richiesta dal programma e a rafforzare la loro fiducia nel lavorare con argomenti o stili di insegnamento non familiari.

In questa prospettiva epistemologica, la formazione degli insegnanti deve, quindi, affrontare concretamente le sfide emergenti presenti nella pratica educativa e didattica, tenendo conto delle evidenze scientifiche circa le buone prassi educativo-didattiche. Ciò richiede un approccio riflessivo, critico ed empirico, che implica l'acquisizione di un'expertise didattica completa (Hattie, 2016). Tale expertise deve incorporare una vasta gamma di conoscenze, approcci cognitivi, abilità specializzate di diversi tipi e livelli. Un elemento cruciale è rappresentato dai mind frame degli insegnanti, che riguardano sia la concezione della didattica stessa sia le aspettative che gli insegnanti nutrono verso gli studenti (Hattie, 2016). È risaputo che gli insegnanti, pur essendo responsabili dei risultati organizzativi e metodologico-didattici, spesso, presentano una discrepanza tra le migliori pratiche raccomandate dagli esperti e ciò che effettivamente portano all'interno della classe. Questa discrepanza sottolinea l'importanza di formare gli insegnanti con competenze metodologico-didattiche, culturali e relazionali basate su prove scientifiche anziché limitarsi a seguire semplici pratiche didattiche tradizionali.

Negli ultimi vent'anni, la ricerca nell'ambito dell'istruzione ha fatto notevoli progressi nel comprendere l'efficacia delle metodologie didattiche. Questo progresso è stato reso possibile grazie alla realizzazione di studi sperimentali e alla creazione di sintesi di ricerca, tra cui revisioni sistematiche e meta-analisi (Calvani, Trincherò e Vivianet, 2018). Le sintesi di ricerca integrano i risultati di studi primari condotti sullo stesso

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

argomento, con l'obiettivo di consolidare le prove a favore delle strategie didattiche valutate. Questo processo è noto come accumulazione o capitalizzazione delle conoscenze già disponibili nella ricerca educativa (Calvani, 2013; Pellegrini & Vivinet, 2018). All'interno dei progressi scientifici nell'ambito della ricerca didattica, la diffusione del concetto di Evidence Based Education (EBE) è emersa come un fattore chiave che ha favorito lo sviluppo delle sintesi di ricerca e ha contribuito a far affermare l'idea di basare le decisioni didattiche sulle prove di efficacia (Calvani, 2013; Vivinet, 2014). La prospettiva dell'EBE non si limita a studiare i fattori didattici più efficaci, ma mira a fornire indicazioni su "cosa funziona per chi e in quali circostanze" (Pawson e Tilley, 2004), ovvero cerca di rispondere a domande riguardo a quali strategie didattiche sono efficaci per specifici gruppi di individui in determinati contesti.

In questo modo, si può fornire ai docenti un solido bagaglio di conoscenze che contribuisce non solo all'avanzamento della società nel suo complesso ma anche a migliorare la qualità dell'istruzione (Traversetti & Rizzo, 2023). Nel corso del tempo sono stati numerosi gli interventi volti a istituire, promuovere e modificare la disciplina della preparazione e formazione dei docenti. Il crescente sviluppo delle nuove tecnologie, l'accumulo crescente di informazioni e le comunicazioni nell'ambiente sociale danno vita a trasformazioni necessarie ad inserirsi in una società in costante mutamento con nuovi bisogni e valori (Balzola, 2015; Toto, 2019). Le sfide proposte richiedono nuove capacità e conoscenze da parte degli insegnanti, difatti, la portata delle stesse rende la situazione attuale diversa dagli anni precedenti. Le nuove tecnologie stanno trasformando le funzioni didattiche e questo induce ad un mutamento sistematico nelle teorie e nelle pratiche didattiche (Toto & Limone, 2022). Molti studi confermano che, oltre le figure di riferimento familiari, è l'insegnante colui che ha le abilità necessarie per promuovere il raggiungimento del successo di vita negli studenti; è necessario, dunque, concentrare l'attenzione nella

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

definizione delle competenze degli insegnanti del XXI secolo (Perla, Felisatti & Grion, 2020; Murdaca, 2022; Altomari & Valenti, 2023).

Riferendosi alle competenze richieste agli insegnanti, verso cui la progettazione della formazione insegnanti dovrebbe dirigersi, uno dei modelli che si rende noto è quello delineato da Perrenoud e successivamente riportato da Cottini (2017). Tale modello indica i dieci “domini di competenza” che evidenziano l’ampio spettro dei settori di competenza per l’insegnante. Essi individuano la capacità di organizzare e animare le situazioni di apprendimento; il saper gestire la progressione dell’apprendimento; riuscire a progettare in modo da far evolvere più attività possibili che favoriscono la l’individualizzazione; saper coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro attraverso processi motivazionali adeguati; saper lavorare in gruppo per promuovere forme di cooperazione e di partecipazione; saper interagire con tutti in modo da poter partecipare alla gestione della scuola; informare e coinvolgere i genitori; servirsi delle nuove tecnologie per promuovere l’inclusione ad ogni livello; affrontare i doveri e i problemi etici della professione con deontologia professionale; curare la propria formazione con una certa continuità aprendosi a processi innovativi e di ricerca.

Inoltre, è bene che il docente possieda:

- profonda conoscenza della materia che insegna;
- capacità di connettere nuove conoscenze proposte con quelle precedenti e con l’esperienza degli alunni;
- abilità di facilitare l’acquisizione di metodi e tecniche personali di studio;
- competenza nel valutare in modo evidente e affidabile;
- saper indicare le mete da raggiungere e saper fornire informazioni sui progressi;
- creare un clima di collaborazione e senso di appartenenza.

Alle succitate competenze, si aggiunge la capacità di essere leader emotivi, cioè essere capaci di regolare la propria emotività e accogliere tutte le emozioni degli

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

allievi, aiutandoli a riconoscerle e nominarle, guidando i comportamenti da esse innescati (Ferradino, 2019). Un altro aspetto imprescindibile nel fare riferimento alle competenze degli insegnanti, è la promozione dell'inclusione: l'insegnante deve possedere competenze inclusive per far sì che il sistema di istruzione e formazione possa adeguatamente identificare e affrontare le diverse esigenze degli studenti (Germani, Leone & Asquini, 2023). Ciò è essenziale per garantire un apprendimento efficace e un'esperienza educativa positiva per tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro differenze.

Partendo dai presenti presupposti sostenuti dall'approfondimento della letteratura succitata, ci si è chiesto quindi quale fosse lo stato d'origine e attuale dell'arte, in Italia, rispetto alla tematica della formazione insegnanti e alle relative possibilità di acquisizione, sviluppo e mantenimento delle varie competenze richieste ai docenti. Attualmente, la formazione dei docenti può essere analizzata secondo due categorie principali: la formazione iniziale e la formazione continua e di aggiornamento. La prima rappresenta un percorso formativo che fornisce ai futuri insegnanti conoscenze teoriche e competenze pratico-applicative, prima di praticare ufficialmente la professione. Include corsi specifici di discipline quali la pedagogia, la didattica, la psicologia dell'educazione e altre discipline correlate. La formazione iniziale risulta fondamentale per fornire ai futuri insegnanti le conoscenze e le competenze di base necessarie per intraprendere la professione e avviare la loro carriera nelle classi. La formazione continua e di aggiornamento è invece rappresentata dalla formazione in servizio che gli insegnanti ricevono dopo essere diventati professionisti attivi. È un processo continuo e duraturo che mira a mantenere e migliorare le competenze professionali dei docenti nel corso della loro carriera o ad acquisire nuove competenze immediatamente spendibili nel contesto che cambia. Tale formazione può includere workshop, corsi di aggiornamento, partecipazione a conferenze, scambi di buone pratiche e altre attività volte a migliorare la didattica, la gestione dell'aula, l'uso delle nuove tecnologie e altro ancora.

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

La formazione dei docenti è quindi di fondamentale importanza per garantire un sistema educativo di qualità e per adattarsi alle continue sfide nel campo dell'istruzione. Gli insegnanti nella scuola contemporanea devono essere formati ad affrontare diverse esigenze degli studenti, ad utilizzare nuove metodologie didattiche e a sfruttare le tecnologie moderne per promuovere un apprendimento efficace.

1. Formazione docenti e sistema scolastico italiano: riflessioni circa gli istituti giuridici di riferimento

La concezione della figura dell'insegnante segue tutte le complesse vicende che hanno segnato la scuola Italiana dall'Unità ad oggi, riflettendone non solo i problemi, ma anche le incertezze e i disaccordi.

I contrasti riguardavano per lo più il problema di trovare un consenso sociale che valicasse le diverse appartenenze che hanno segnato la società italiana a partire dal dopoguerra. In corrispondenza del periodo dei movimenti sociali e politici degli anni '70 del '900 è emersa, con forza, l'esigenza di ripensare le agenzie formative in vista di un sostanziale allargamento del diritto all'istruzione e al successo accademico, in realtà escluse da un sistema educativo inficiato da trasmissività e selettività (Tammaro et al., 2017).

Sembra chiaro, dunque, che una questione chiave per il rinnovamento dell'idea stessa di scuola e di educazione consiste proprio nella formazione degli insegnanti. Da un lato sono gli insegnanti stessi a chiedere un maggior riconoscimento delle loro competenze e, in generale, del ruolo sociale che ricoprono nel contesto di una società in trasformazione, in cui i bisogni formativi emergono con forza e in modo sempre più trasversale; dall'altro c'è consapevolezza che tale riconoscimento passa attraverso un rafforzamento della professionalità e delle competenze che l'insegnante è chiamato ad avere per poter svolgere efficacemente tale ruolo (Bertagna, 2022).

Il decennio intercorso dagli anni '70 agli anni '80 del '900 è stato un periodo interessante in cui la questione della formazione iniziale e continua degli insegnanti

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

è stata affrontata attraverso significative esperienze di sperimentazione dal basso, promosse dalle università e che hanno anticipato i necessari provvedimenti legislativi ministeriali (Genovese, 2005). Gli insegnanti sono entrati nel contesto scuola dopo aver sperimentato esperienze alternative di formazione che portavano con sé un patrimonio molto significativo di rinnovamento educativo e didattico. Negli anni ‘70 hanno iniziato a sperimentare molti metodi alternativi di “fare scuola”, basandosi in modo particolare sui contributi accademici della pedagogia critica proposta da Dewey ed altri autori, che mirano ad abbattere il sistema dello stampo gentiliano dell’insegnamento e delle pratiche scolastiche all’interno della scuola stessa. Alcuni di questi metodi riguardano le attività di gruppo, i laboratori e, dunque, si è avviata una riflessione circa la scuola e la classe come una comunità di apprendimento.

Negli anni ‘80 in coincidenza con una società colpita da un rapido ma disomogeneo sviluppo culturale, economico, sociale e tecnologico è divenuto necessario raccogliere le buone pratiche e gli strumenti più innovativi ed utilizzarli al meglio, attuando una riforma profonda e completa della formazione degli insegnanti e ripensando, quindi, una professionalità troppo complessa per essere costruita in forma volontaria e in virtù di esperienze di autoformazione (Genovese, 2005).

Si rendeva necessario, infatti, dare risposte coerenti e organiche alle domande di formazione professionale, in un contesto sociale in cui la mera conoscenza della disciplina era inadeguata rispetto alle esigenze della scuola, sempre più soggetta a una società democratica complessa alle prese con i cambiamenti imposti dallo sviluppo e dalle emergenze derivanti dalle sue contraddizioni.

Solo negli anni ‘90 è stata approvata la prima legge organica di riforma della formazione iniziale e professionale degli insegnanti secondari. La Legge 341 del 19 novembre del 1990 ha riformato l’ordinamento universitario, affidando alle università la formazione degli insegnanti (Tammaro et al., 2017).

In questo panorama, il XXI secolo è stato dichiarato dall’UNESCO “il secolo dell’educazione”. Molti teorici e professionisti in diversi Paesi del mondo stanno

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

sviluppando l’idea di una nuova “educazione per il XXI secolo” elaborando e correggendo un nuovo paradigma di educazione al fine di adattare la sfera educativa alla realtà attuale.

Di seguito, si mira quindi ad illustrare i principali istituti giuridici e legislativi italiani più recenti rispetto al tema della formazione insegnanti, al fine di elaborare una riflessione ed un’analisi che aiuti a cogliere gli aspetti salienti che tale tema ha all’interno del contesto socio-culturale e, allo stesso tempo, politico.

1.1. Legge n. 107 del 2015 ed il Piano per la Formazione dei Docenti 2016-2019

La legge n. 107 del 2015, comunemente nota come "Legge sulla Buona Scuola" è uno degli istituti giuridici che, in Italia, ha posto al centro il tema della Formazione dei Docenti. Tale Legge ha introdotto diverse disposizioni in materia di formazione dei docenti nelle scuole italiane. Gli ordinamenti riguardano principalmente la formazione iniziale dei neoassunti e la formazione continua dei docenti in servizio, elementi cardine dello sviluppo professionale degli insegnanti come precedentemente sottolineato. In particolare, è possibile evidenziare 6 elementi cardine della Legge che possono essere sintetizzati secondo la Tabella 3.

Area	Declinazione
Formazione iniziale	La Legge stabilisce che i docenti neoassunti devono partecipare a un periodo di formazione iniziale obbligatorio. Il periodo di formazione è finalizzato a fornire loro le competenze e le conoscenze necessarie per affrontare le sfide dell'insegnamento e per integrarsi con successo nel contesto scolastico. La formazione iniziale deve essere svolta in collaborazione con le università e le istituzioni formative accreditate.

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Formazione continua	La Legge promuove la formazione continua per tutti gli insegnanti. Si prevedono attività di aggiornamento professionale, corsi di perfezionamento e partecipazione a programmi formativi. La formazione continua è un elemento fondamentale per mantenere e migliorare le competenze dei docenti nel corso della loro carriera.
Obbligo di formazione	La Legge stabilisce che i docenti sono tenuti a partecipare alla formazione obbligatoria secondo le indicazioni fornite dall'allora Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e dell'attuale Ministero dell'Istruzione e del Merito.
Valorizzazione della formazione	La Legge riconosce l'importanza della formazione dei docenti come strumento per migliorare la qualità dell'istruzione e promuovere l'innovazione nelle scuole. La partecipazione attiva dei docenti alla formazione viene considerata un elemento positivo nell'ambito delle valutazioni professionali.
Concorsi per il reclutamento dei docenti	La Legge prevede che i concorsi per il reclutamento dei docenti debbano includere una prova di abilitazione pedagogica e didattica, che valuti le competenze dei candidati nel campo della didattica e della pedagogia.
Promozione della ricerca e dell'innovazione	La Legge incoraggia la ricerca e l'innovazione pedagogica, promuovendo la collaborazione tra istituzioni formative, università e scuole.

Tabella 3 - Rielaborazione dei 6 elementi chiave della Legge 107/2015.

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Gli elementi evidenziati nella Tabella 3 sono stati declinati in un documento finalizzato a portare nelle scuole attività destinate alla conduzione di azioni concrete atte a raggiungere gli obiettivi preposti. In particolare, la governance ha stilato il documento noto come “Piano per la Formazione dei Docenti 2016-2019” diretto a porre l’attenzione allo sviluppo del capitale umano, sociale e culturale che rappresenta l’insieme dei principi cardine per sostenere e garantire la crescita e lo sviluppo del Paese.

In quest’ottica emerge come il sistema educativo risulta essere una delle risorse strategiche in cui investire e, di conseguenza, la formazione del personale scolastico deve essere valorizzata ed attuata. La Legge 107/2015 ha proprio il presente obiettivo: ripensare, in maniera innovativa, la formazione in servizio del personale docente che prende una forma “obbligatoria, permanente e strutturale” (comma 124).

Il processo diventa un “ambiente di apprendimento continuo” (Piano per la Formazione dei Docenti) che si basa su un sistema di crescita e sviluppo non solo per la classe e la scuola ma per l’intero Paese.

Fra i principi di base che il Piano porta avanti è possibile individuarne i più salienti e quindi:

- Piano per la Formazione dei Docenti come sistema per lo sviluppo professionale: il ruolo che il processo di formazione continua assume, in questa direzione, riguarda l’armonizzazione delle azioni formative che il docente vive, individualmente e nella comunità educante, affinché possa crescere in esperienza e competenza nella sua professionalità.
- Piano per la Formazione dei Docenti per promuovere e sostenere la collaborazione: il focus si riferisce alla necessità di promuovere esperienze di scambio e cooperazione nei vari livelli di interazione che il docente vive ed esplora grazie alla sua professione. In particolare, ci si riferisce alla comunità



La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

scolastica, al territorio di riferimento, alla rete nazionale ed internazionale che, in reciprocità, contribuiscono a fornire scambi e stimoli.

- Piano per la Formazione dei Docenti per assicurare la qualità dei percorsi formativi: “efficacia” è una delle parole chiave che maggiormente si connettono al concetto di qualità nell’esperienza educativa e formativa. In particolare, si mira a mettere al centro modalità, strategie e risorse che risultino effettivamente efficaci e che siano puntualmente aggiornate. Si pone, quindi, particolare attenzione alla cosiddetta “formazione dei formatori” affinché si possa massimizzare l’impatto della stessa sul capitale sociale, culturale e professionale.
- Piano per la Formazione dei Docenti per definire con chiarezza le priorità della formazione: in un panorama di autonomia scolastica, è fondamentale andare a chiarire gli obiettivi formativi del piano stesso. Il documento mette al centro tre particolari obiettivi: di crescita personale e professionale di ogni insegnante, di miglioramento dell’intera comunità scolastica e di sviluppo per il Paese.
- Piano per la Formazione dei Docenti per promuovere l’innovazione continua: il focus viene posto sulla ricerca e sulle modalità e risorse ad essa connesse e necessarie per promuovere un insegnamento ed un apprendimento che risulti e segua gli aggiornamenti che l’Evidence-Based Education indica.

Difatti, l’investimento culturale ed economico, di natura strategica, della formazione permanente è fortemente legato al processo di innovazione che l’Italia è chiamata a vivere nel panorama internazionale. A ciò si correla il bisogno di ampliare le conoscenze e le pratiche educative connesse a quelle che sono le competenze del XXI secolo e quindi l’internazionalizzazione, le competenze digitali e le competenze legate allo spirito imprenditoriale.

Un passaggio importante, in tal senso, potrebbe far riferimento però al senso di “obbligatorietà” della formazione proposta. Per quanto utile, infatti, la formazione

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

perde di valore se non è accompagnata da una significatività della stessa. Sarebbe piuttosto utile lavorare sul senso di efficacia dell'azione educativa e sul mind frame degli insegnanti. A tal proposito, Hattie (2016) propone alcuni schemi mentali che potrebbero risultare particolarmente influenti per promuovere un cambiamento di prospettiva:

1. Dare importanza a un approccio didattico centrato sull'apprendimento.
2. Mettere l'accento sull'idea di affrontare una "sfida" anziché semplicemente cercare di fare del proprio meglio.
3. Comprendere che l'apprendimento è un processo complesso.
4. Riconoscere l'importanza di relazioni positive e di fiducia tra insegnanti e studenti.
5. Essere disposti a utilizzare sia metodologie didattiche trasmissive che innovative.
6. Informare gli studenti sui processi di apprendimento.
7. Consapevolezza che tutti gli studenti hanno il potenziale per migliorare.
8. Aiutare gli studenti a comprendere il feedback e interpretare i messaggi che ricevono.
9. Considerare la valutazione come un processo che riflette l'impatto del proprio insegnamento.
10. Riconoscere il valore della collaborazione con altri insegnanti.

Tali capisaldi proposti da Hattie (2016) potrebbero rappresentare una guida per progettare una formazione che non sia solo obbligatoria e finalizzata alla premialità professionale ma che aiuti il docente a discernere le azioni educative più efficaci per il contesto che vive e gli studenti che incontra.

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

1.2. La missione 4 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR):

Istruzione e Ricerca

Attualmente, uno dei riferimenti governativi per eccellenza è rappresentato da “Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR)”: l’azione strategica sviluppata da ciascuno Stato membro dell’Unione Europea per definire le riforme strutturali e gli investimenti prioritari da realizzare utilizzando i finanziamenti forniti dal Next Generation EU, il programma di ripresa economica dell’UE per affrontare gli impatti della pandemia di COVID-19.

Il PNRR è la versione nazionale del più ampio Piano di Ripresa e Resilienza (PRR) dell’UE. Ciascun paese membro dell’UE è stato chiamato a sviluppare il proprio PRR, basandosi sulle specificità delle sue sfide economiche, sociali e ambientali, nonché sulle priorità nazionali.

Il PNRR è un documento dettagliato che identifica i settori in cui gli investimenti e le riforme sono necessari per stimolare la crescita economica, migliorare la resilienza del Paese e affrontare le sfide come la transizione verde e digitale. Ogni PNRR è basato a sua volta sui pilastri principali definiti dall’UE:

1. **Transizione verde:** Investimenti in progetti legati all’ambiente, all’energia rinnovabile, all’efficienza energetica e alla sostenibilità ambientale.
2. **Transizione digitale:** Iniziative volte a promuovere l’innovazione digitale, l’accesso alla connettività ad alta velocità, lo sviluppo delle competenze digitali e l’adozione di tecnologie avanzate.
3. **Competitività e resilienza economica:** Misure per migliorare l’ambiente imprenditoriale, promuovere la ricerca e lo sviluppo, rafforzare l’istruzione e la formazione e modernizzare le infrastrutture.
4. **Inclusione sociale:** Azioni per ridurre le disuguaglianze, promuovere l’occupazione, migliorare il sistema sanitario e garantire l’accesso all’istruzione e ai servizi sociali.

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

5. Salute pubblica: Investimenti per rafforzare i sistemi sanitari e migliorare la preparazione e la risposta a future emergenze sanitarie.

Ogni PNRR deve essere approvato dalla Commissione Europea, che verifica se il piano è coerente con gli obiettivi e i criteri dell'UE. Una volta ottenuta l'approvazione, gli Stati membri possono accedere ai finanziamenti dell'UE per implementare le riforme e gli investimenti indicati nel proprio PNRR, al fine di favorire la ripresa economica e la trasformazione sostenibile.

In quest'ottica, è bene porre un focus sulla Missione 4 del presente piano. La Missione 4 “Istruzione e Ricerca” volge a “a rafforzare le condizioni per lo sviluppo di una economia ad alta intensità di conoscenza, di competitività e di resilienza, partendo dal riconoscimento delle criticità del nostro sistema di istruzione, formazione e ricerca” (PNRR, p. 175). In particolare, vengono evidenziate le criticità che il sistema scolastico, accademico e della ricerca italiano presenta, facendo emergere:

- Carenze strutturali nell'offerta di servizi di educazione e istruzione primarie;
- Gap nelle competenze di base, alto tasso di abbandono scolastico e divari territoriali;
- Bassa percentuale di adulti con un titolo di studio terziario;
- Skills mismatch tra istruzione e domanda di lavoro;
- Basso livello di spesa in R&S;
- Basso numero di ricercatori e perdita di talenti;
- Ridotta domanda di innovazione;
- Limitata integrazione dei risultati della ricerca nel sistema produttivo.

Le presenti criticità raccolgono alcune delle declinazioni che vedono l'Italia penalizzata, a livello europeo, sia per l'abbandono anticipato degli studi sia per il mismatch che intercorre, nel mondo del lavoro, fra domanda ed offerta. L'obiettivo diventa quindi quello di agire, in ottica formativa e di potenziamento, lungo l'intero sentiero educativo e formativo: a partire dalla scuola primaria per giungere al mondo

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

dell’alta formazione. Dalla Missione 4 emerge come risultati utile implementare le esperienze delle abilità fondamentali e l’insegnamento delle conoscenze di natura applicativa, nei gradi di scuola segnati dall’obbligo. I principali assi riportati risultano essere:

- Miglioramento qualitativo e ampliamento quantitativo dei servizi di istruzione e formazione;
- Miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti;
- Ampliamento delle competenze e potenziamento delle infrastrutture scolastiche;
- Riforma e ampliamento dei dottorati;
- Rafforzamento della ricerca e diffusione di modelli innovativi per la ricerca di base e applicata condotta in sinergia tra università e imprese;
- Sostegno ai processi di innovazione e trasferimento tecnologico;
- Potenziamento delle condizioni di supporto alla ricerca e all’innovazione.

Gli obiettivi succitati sfociano, infine, in due componenti:

- Potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido all’Università: si mira a “ridurre in misura significativa in tutti i gradi di istruzione le carenze strutturali sopra descritte”, si punta inoltre “al rafforzamento dell’offerta formativa, anche sulla base del miglioramento delle competenze del corpo docente, a partire dal sistema di reclutamento e dai meccanismi di formazione in servizio di tutto il personale scolastico. La componente, infine, persegue l’obiettivo di rafforzare le infrastrutture e gli strumenti tecnologici a disposizione della didattica, nonché a sostenere e ad ampliare i dottorati di ricerca” (PNRR, p. 177).
- “Dalla Ricerca all’Impresa”: il secondo punto invece volge a “innalzare il potenziale di crescita del sistema economico” e vuole farlo promuovendo

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

un “più efficace livello di collaborazione tra la ricerca pubblica e il mondo imprenditoriale”.

Nell’ottica del presente elaborato e quindi in interazione con quelle che vogliono essere le dinamiche connesse al mondo della formazione degli insegnanti e del relativo miglioramento della qualità della didattica, i primi due assi sono quelli principalmente coinvolti nella riflessione. Gli stessi, insieme ad altri due obiettivi, confluiscono nell’M4C1 – Potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università e sono sviscerati in investimenti e riforme così come si evince dalla Figura 4.

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

QUADRO DELLE MISURE E RISORSE (MILIARDI DI EURO):

M4C1 - POTENZIAMENTO DELL'OFFERTA DEI SERVIZI DI ISTRUZIONE: DAGLI ASILI NIDO ALLE UNIVERSITÀ

19,44

Mld

Totale

Ambiti di intervento/Misure	Totale
1. Miglioramento qualitativo e ampliamento quantitativo dei servizi di istruzione e formazione	10,57
Investimento 1.1: Piano per asili nido e scuole dell'infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia	4,60
Investimento 1.2: Piano di estensione del tempo pieno e mense	0,96
Investimento 1.3: Potenziamento infrastrutture per lo sport a scuola	0,30
Investimento 1.4: Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nei cicli I e II della scuola secondaria di secondo grado	1,50
Riforma 1.1: Riforma degli istituti tecnici e professionali	-
Riforma 1.2: Riforma del sistema ITS	-
Investimento 1.5: Sviluppo del sistema di formazione professionale terziaria (ITS)	1,50
Riforma 1.3: Riforma dell'organizzazione del sistema scolastico	-
Riforma 1.4: Riforma del sistema di orientamento	-
Investimento 1.6: Orientamento attivo nella transizione scuola-università	0,25
Riforma 1.5: Riforma delle classi di laurea	-
Riforma 1.6: Riforma delle lauree abilitanti per determinate professioni	-
Riforma 1.7: Alloggi per gli studenti e riforma della legislazione sugli alloggi per studenti	0,96
Investimento 1.7: Borse di studio per l'accesso all'università	0,50
2. Miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti	0,83
Riforma 2.1: Riforma del sistema di reclutamento dei docenti	-
Riforma 2.2: Scuola di Alta Formazione e formazione obbligatoria per dirigenti scolastici, docenti e personale tecnico-amministrativo	0,03
Investimento 2.1: Didattica digitale integrata e formazione sulla transizione digitale del personale scolastico	0,80
3. Ampliamento delle competenze e potenziamento delle infrastrutture	7,60
Investimento 3.1: Nuove competenze e nuovi linguaggi	1,10
Investimento 3.2: Scuola 4.0 - scuole innovative, nuove aule didattiche e laboratori	2,10
Investimento 3.3: Piano di messa in sicurezza e riqualificazione dell'edilizia scolastica	3,90
Investimento 3.4: Didattica e competenze universitarie avanzate	0,50
4. Riforma e potenziamento dei dottorati	0,43
Riforma 4.1: Riforma dei dottorati	-
Investimento 4.1: Estensione del numero di dottorati di ricerca e dottorati innovativi per la Pubblica Amministrazione e il patrimonio culturale	0,43

Figura 4 – Quadro delle misure e risorse M4C1

(Fonte: Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza)

Risulta evidente come gli investimenti e le riforme connesse al Miglioramento qualitativo e ampliamento quantitativo dei servizi di istruzione e formazione e al Miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti siano posti al centro dal PNRR. Difatti, gli investimenti progettati per entrambi gli obiettivi

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

prevedono una quota pari a 11,4 miliardi di Euro su un totale di 19,44 miliardi destinati al M4C1. Ciò sembrerebbe rispondere ad un’attuale emergenza del Paese che si trova ad affrontare una serie di problematiche e difficoltà del sistema educativo e formativo. Uno dei più recenti report messo a punto dall’Osservatorio FragilItalia⁵, ha evidenziato come, su una scala di valutazione da 1 a 10, la valutazione media complessiva del Sistema Scolastico Italiano è pari a 6,3 (dove la valutazione minima pari a 6 è attribuita alla scuola secondaria di primo e secondo grado e la valutazione massima pari a 6,5 è attribuita all’università). Fra le cinque maggiori problematiche che sono state messe in luce da parte degli intervistati, emergono: programmi di studio obsoleti teorici (52%); dotazioni tecnologiche inadeguate (50%); scarsa motivazione dei docenti (50%); edilizia scolastica (47%); classi sovraffollate (39%). Tali problematiche potrebbero essere fronteggiate, grazie ad una progettazione specifica, attraverso il quadro M4C1. In particolare, è possibile evidenziare come ci siano espliciti riferimenti a componenti quali l’edilizia scolastica e le dotazioni tecnologiche (ampliamento delle competenze e potenziamento delle infrastrutture); per quanto concerne le esigenze relative ai programmi di studio obsoleti, la motivazione dei docenti e il sovrappopolamento delle classi sarà necessario monitorare l’offerta formativa ed i programmi di studio delle istituzioni deputate ai processi connessi alla formazione insegnanti (miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti).

1.3. Formazione e percorsi di inclusione: il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) Sostegno

L’attuale paradigma relativo all’educazione inclusiva e alla promozione della stessa ha come finalità la rimozione degli ostacoli e delle barriere ad essa correlate e

⁵ <https://areastudi.legacoop.coop/wp-content/uploads/2021/09/FragilItalia-gli-italiani-e-la-scuola.pdf>

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

l’inserimento di facilitatori e buone pratiche (Demo & Veronesi, 2019). Tale prassi educativa mira alla creazione di un contesto educante che mette al centro la valorizzazione delle competenze e ponga in essere la gestione integrata della classe che consideri e guardi alla stessa in ottica sistemica (d’Alonzo, 2020; Ianes & Dell’Anna, 2020). Tutto ciò necessita di un tipo di professionalità didattica ed educativa che sia attenta alla formazione e all’agire.

È bene che ci si muova, quindi, nella direzione di un pacchetto di competenze ed abilità speciali che caratterizzino il docente in qualità di professionista poliedrico (Montanari, 2023). Sinora, il percorso deputato allo sviluppo di competenze in materia di educazione speciale è stato il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) Sostegno. Tale corso specialistico ha definito, sino all’introduzione della Legge n.79 del 2022, i criteri e le modalità formative relative ai percorsi formativi di inclusione per la scuola dell’infanzia, primaria, secondaria di I e di II grado.

Per accedere al presente corso formativo, è essenziale superare il relativo concorso e per accedervi è necessario essere in possesso dei requisiti disciplinati dall’art. 3, comma 1 e dall’art. 5, comma 2, del D.M. 8 febbraio 2019, n. 92. Il corso TFA Sostegno prevede insegnamenti, attività laboratoriali e di tirocinio. Gli insegnamenti prevedono discipline di natura psico-pedagogica e legislativa; il tirocinio si compone di due tipologie: tirocinio diretto e tirocinio indiretto. Il primo è caratterizzato da 6 cfu (150 ore) destinati all’esperienza di natura diretta da vivere all’interno delle istituzioni scolastiche con la supervisione di un tutor assegnato dall’istituto. Il tirocinio indiretto si compone di tre parti:

- 3 cfu (75 ore) destinati allo sviluppo di competenze nell’ambito delle Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione (TIC);
- 3 cfu deputati alla rielaborazione dell’esperienza con il tutor coordinatore (50 ore) e alla rielaborazione dell’esperienza con il tutor dei tirocinanti (25 ore).



La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Emerge chiaro il valore che assume, nella presente fase di formazione, l’esperienza; in quanto il docente di sostegno in formazione è chiamato a sviluppare competenze metacognitive, riflessive ed autoriflessive (Schön, 2011; Montanari, 2023) durante l’esperienza di formazione sia iniziale che permanente. Il TFA Sostegno si configura, quindi, come uno spazio di apprendimento privilegiato in cui il docente in formazione può porsi in ascolto verso le buone pratiche ma, allo stesso tempo, può porsi in dialogo e confronto circa le esperienze che caratterizzano il proprio bagaglio formativo ed agire educativo.

1.4. Abilitazione all’insegnamento nella scuola secondaria: i percorsi abilitanti e i requisiti di accesso dai 24 ai 60 cfu

In Italia, il percorso per arrivare a svolgere la professione di docente varia rispetto ai gradi scolastici di riferimento e, in alcuni casi, presenta un carattere di tortuosità e alta variabilità temporale in termini concorsuali e burocratici.

Si assiste, infatti, ad uno spaccato direzionale a seconda che si tratti di un itinerario formativo che esita nell’insegnamento nella scuola dell’infanzia/primaria o secondaria. Nel primo caso, è possibile affermare che l’apparato ministeriale presenta una maggiore stabilità relativa ai corsi e percorsi di formazione necessari: la normativa prevede il conseguimento del titolo di laurea in Scienze della Formazione Primaria e il diploma, magistrale prima e sociopsicopedagogico poi, acquisito sino al 2002 (Ferrero & Granata, 2022); entrambi i percorsi permettono di accedere ai concorsi che possono condurre ad assunzioni nel mondo della scuola.

Se per la formazione iniziale connessa all’insegnamento nella scuola dell’infanzia e primaria si è assistito a pochi cambiamenti e poche riforme innovative, la stessa situazione non è riscontrabile nel mondo della formazione iniziale per la scuola secondaria. A partire dagli anni ‘90, sono diverse le riforme dei percorsi abilitanti che si sono susseguite; innovazioni correlate al tentativo di costruire un modello

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

formativo che tenesse conto non solo dei contenuti disciplinari ma anche delle pratiche didattiche e pedagogiche (Morandi, 2021). Una delle prime riforme è connessa all'introduzione della cosiddetta SSIS ovvero Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario disciplinata dalla Legge 341/1990 che aveva come finalità ultima la formazione negli ambiti di didattica delle discipline e degli elementi pedagogici e psicologici di base connesse al costrutto di apprendimento, insieme ad un tirocinio che permetteva di praticare e rendere esperibile quanto appreso nel percorso formativo (Genovese, 2005).

Successivamente, l'esperienza di formazione iniziale per la scuola secondaria si è evoluta nel Tirocinio Formativo Attivo (TFA) che, per due cicli, si è sviluppato come un corso abilitante annuale che ha previsto l'approfondimento di discipline psico-pedagogiche e didattiche insieme ad un tirocinio di 475 ore (Ferrero & Granata, 2022). Il FIT – percorso di Formazione Iniziale e Tirocinio disciplinato dalla Legge n. 107 del 2015 – avrebbe dovuto sostituire il percorso TFA attraverso un piano formativo di durata triennale (Tammaro et al., 2017) ma non è mai stato davvero avviato.

Dalla mancata attivazione del FIT nasce il PREFIT un percorso che è sfociato nell'acquisizione di 24 CFU relativi alle discipline pedagogiche, psicologiche ed antropologiche, corso formativo di natura prettamente teorica e che la Legge n. 145 del 2018 ha reso propedeutico all'accesso ai concorsi ordinari finalizzati all'ammissione in ruolo nelle scuole secondarie.

Il più recente assetto normativo si riferisce a quanto disciplinato dalla Legge n. 79 del 2022, attraverso cui si pone fine all'acquisizione dei 24 CFU e si avvia un percorso di abilitazione che, con il conseguimento di 60 CFU, prevede una formazione di natura teorica attraverso l'approfondimento delle pratiche e discipline pedagogiche e didattiche; e di natura pratica grazie all'attività di tirocinio prevista (Bertagna, 2022).

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Nella fattispecie, la declinazione dell’ultimo modello formativo prevede, nell’art.1 comma 2, lo sviluppo delle presenti competenze:

- a) competenze culturali, disciplinari, pedagogiche, psicopedagogiche, didattiche e metodologiche, specie quelle dell’inclusione e della partecipazione degli studenti, rispetto ai nuclei basilari dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti;
- b) competenze proprie della professione di docente, in particolare pedagogiche, psicopedagogiche, relazionali, orientative, valutative, organizzative, didattiche e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari nonché con le competenze giuridiche in specie relative alla legislazione scolastica;
- c) capacità di progettare, anche tramite attività di programmazione di gruppo e tutoraggio tra pari, percorsi didattici flessibili e adeguati alle capacità e ai talenti degli studenti da promuovere nel contesto scolastico, in sinergia con il territorio e la comunità educante, al fine di favorire l’apprendimento critico e consapevole, l’orientamento, nonché l’acquisizione delle competenze trasversali da parte degli studenti, tenendo conto delle soggettività e dei bisogni educativi specifici di ciascuno di essi;
- d) capacità di svolgere con consapevolezza i compiti connessi con la funzione di docente e con l’organizzazione scolastica e la deontologia professionale.

Tali obiettivi saranno raggiungibili attraverso gli insegnamenti di natura teorica e l’esperienza pratica di tirocinio per cui è previste attività di tirocinio diretto e indiretto così declinate:

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

non inferiore a 20 CFU/CFA, di cui almeno 10 crediti formativi di area pedagogica, e in modo che vi sia proporzionalità tra le diverse componenti di detta offerta formativa e tenendo in considerazione gli aspetti connessi all'inclusione scolastica nonché le specificità delle materie scientifiche, tecnologiche e matematiche. Per ogni CFU/CFA di tirocinio, l'impegno in presenza nelle classi (scolastiche, n.d.r.) non può essere inferiore a 12 ore. Il decreto di cui al primo periodo determina il numero di crediti universitari o accademici riservati alla formazione inclusiva delle persone con disabilità.

La concreta attuazione del piano formativo mira a valorizzare “l'autonomia organizzativa e didattica delle università” (Bertagna, 2022). Dopo la pubblicazione in data 25 settembre 2023 del Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri (DPCM) del 4 agosto 2023 circa la “Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza” le università sono all'opera per la stesura di proposte ed offerte formative. Il principale obiettivo del decreto attuativo sarà quello di regolamentare il nuovo percorso di formazione abilitante con un carico di lavoro di 60 Crediti Formativi Universitari/Formativi Accademici (CFU/CFA) in conformità con quanto stabilito nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR).

In particolare, il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri (DPCM) relativo ai 60 CFU definisce il percorso di formazione universitaria e accademica iniziale e l'abilitazione per i docenti delle scuole Secondarie di primo e secondo grado, compresi gli insegnanti tecnico-pratici di ruolo. Esso stabilisce i criteri e i contenuti dell'offerta formativa, i requisiti dei centri multidisciplinari, le modalità organizzative, i costi massimi sostenuti dagli interessati, i criteri e le procedure per la prova finale, al fine di conseguire l'abilitazione per l'insegnamento nelle scuole Secondarie di primo e secondo grado, nelle relative classi di concorso. Al contrario, i precedenti 24 CFU diventeranno obsoleti in quanto sarà possibile utilizzarli per

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

partecipare ai concorsi per l'assegnazione delle cattedre solo fino al 31 dicembre 2024. A partire dal 1° gennaio 2025, sarà obbligatorio completare un percorso universitario/accademico di formazione iniziale abilitante di 60 Crediti Formativi Universitari/Formativi Accademici (CFU/CFA) per diventare docenti. Questi crediti riguarderanno principalmente discipline legate all'antropo-psicologia, alla pedagogia e alle metodologie e tecnologie didattiche e linguistiche. Il percorso di formazione abilitante di 60 CFU potrà essere seguito durante il corso di laurea, come integrazione ai crediti richiesti per ottenere il proprio titolo, oppure essere intrapreso successivamente al conseguimento della laurea.

In base alle nuove disposizioni introdotte dalla Riforma della formazione iniziale e continua e dal Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri (DPCM) sui 60 CFU, il nuovo percorso di reclutamento per coloro che desiderano diventare insegnanti sarà il seguente:

1. Conseguimento laurea magistrale (triennale per i docenti tecnico-pratici).
2. Completamento del percorso di abilitazione di 60 CFU/CFA (secondo le modalità del caso specifico).
3. Partecipazione a un concorso per l'assegnazione delle cattedre.
4. Un anno di prova in servizio con un test finale e una valutazione conclusiva.

Attualmente, non si è ancora in possesso degli elementi utili ad una prima valutazione circa l'efficacia del presente percorso. L'auspicio è, innanzitutto, che le università, nel rispetto dell'autonomia di gestione e programmazione didattica, mettano al centro le riflessioni di natura pedagogica-didattica che, in un'ottica evidence-based, si susseguono nel panorama della letteratura scientifica deputata. Al di là delle componenti prettamente contenutistiche e tecniche, sarebbe infatti necessario porre i futuri insegnanti in riflessione circa la propria autoriflessività, metacognizione, motivazione, capacità agentiva, senso di autoefficacia e attitudine alla ricerca (Vannini, 2023).

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

2. Il ruolo del Faculty Development nell’insegnare ad insegnare

È stato posto in luce il ruolo cardine che le università, attraverso la progettazione messa in opera dalle governance degli Atenei, abbia all’interno del percorso formativo iniziale che conduce all’insegnamento.

È necessario, nei percorsi accademici, sperimentare ed erogare una didattica che ponga lo studente al centro e che gli permetta di misurarsi con l’impatto e l’efficacia che le metodologie, sperimentate nell’ambito dell’EBE, possono avere in ottica prima di insegnamento ed apprendimento.

Nell’ambito dell’alta formazione, sulla base dei risultati che derivano dalle evidenze empiriche della letteratura, è possibile far riferimento al concetto di Faculty Development – Sviluppo della Facoltà (FD).

“Faculty Development” è un termine utilizzato, nell’ambito dell’istruzione superiore, per descrivere un insieme di attività, programmi e risorse finalizzati a migliorare le competenze, le conoscenze e le capacità dei membri del corpo docente di un’istituzione educativa accademica. Le sue radici affondano nella volontà di garantire e promuovere una didattica, nell’ambito dell’higher education, che sia efficace e di qualità; nasce, inoltre, nel contesto della formazione alle professioni sanitarie (Lampugnani, 2020). L’obiettivo principale del FD è quello di promuovere la crescita professionale e il successo dei docenti accademici, al fine di migliorare l’esperienza di apprendimento degli studenti e contribuire al progresso dell’istituzione nel suo complesso (De Rossi & Fedeli, 2022).

Questo processo di sviluppo risulta sostanziale poiché una formazione di tipo continuativo e specialistico è ciò che occorre per rispondere alle esigenze di qualità ed innovazione richieste, non solo dalle buone pratiche di efficacia ma anche dai quadri nazionali ed europei. La padronanza e lo sviluppo delle competenze didattiche, infatti, non è un dato necessariamente presente all’interno dei processi di

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

reclutamento e avanzamento, nel mondo accademico, in quanto uno dei parametri principali utilizzati considera la produzione scientifica e non la competenza didattica (De Rossi, 2022). In ragione a ciò, molte istituzioni accademiche hanno sviluppato dei programmi mirati allo sviluppo professionale del personale docente, in termini di potenziamento delle competenze didattiche e trasversali, affinché vengano promosse buone pratiche di insegnamento nella progettazione e nell'utilizzo delle opportune strategie e metodologie didattiche, a seconda degli obiettivi di apprendimento individuati. In tal senso, il FD è caratterizzato da una serie di azioni che, nel corso del tempo, hanno assunto sfaccettature di natura sia formale che in formale (Steinert, 2010). Interessante è la riflessione di Lampugnani (2020) che sintetizza gli obiettivi e le azioni del FD così come riportato nella Tabella 4.

Obiettivi	Attività
promozione di pratiche riflessive legate ai diversi ruoli del docente universitario	attività di tipo formale basate su apprendimenti a carattere individuale: apprendimento online, formazione tra pari, feedback dagli studenti
promozione di competenze didattiche specifiche dei docenti universitari	attività di tipo formale basate su apprendimenti a carattere grupppale: workshop e seminari, fellowship, programmi di formazione longitudinali
promozione delle riorganizzazioni dei curricula secondo il paradigma delle competenze	attività di tipo informale basate su apprendimenti a carattere individuale: attività riflessive, apprendimento dall'osservazione, learning by doing;

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

<p>promozione della creazione di comunità di pratica relative all'apprendimento e alla didattica universitaria</p>	<p>attività di tipo informale basate su apprendimenti a carattere gruppale: work-based learning, comunità di pratica.</p>
<p>promozione di forme di scambio e dialogo rispetto a questi temi attraverso la creazione di comunità a carattere interistituzionale (anche a livello internazionale)</p>	

Tabella 4 – Obiettivi ed azioni del Faculty Development
(Fonte: Lampugnani, 2020)

Una delle evoluzioni più significative del Faculty Development risulta essere il cambiamento di approccio che da *teacher-centred learning* diventa *student-centred learning* (Gover et al., 2019). Il focus viene spostato dal docente allo studente che è capace di *manipolare l'apprendimento* ed è quindi capace di apprendere attraverso l'esperienza diretta. Il docente diventa quindi un *veicolo* in grado di condurre l'allievo in percorsi stimolanti e calzanti a seconda delle capacità di ogni singolo discente e degli obiettivi di apprendimento preposti. Il FD ha come finalità ultima quella di promuovere un buon apprendimento negli studenti e promuovere lo sviluppo di conoscenze e competenze (Lotti, 2020). Per farlo, ci si muove attraverso una prospettiva circolare e diretta che parte dalle politiche e risorse del FD che ricadono sui docenti dell'istruzione superiore e che, a loro volta, mettono in atto strategie e utilizzo di strumenti nei confronti dei loro allievi che, in alcuni casi, sono i futuri insegnanti che entreranno nelle classi delle scuole di ogni ordine e grado all'interno

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

delle quali ci saranno portatori di bisogni e necessità del mondo dell’occupazione – che influenzeranno le politiche di FD di cui sopra. Tale circolarità rappresentata nella figura 5 rappresenta il significato dei processi di Faculty Development i quali mirano allo sviluppo della facoltà per promuovere la crescita della società.

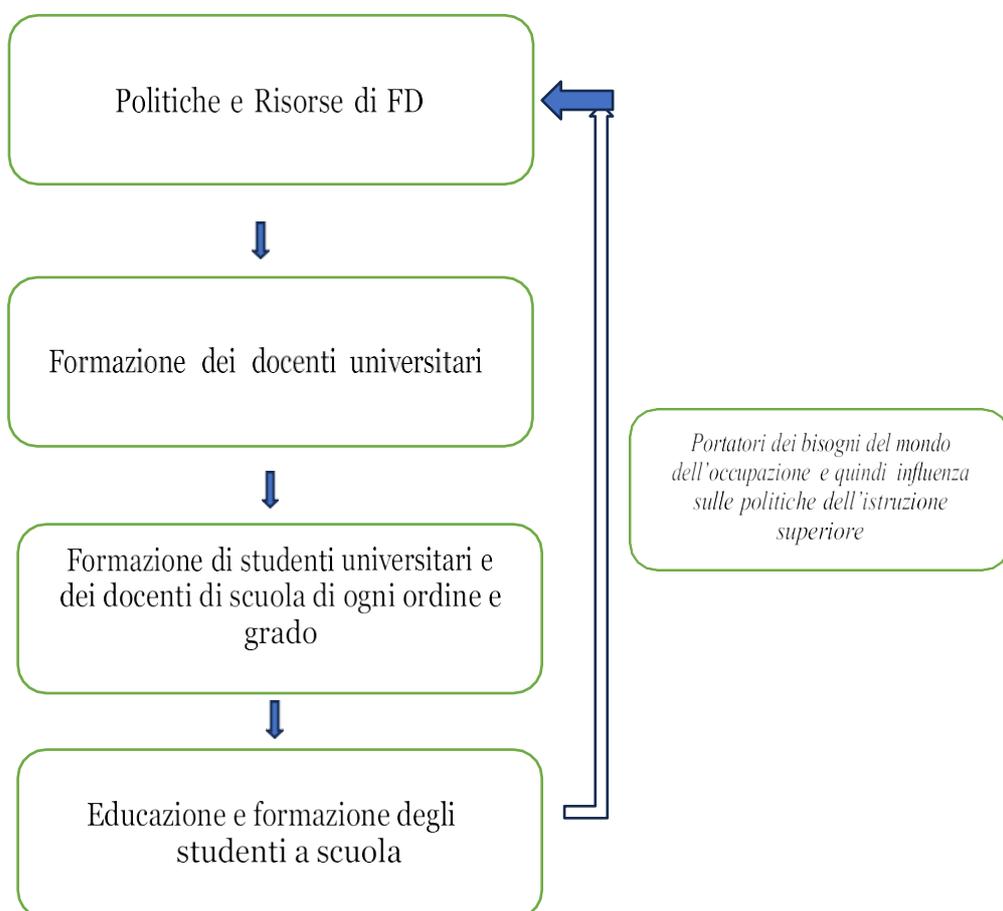


Figura 5 – Elaborazione grafica del modello di circolarità di Bisogni e Politiche di FD

Emerge, quindi, come formare i docenti accademici possa avere un forte impatto, in maniera indiretta, sugli studenti di ogni ordine e grado e sulla società. Gli studenti universitari beneficiari degli insegnamenti sostenuti dalle metodologie ed evidenze del Faculty Development, infatti, spesso altri non sono altro che i discenti che si

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

iscriveranno, nell'immediato o prossimo futuro, ai percorsi disciplinati dal nuovo DPCM del 4 agosto 2023 succitato.

Permettere agli studenti di vivere un percorso accademico arricchito da metodologie didattiche sostenute da evidenze scientifiche ed approfondimenti, è uno dei modi più efficaci per poter comprendere al meglio i punti di forza e di debolezza della pratica didattica che, nel futuro, essi stessi sceglieranno di praticare.

2.1. L'investimento 3.4 del PNRR: un punto sui Teaching and Learning Centres e i Digital Education Hubs

In linea a ciò, dal punto di vista strutturale e concreto è bene discorrere circa quelli che sono i centri deputati alla diffusione di buone pratiche didattiche in termini di sviluppo delle competenze.

In particolare, nell'ambito dell'istruzione superiore e delle politiche attive in materia di formazione ai docenti, è necessario far un affondo circa l'investimento 3.4 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) denominato “Didattica e competenze universitarie avanzate”. Tale punto mira “a qualificare e innovare, attraverso un insieme di misure, i percorsi universitari (e di dottorato)” (PNRR, 2021) entro il 2026.

L'investimento 3.4 si confà di sei punti, due dei quali di particolare interesse nell'ambito del Faculty Development. In particolare, si fa riferimento al punto 2 e al punto 3 del presente investimento:

- punto 3: “creazione di 3 Teaching and Learning Centres (TLCs) per migliorare le competenze di insegnamento (comprese le competenze digitali) dei docenti nelle università e degli insegnanti nelle scuole, in tutte le discipline, comprese le discipline tradizionalmente meno orientate al digitale”;

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

- punto 4: “creazione di 3 Digital Education Hubs (DEH) per migliorare la capacità del sistema di istruzione superiore di offrire istruzione digitale a studenti e lavoratori universitari”.

Per comprendere l’impatto e le potenzialità di tale programma, è necessario evidenziare potenzialità e sviluppi delle strutture individuate. In particolare, i Teaching and Learning Centres (TLCs) sono centri all'interno delle istituzioni educative, come università o college, che si concentrano sul miglioramento della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento (Challis et al., 2009). I centri sono progettati per fornire supporto, risorse e programmi di sviluppo professionale ai docenti al fine di migliorare le loro competenze pedagogiche e promuovere l'innovazione nell'istruzione. I TLCs sono spazi in cui i docenti possono collaborare, condividere idee, acquisire nuove conoscenze e sperimentare nuovi approcci didattici (Kolomito & Anstey 2017). I Teaching and Learning Centres svolgono un ruolo cruciale nell'assicurare che l'istruzione all'interno delle istituzioni educative sia all'avanguardia, basata su evidenze e in linea con le migliori pratiche nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento e le principali attività su cui si concentra un TLCs spaziano tra le seguenti: programmi di sviluppo professionale, supporto circa le nuove tecnologie digitali, mentorship e coaching, comunità di pratica, ricerca didattica ed educativa, strategie e metodologie didattiche, promuovere strategie inclusive, valutazione delle pratiche didattiche e promozione dell’innovazione per migliorare l’esperienza di apprendimento (Holt et al., 2011; Vander Kloet, 2015). Parallelamente, i Digital Education Hubs (DEH) sono centri o piattaforme che si concentrano sull'integrazione delle tecnologie digitali nell'ambito dell'istruzione e dell'apprendimento. Gli hub fungono da punti centrali per la progettazione, lo sviluppo e la promozione dell'educazione digitale all'interno delle istituzioni educative o all'interno di comunità più ampie. Il loro obiettivo principale è quello di sfruttare le tecnologie digitali per migliorare l'esperienza di apprendimento, l'accesso all'istruzione e le modalità di insegnamento (Fair, 2022). Il focus del DEH è quindi

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

la promozione dell'educazione digitale e la diffusione delle buone pratiche per sviluppare le competenze digitali necessarie per utilizzare le innovative e sempre in aggiornamento tecnologie digitali finalizzate all'apprendimento e alla didattica. In particolare, i Digital Education Hubs risultano utili per svariati obiettivi (Budko et al., 2023; Price, 2022):

- Sviluppo di contenuti digitali: Creazione di risorse digitali, come video didattici, tutorial interattivi, podcast e altro ancora, per arricchire il materiale didattico e rendere l'apprendimento più coinvolgente.
- Formazione tecnologica: Fornire formazione e supporto ai docenti nell'uso efficace delle tecnologie digitali in aula, inclusi strumenti di apprendimento online, piattaforme di collaborazione e software didattici.
- Design di esperienze di apprendimento online: Progettare e sviluppare corsi e programmi di apprendimento online, sia sincroni che asincroni, per consentire agli studenti di partecipare alle attività didattiche da remoto.
- Promozione dell'accesso all'istruzione: Utilizzare le tecnologie digitali per raggiungere studenti che potrebbero trovarsi in aree remote o che hanno difficoltà ad accedere all'istruzione tradizionale, offrendo opportunità di apprendimento flessibili e personalizzate.
- Gestione delle piattaforme educative: Amministrare e supportare l'uso di piattaforme di apprendimento online, gestendo l'accesso agli studenti, monitorando il progresso e facilitando la comunicazione tra docenti e studenti.
- Innovazione nell'insegnamento: Sperimentare nuovi approcci pedagogici basati su tecnologie innovative, come gamification, serious games, apprendimento basato su problemi e simulazioni.
- Valutazione e analisi dei dati: Raccogliere e analizzare dati sull'uso delle tecnologie digitali nell'apprendimento al fine di valutare l'efficacia delle strategie adottate e apportare miglioramenti.

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

- Supporto tecnico agli studenti: Fornire assistenza tecnica e orientamento agli studenti per aiutarli a utilizzare le tecnologie digitali per l'apprendimento.
- Collaborazione e condivisione delle risorse: Creare comunità di docenti e studenti che possano condividere risorse, buone pratiche e idee per l'implementazione delle tecnologie digitali nell'istruzione.
- Ricerca sull'educazione digitale: Conducendo ricerche per comprendere meglio come le tecnologie digitali influenzano l'apprendimento e l'insegnamento, al fine di migliorare continuamente le strategie educative.

Attualmente, è stato emanato solo il Decreto Ministeriale n. 983 del 24.07.2023 che fornisce gli indirizzi generali alla selezione che sarà avviata per la realizzazione dei tre Digital Education Hub i quali vengono definiti come “reti di Università e Istituzioni AFAM, costituite attraverso apposito atto convenzionale, che tengono conto delle migliori esperienze già diffuse nel sistema della formazione superiore nazionale e internazionale e con il coinvolgimento attivo di tutti i partner”. Il Decreto presenta gli ambiti di intervento realizzabili dai DEH che si riportano di seguito:

- a) lo sviluppo e la messa a disposizione di Massive Open Online Courses (c.d. MOOCs, utili anche al fine di suddividere gli insegnamenti in piccole unità volte a presentare i contenuti da studiare in modalità tutorata o in autoapprendimento), micro-credentials e modelli digitali in favore degli Atenei e delle Istituzioni AFAM appartenenti alla rete, che potranno essere realizzati anche tramite il coinvolgimento di imprese, fondazioni e associazioni, al fine di rendere i percorsi formativi più coerenti con i fabbisogni di competenze;
- b) l'attivazione di un Osservatorio sulle micro-credentials, al fine di monitorare lo sviluppo di tali iniziative a livello nazionale;
- c) l'attivazione di programmi didattici interuniversitari e corsi di laurea (o diplomi AFAM) attraverso lo scambio e la condivisione di

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

insegnamenti fra gli Atenei e fra le Istituzioni AFAM appartenenti alla rete e lo sviluppo di progetti correlati al lifelong learning;

- d) la messa a disposizione in favore dei docenti di una Piattaforma di sistema di gestione dell'apprendimento (Learning Management System), di un Catalogo di video e applicazione per ripresa del monitor, di una Piattaforma per l'interazione con studenti durante le lezioni sincrone, che permetta ai discenti di essere virtualmente attorno a dei tavoli, per vedersi e parlare mentre partecipano ad una lezione, di App di video conferenza per riunioni o incontri anche tra studenti, di strumenti di risposta attiva per rendere coinvolgenti gli incontri sincroni, di strumenti di commenti condivisi per incentivare la partecipazione e la fruizione ragionata di testi e video.

Emerge quindi il ruolo che, attraverso formazione, esperienza e progettazione, avranno i DEH nello sviluppo e consolidamento delle competenze digitali dei formatori e degli studenti.

La direzione percorsa, da parte delle istituzioni governative deputate, sembra essere quella giusta: guarda al futuro, tenendo conto dei passaggi storici che hanno caratterizzato la formazione insegnanti del Paese; allo stesso tempo si mira ad intraprendere percorsi che conducano verso una qualità dell'apprendimento che tenga conto dei framework di riferimento europei e le evidenze scientifiche presenti nel panorama nazionale ed internazionale.

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Capitolo 3

Sviluppo del capitale umano e dell'imprenditorialità nei contesti di apprendimento

1. Capitale umano: storia, definizioni e contraddizioni

Il concetto di “capitale umano” stimola ricerche e riflessioni, nella sua definizione e nel suo sviluppo, a partire dalla metà del '700. Già Adam Smith (1776), noto economista, ha avviato considerazioni circa l'importanza del capitale umano atto all'incremento del benessere sociale ed economico di un Paese.

In particolare, Smith considerava tale concetto come “l'apporto delle persone alla produzione e allo sviluppo” (Heckman & Kautz, 2016, p. 7) e, sin da subito, uno dei maggiori interrogativi ad esso connesso ha riguardato le modalità di valutazione del “valore” di questo apporto.

Heckman e Kautz (2016) hanno sintetizzato i diversi tentativi di risposta a questa domanda, ragionando su una classificazione che individua, prima, due livelli:

1. Metodo retrospettivo: tale modalità identifica il valore del capitale umano nel costo dovuto per mantenere un individuo sino al raggiungimento dell'età utile per svolgere un lavoro (tale costo è comprensivo dell'investimento in termini di istruzione).
2. Metodo prospettico: definito come “il valore del capitale umano sulla base del valore contestuale dei flussi futuri di reddito nel ciclo vitale” (Heckman & Kautz, 2016, p. 7).

I metodi presentati però non sono risultati soddisfacenti, in quanto alla base della discussione vi è, ancora una volta, la necessità di scavare più a fondo nell'identificare i significati insiti. Difatti, entrambe le definizioni non forniscono alcun contributo nell'andare ad individuare l'interpretazione di ciò che può essere definito costo e ciò che può essere definito reddito. In ragione di ciò, un terzo metodo ha tentato di

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

raccogliere le problematiche connesse ai primi due e prova a qualificare il valore del capitale di un Paese al numero di anni di studio dei cittadini.

Uno dei contributi degni di nota in relazione al capitale umano è stato fornito dalla Scuola di Chicago ed in particolare dai lavori e pensieri di Schulz (1961) e Becker (1964).

Theodore Schultz, nel 1960, ha coniato l'espressione “capitale umano” e ha il merito di aver introdotto un punto di vista innovativo circa il concetto di istruzione. Questa componente, fino a quel momento, era considerata esclusivamente in riferimento al valore culturale che poteva apportare ma, a seguito dell'impegno di Schultz inizia ad essere considerata come una componente in grado di apportare un impatto economico, quindi, si rovescia il concetto di scuola da *contenitore di cultura a luogo che genera valore*. I suoi primi studi sull'argomento si concentrano sul ruolo che il processo di scolarizzazione possiede rispetto all'innovazione del settore agricolo e conclude evidenziando che l'istruzione e l'apprendimento scolastico generano un aumento del reddito del Paese, ponendo quindi in evidenza il ruolo cruciale che il capitale umano possiede nell'ambito economico.

Un altro esponente cruciale degli studi sul capitale umano è Gary Stanley Becker il quale elabora la Teoria del Capitale Umano (Becker, 1964).

Becker costruì una teoria dettagliata e originale sui possibili effetti di un importante fattore non osservato e onnicomprensivo, denominato capitale umano che riportava risultati osservabili sulla base di come i salari e l'istruzione variavano nel tempo e tra gli individui. Ciò ha suggerito a diversi ricercatori che anche le caratteristiche non misurate della qualità della forza lavoro devono essere prese in considerazione.

Secondo una definizione ampia, il capitale umano è l'insieme di competenze produttive incarnate in una persona che possono essere utilizzate per generare guadagni nel mercato del lavoro e per aumentare le opzioni di consumo delle famiglie. È un concetto dinamico, in quanto gli individui possono scegliere di investire nel proprio capitale umano e questa decisione di investimento può essere

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

analizzata da strumenti economici che di solito vengono applicati agli investimenti finanziari sulla base di considerazioni lungimiranti (Becker, 2009). L'eccezione è che gli individui possono utilizzare il loro capitale umano al lavoro o in casa, ma non possono venderlo o acquistarlo sul mercato (Weiss, 2015).

Attualmente, a livello internazionale, è possibile citare la definizione fornita dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) che identifica il capitale umano “come l'insieme di conoscenze, abilità, competenze e altri attributi degli individui che facilitano la creazione di benessere personale, sociale ed economico”.

1.1. Character skills: la declinazione di Heckman

Nello scenario presentato nei lavori di Schultz e Becker esposto nel precedente paragrafo, lo spazio di manovra in cui si muove il capitale umano si caratterizza di risorse impiegate, anni di istruzione e guadagni; elementi che si legano alle cosiddette cognitive skills ovvero le “conoscenze personali che una persona acquisisce studiando” (Heckman & Kautz, 2016). Infatti, Kendrick (1976), approfondendo l'argomento, giunge all'osservazione secondo cui la produttività aumenta all'aumentare del capitale umano (laddove ci si trovi in una condizione di parità in termini di forza lavoro, innovazione tecnologica e materiale).

Una riflessione stimolante è quella posta in essere dal premio Nobel Heckman (2016) che pone a confronto la valutazione delle conoscenze e competenze di uno studente con quelle di un lavoratore. Secondo l'economista, è errato limitarsi a valutare le capacità di un individuo basandosi esclusivamente sulle sue abilità cognitive, utilizzando quindi esclusivamente valutazioni effettuate con test standardizzati di riferimento. Heckman dichiara come sia riduttivo che l'ambito educativo e formativo debba procedere, quasi esclusivamente, in questa direzione.

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

La sua riflessione nasce da un approfondimento dei cosiddetti *achievement tests* ovvero i test di apprendimento standardizzati usati nelle scuole americane. Parte dall'analisi dell'Iowa Test of Educational Development (ITED) e del General Educational Development (GED) sottolineando come il valutare le conoscenze attraverso queste modalità standardizzate, non tenga conto dell'individualità della persona e di ogni aspetto “morale”. È attraverso queste analisi che Heckman (2016) arriva ad affermare l'importanza, nei contesti scolastici prima e di lavoro poi, di una componente essenziale caratterizzata dalle *non cognitive skills* – anche dette *soft skills*. Tale elemento non possiede una definizione univoca riconosciuta nella letteratura (Gutman & Schoon, 2013); motivo per cui ci si può rifare alla definizione che l'American Society of Psychology fornisce nella definizione dei tratti di personalità. La presente classificazione ricade sotto il nome di Big Five ed è costituita dalle presenti dimensioni: estroversione, amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva, apertura all'esperienza; Heckman pone in relazione gli elementi con le definizioni, dimensioni, abilità corrispondenti e temperamentali infantili (Tabella 5).

I cinque fattori della personalità	Definizioni fornite dall'American Psychology Association Dictionary	Dimensioni o aspetti (e aggettivi riferiti alle competenze ad essi correlate)	Abilità corrispondenti	Analoghe abilità temperamentali infantili
Coscienziosità	“Tendenza dell'individuo a svolgere un impegno o una attività in modo	Competenza (efficienza); ordine (organizzato); diligenza (non trascurato);	“Grinta”, perseveranza, capacità di differire la gratificazione, controllo dei	Capacità di attenzione/resistenza alla distrazione, controllo volontario dei pensieri e degli



La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

	accurato, responsabile e laborioso”	impegno verso gli obiettivi (ambizioso); autodisciplina (non ozioso) e discernimento (non impulsivo)	propri impulsi, impegno, ambizione ed etica del lavoro	impulsi/capacità di differimento della gratificazione, persistenza, attività
Apertura all’esperienza	“Tendenza dell’individuo ad accogliere nuove esperienze estetiche, culturali e intellettuali”	Immaginazione (fantasioso); senso estetico (artistico); sentimenti (impressionabile); azioni (di ampi interessi); idee (curioso) e valori (anticonformista)		Sfera sensoriale; senso di piacere in attività a bassa intensità; curiosità
Estroversione	“Tendenza dell’individuo a rivolgere la propria attenzione e le proprie energie verso il mondo esterno piuttosto che alla propria esperienza soggettiva	Calorosità (amichevole); gregarietà (socievole); assertività (sicuro di sé); vitalità (attivo); propensione al rischio (avventuroso) e al vivere e percepire emozioni positive (entusiasta)		Sorgenza; dominanza; vitalità sociale; ricerca di sensazioni forti; timidezza; attività; sentimenti di affiliazione per emotività positiva o sociabilità



La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

	della realtà; atteggiamenti o caratterizzato come affetto positivo e senso di socialità”			
Amicalità	“La tendenza ad agire in modo cooperativo ed altruistico”	Fiducia (comprensivo); semplicità (non esigente); altruismo (caloroso); condiscendenza (non cocciuto); modestia (non vanitoso) e sensibilità (empatico)	Empatia; capacità di assumere punti di vista alternativi; cooperazione; competitività	Irritabilità, aggressività, volitività
Stabilità emotiva	“La prevedibilità e la costanza nelle proprie reazioni emotive, con assenza di repentini cambi di umore”. “La	Ansia (apprensivo); ostilità (irritabile); depressione (insoddisfatto); autoconsapevolezza (timido); impulsività (umorale);	Interno/esterno; Locus of Control; nucleo di autovalutazione; autostima; autoefficacia; ottimismo;	Timorosità/inibizione comportamentale; timidezza; irritabilità; frustrazione; (mancanza di) capacità di calmarsi quando si



La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

	tendenza ad essere organizzati, responsabili e laboriosi”. Il nevroticismo è un “livello cronico di instabilità emotiva e di vulnerabilità allo stress”.	vulnerabilità allo stress (insicurezza)		è turbati o alternati; tristezza
--	--	---	--	----------------------------------

Tabella 5 – I Big Five e le loro sottodimensioni

(Fonte: Heckman & Kauts, 2016)

Secondo l’autore, attraverso queste dimensioni è possibile misurare l’impatto che le non cognitive skills hanno sulle performance lavorative e scolastiche: l’apertura mentale spiegherebbe infatti i punteggi ottenuti nel percorso scolastico; la stabilità emotiva e la coscienziosità sono invece correlate alla probabilità di portare a termine il percorso scolastico in quanto l’impegnarsi in un’attività e sentirsi responsabili aiuta a mantenere alta l’attenzione e a non demordere dinanzi alle difficoltà.

Heckman, ancora una volta, trova elementi che a supporto della sua tesi e sottolinea che i test cognitivi non sono in grado, da soli, di cogliere e predire gli aspetti legati alle performance accademiche e/o lavorative. In quest’ottica, pone in essere un’ulteriore riflessione: i *Big Five* sono manifestazioni del cosiddetto *character* dell’individuo e tale componente risulta del tutto ignorata dai test valutativi, comportando effetti negativi nella valutazione del capitale umano. Inoltre, nell’elaborato, Heckman sottolinea come le componenti legate al *character* siano

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

modificabili e non innate; ciò mette in luce il ruolo che può avere l’educazione. L’aspetto riportato evidenzia la possibilità di potenziamento delle *character skills* a partire dalla prima infanzia, sino all’adolescenza e durante tutto il corso della vita; ponendo in essere un miglioramento legato non solo alle istituzioni scolastiche ma che, come sottolinea Kautz (2014), dipende anche da altre componenti quali le relazioni in famiglia; l’incoraggiamento ricevuto nel percorso prescolare e nella scuola primaria ed il contesto sociale. Dello stesso parere risulta essere Sen (2014) che, nell’analizzare le potenzialità degli individui, sottolinea che fra le modalità di sviluppo delle stesse ci sono le presenti modalità: vita sociale, vita familiare, frequenza scolastica e accademica, contesto di vita. Tali potenzialità sono, inoltre, intrinseche nell’individuo ma assumono connotati e direzioni diversi a seconda delle scelte che ognuno di noi compie (Nussbaum, 2011). Secondo la panoramica fornita da Sen (2009), ogni individuo possiede delle *internal capabilities* che individuano le capacità potenziali di azione, alcune di queste sono di natura innata (*innate capabilities*) ma non immutabile. Difatti, attraverso l’educazione le *internal capabilities* si evolvono e trasformano nelle qualità effettive dell’individuo: le cosiddette *combined capabilities*.

Entrambi gli autori evidenziano, quindi, i ruoli fondamentali nello sviluppo del capitale umano del *character* per Heckman e delle *capabilities* per Sen; in quanto il primo mette in luce come le capacità di coscienziosità, relazionali e di responsabilità siano essenziali nel vivere la realtà in cui si è a lavoro (Heckman e Kautz, 2012). Allo stesso tempo, l’approccio alle *capabilities* mette in luce come l’educazione contribuisca a favorire percorsi di autoapprendimento, problem solving, abilità relazionali e capacità di condivisione delle conoscenze (Lanzi, 2007).

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

1.2. Lo sviluppo del capitale umano: lo stato dell’arte in Italia

È stato evidenziato il ruolo essenziale, ma a tratti ancora poco riconosciuto, delle *character skills* e delle *capabilities* nell’ambito dello sviluppo del capitale umano, in quanto è necessario ed utile andare al di là delle sole capacità cognitive. Uno degli interrogativi che ci si pone a riguardo si riferisce alle modalità di evoluzione delle stesse in quanto se, come è stato evidenziato, tali capacità e caratteristiche sono *in divenire* e presentano la possibilità di trasformarsi, allora quali sono gli elementi che incidono in questo mutamento? Una delle possibili risposte si confà in una delle principali declinazioni protagoniste dello sviluppo umano: l’educazione. Dalle riflessioni riportate emerge come sia utile ripensare il paradigma educativo e formativo in funzione di ambienti di apprendimento che siano adeguati ai tempi e superino il meccanicismo della scuola attuale per convogliare verso le *character skills* (Heckman & Kautz, 2016).

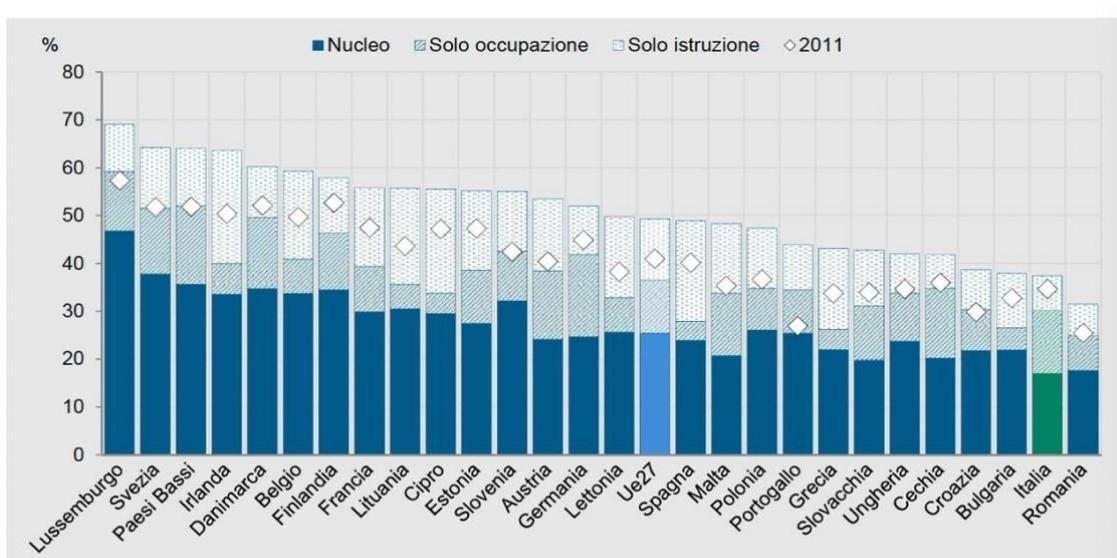
È necessario che la scuola sia in grado di educare, introducendo gli allievi nella “realtà totale” (Giussani, 2014, p. 65) e che riconosca le capacità individuali del singolo allievo, cogliendo le sue passioni, attitudini e desideri (Mantovani, 2016).

Le istituzioni scolastiche ed accademiche, insieme alle azioni di governance a tutti i livelli, sono chiamate a rendersi conto dei cambiamenti più recenti del mondo produttivo. Difatti, le attività e, insieme ad esse, le abilità e competenze richieste ai lavoratori del XXI secolo cambiano in funzione di una richiesta, sempre maggiore, di peculiari capacità e caratteristiche che prima passavano in secondo piano (Garrone, 2016). Oggi, ci troviamo nell’era dell’Industria 4.0 – o quarta Rivoluzione Industriale – in cui ruolo cardine è svolto dall’Information and Communication Technology. Nel panorama presentato, emerge un nuovo paradigma: quello della flessibilità e al centro viene posta la capacità innovarsi ed innovare (Moretti, 2013). Si assiste ad una nuova “geografia del lavoro” in cui le caratteristiche più richieste nei lavoratori risultano essere: l’innovazione, la propensione al cambiamento, capacità relazionali,

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

ragionamenti non analitici, creatività, attitudine al problem solving e alle comunicazioni complesse (Autor, Levy & Murnane, 2003).

In quest’ottica, elementi di riflessione interessanti sono riportati nel Rapporto Annuale ISTAT “La situazione del Paese” (2023)⁶, in particolare nel capitolo 2 intitolato “Cambiamenti nel mercato del lavoro e investimenti in capitale umano”. Dal report si evince l’attuale stato dell’arte, in Italia, rispetto allo sviluppo del capitale umano in riferimento ai parametri di formazione ed occupazione; ponendo gli indici in relazione con le situazioni degli altri Paesi nel panorama europeo ed internazionale. Ponendo un focus circa le risorse umane che il nostro Paese impiega in scienze e tecnologia (*Human Resources in Science and Technology – HRST*) emerge come in Italia (Figura 6) la quota degli occupati nel settore HRST sia nettamente inferiore rispetto alla media europea (17,0% vs 25,4%); è inferiore, inoltre, anche la componente formativa relativa, in quanto i laureati non occupati nelle professioni tecnico-scientifiche risultano essere il 7,2% contro il 12,8% della media europea.



Fonte: Eurostat, Human Resources in Science and Technology

Figura 6 - “Risorse umane (25-64 anni) in scienza e tecnologia nei paesi Ue27 per componente. Anni 2011 e 2022 (incidenza percentuale sulla popolazione attiva)”

⁶ <https://www.istat.it/it/archivio/285017>

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

(Fonte: Rapporto ISTAT 2023)

L'Italia nel 2022 è risultata in ultima posizione, rispetto al topic *Scientists and engineers*, tra i Paesi dell'UE: gli occupati in questo sottosettore risultano pari al 4,6% rispetto alla popolazione attiva (vs l'8,6% dell'UE) e la crescita in questa componente è minima. Un dato da leggere in positivo, è quello relativo alla componente femminile che risulta essere pari al +27,6% rispetto a quella maschile che è aumentata del 9,8% e ciò contribuisce alla riduzione del divario di genere. A livello territoriale, è presente una variazione nella distribuzione dell'incidenza delle risorse umane impegnate in scienza tecnologia nello scorso anno: l'incidenza varia dal 40% nel Nord-Ovest e nel centro mentre scende al 30,5% nelle Isole (Figura 6).



Fonte: Istat, Rilevazione sulle forze di Lavoro

Figura 6 – “Risorse umane in scienza e tecnologia (25-64anni) per ripartizione geografica e componente in Italia. Anno 2022 (differenze in punti percentuali rispetto al valore nazionale) riportata dal Rapporto ISTAT 2023.

È bene sottolineare come l'incidenza di HRST raggiunga una quota più elevata tanto inferiore è l'età degli occupati. Difatti, si assiste al 40,8% per gli individui sotto i 35 anni di età, 37,3% per gli individui di età compresa fra i 35 e i 54 anni e 34,5% per gli individui di età compresa fra i 55 e i 64 anni. Ciò a dimostrazione della necessità

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

di una formazione in termini di competenze digitali che sia di natura permanente e che, allo stesso tempo, possa essere incisiva sin dall’età prescolare (Limone, Toto & Ragni, 2022).

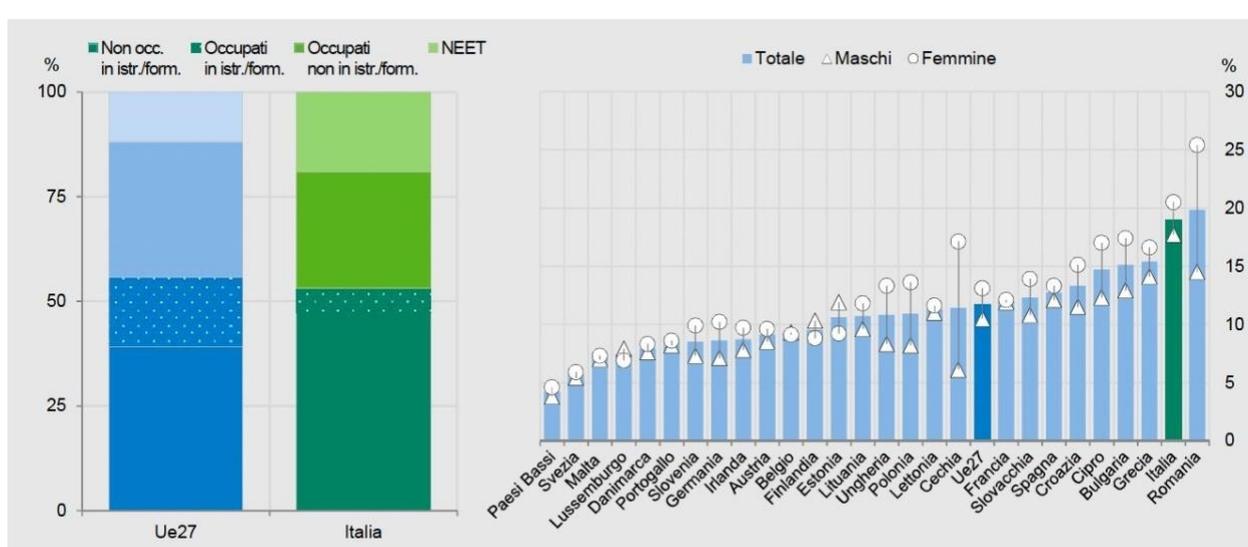
Altre componenti importanti discusse nel Rapporto ISTAT 2023 sono quelle relative ai parametri di divario di genere, fenomeno neet e la cosiddetta “fuga dei talenti”.

L’effetto dei divari di genere sui redditi e consumi, nelle coppie eterosessuali, è infatti evidente: nonostante, dal 2008 al 2022, siano aumentate di 5 punti le coppie in cui entrambi i partner lavorano (arrivando al 68,3%) si assiste ancora ad una maggioranza di situazioni in cui l’uomo guadagna più della donna (crescita dal 30,4% al 33,1%), mentre le coppie in cui la donna guadagna più dell’uomo sono pari al 7,4% (vi è stato un aumento a partire dal 4,8%). A livello territoriale, nel Sud e nelle Isole si assiste a coppie in cui nessuno dei due lavora (6-7%) e quelle in cui la coppia non lavora vanno lievemente sopra il 45%. In quasi la metà delle coppie fra i 25 e 54 anni si assiste, quindi, nel Sud Italia a situazioni monoreddituali in cui l’unico percettore di reddito è l’uomo. Uno dei fattori che sembrerebbe incidere è l’aver figli ed il relativo numero degli stessi: emerge, infatti, come tra le coppie monoreddito maschile il 19,7% non ha figli, il 24,7% ha un figlio e il 39,8% ha almeno tre figli. Da qui, si evince il dato connesso al fatto che, con buona probabilità, la crescita dei figli sia ancora attribuita principalmente alle madri e che le stesse, a loro volta, non si sentano e non siano supportate dai servizi essenziali nella gestione familiare. Uno dei fattori di protezione, in questi casi, sembrerebbe essere l’istruzione: all’aumentare del livello del titolo di studio della donna, la percentuale delle coppie in cui l’unico percettore di reddito è l’uomo diminuisce in maniera abbastanza drastica; emerge come si passi dal 47,4% nei casi in cui la donna ha massimo la licenza media al 9,6% nei casi in cui la donna è laureata.

Un altro elemento cardine nell’analisi della situazione attuale, in Italia, rispetto allo sviluppo del capitale umano si riferisce al 20% (circa 1,7 milioni) dei giovani in età compresa fra i 15 e i 29 anni che, nel 2022, non studiano non lavorano né risultano

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

inseriti in percorsi di formazione; questi giovani vengono definiti “Neet” (Not in Employment, Education or Training) e, rispetto all’Europa, il tasso italiano risulta essere particolarmente alto (l’Italia è seconda solo alla Romania) come è possibile evincere dalla Figura 7.



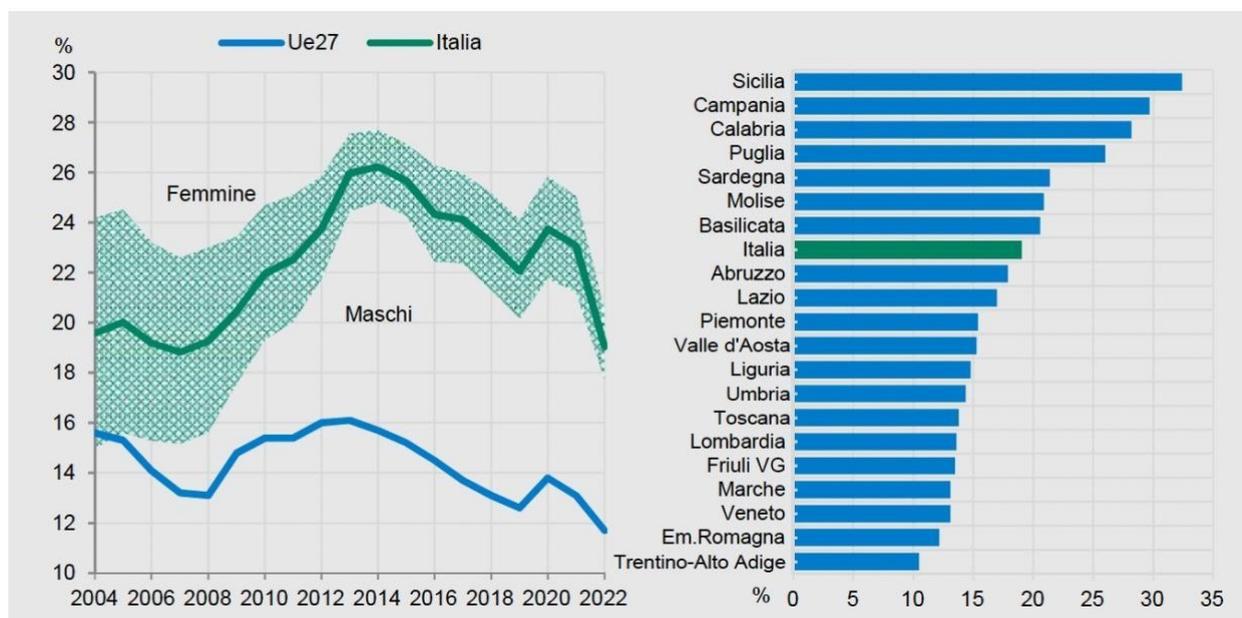
Fonte: Eurostat, Labour Force Survey

Figura 7 - I giovani 15-29 anni, per partecipazione al mercato del lavoro e al sistema di istruzione e formazione in Italia e nell’Ue27 (sinistra) e Neet per genere nei paesi Ue27 (destra). Anno 2022 (percentuali sul totale)

(Fonte: Rapporto Annuale ISTAT 2023)

“Le cause del fenomeno, pur differenti nei diversi paesi, sono riconducibili alla debolezza dell’offerta formativa professionalizzante, alla carenza di efficaci politiche attive sul lavoro, a una scarsa dinamicità del mercato” (Rapporto ISTAT, 2023, p. 100). Inoltre, le caratteristiche del fenomeno individuano una maggior incidenza nelle ragazze rispetto ai coetanei maschi (20,5% vs 17,7%) e il 27,9% risiedono nelle regioni del Mezzogiorno (Figura 8).

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”



Fonte: Eurostat, Labour Force Survey, Istat, Rilevazione sulle forze di lavoro

Figura 8 - I giovani 15-29 Neet nell'Ue27 e in Italia, per genere (sinistra) e per regione (destra). Anni 2004-2022 e 2022 per le regioni (percentuali sul totale)
(Fonte: Rapporto Annuale ISTAT 2023)

Il fenomeno Neet rappresenta uno scenario molto variabile ed eterogeneo ed è caratterizzato dalla necessità di interventi di natura differenziata. Difatti, i Neet comprendono individui che si trovano in diversi percorsi e diverse scelte di vita: da chi è alla ricerca di un lavoro, da chi ne è impossibilitata o chi sceglie di non farlo per i motivi più disparati. Dal punto di vista di incidenza, risulta che circa un terzo degli individui Neet è disoccupato e in circa la metà dei casi da circa un anno (62,5% nel Sud Italia vs 39,5% nel Nord Italia). Il 28,9% è disponibile a lavorare ma non è alla ricerca attiva di una occupazione oppure dichiara di non poter lavorare immediatamente. Il 38% non è alla ricerca di un lavoro e dichiara di non essere disponibile a lavorare nell'immediato o perché è in attesa di iniziare un percorso formativo o perché dichiara di avere esigenze relative alla cura di familiari o figli. Dal report presentato emerge una situazione da contenere e provare a risollevare: il ruolo della scuola nello sviluppo del capitale umano è preponderante sotto vari punti

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

di vista. È stato già sottolineato, attraverso la declinazione dell’approccio Human Capital (Becker, 2009), il ruolo critico della scuola nello sviluppo di competenze essenziali necessarie per la crescita economica e la selezione di individui capaci di guidare lo sviluppo di un Paese. Ciò enfatizza la necessità di modelli organizzativi che si concentrino sulla fornitura mirata di competenze e abilità, con modalità di accesso all’istruzione che permettano di selezionare le persone in base al loro merito e alla loro affidabilità personale. Dall’altro lato, l’Approccio delle Capability (Sen, 2014) mette in evidenza come lo sviluppo debba basarsi sul diritto delle persone a realizzarsi e come il progresso sia sostenibile solo quando esiste un effettivo equilibrio nei diritti reali, permettendo a tutta la comunità di partecipare al processo di crescita. Il tutto richiede una struttura educativa che sia aperta a tutti, consentendo a ciascuno di partecipare a una crescita che viene percepita come un’azione collettiva su vasta scala. Nonostante le diverse prospettive, entrambi gli approcci convergono nell’idea che l’istruzione, che comprende l’istruzione di base, l’istruzione superiore e la formazione continua, sia un elemento chiave per la crescita economica e lo sviluppo democratico. Inoltre, sia l’Approccio dell’Human Capital che quello basato sulla Capability concordano sul fatto che un paese che non investe nell’istruzione e nella qualità delle istituzioni educative è destinato non solo a una crescita economica limitata ma anche a un aumento delle disuguaglianze interne, con impatti negativi sulla formazione individuale, sulla comunità e sulle competenze necessarie per lo sviluppo, nonché sulla formazione e la selezione della classe dirigente (Bianchi & Fraschilla, 2020).

1.3. Mindset e dimensioni per lo sviluppo imprenditoriale

È stato finora evidenziato che il ruolo che le *character skills* comportano in ottica di sviluppo del capitale umano e, quindi, a cascata nello sviluppo imprenditoriale. Prima

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

di analizzare lo stato dell’arte relativo al contesto di apprendimento, è necessario effettuare una riflessione circa le componenti che caratterizzano il cosiddetto *mindset imprenditoriale*.

I termini “spirito imprenditoriale” o “iniziativa imprenditoriale” possono essere usati per definire l'imprenditorialità in quanto questi descrivono l'idea generale che sta alla base dell'imprenditoria.

Fare impresa implica che un individuo debba individuare e sfruttare le opportunità offerte dall'ambiente circostante. Nell’ottica presentata, la mentalità imprenditoriale è una pratica innovativa che porta a scoprire ed evolvere delle opportunità e successivamente ad adottare il comportamento adeguato sfruttarle e potenziarle. Di conseguenza, la creazione di una mentalità imprenditoriale diventa fondamentale per rinvigorire lo spirito competitivo delle entità economiche e dello stile di vita socio-economico delle persone. Ciò favorisce lo sviluppo del capitale umano attraverso la creazione di valore e la formazione di nuovi posti di lavoro (Thompson, 2004).

La mentalità imprenditoriale nell'ambito dell'istruzione aiuta gli studenti ad accedere a corsi di formazione imprenditoriale e facilita lo sviluppo di metodi didattici per diffondere la consapevolezza imprenditoriale e acquisire competenze imprenditoriali. L'autoefficacia è l'elemento necessario all'interno dell'approccio delle abilità cognitive e metacognitive che può essere considerato un prerequisito fondamentale per rafforzare ed efficacemente diffondere la mentalità imprenditoriale (Mauer et al., 2009). L'autoefficacia è un aspetto psicosociale complesso che può essere utilizzato per migliorare l'istruzione imprenditoriale. Non è considerato un tratto innato ed ha chiari vantaggi nel gestire il rischio e l'incertezza. Il mindset imprenditoriale, attraverso l'elaborazione portata dalle caratteristiche della personalità, dalle abilità cognitive e dal processo metacognitivo, è stato ritenuto utile nello sviluppo imprenditoriale, specialmente nel settore aziendale e delle arti (Pollard e Wilson, 2014).

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Una delle teorie correlata allo spirito imprenditoriale è quella elaborata da Dweck e Leggett (1988) che individuano due diverse tipologie di mentalità: la mentalità fissa e la mentalità di crescita. La prima rappresenta una mentalità che fa sì che un individuo creda che le sue qualità siano immutabili e improbabili da cambiare. Al contrario, la mentalità di crescita riguarda la convinzione che un individuo può adottare una mentalità che consenta cambiamenti e crescita attraverso il proprio sforzo. La mentalità di crescita implica, quindi, lo sforzo personale che ognuno può fare per ottenere cambiamenti e crescita (Dweck, 2006).

Tuttavia, Dweck ha affermato che un individuo può avere o una mentalità fissa o una mentalità di crescita, ma non entrambe. Pertanto, la risposta individuale al mondo circostante è guidata dall'influenza che queste mentalità hanno su di lui. Tutto ciò determinerebbe, secondo gli autori, il comportamento individuale rispetto alle sfide, all'impegno, agli ostacoli e al successo. Secondo Johnson (2009), una persona con poca fiducia e mentalità fissa stabilirà obiettivi di bassa performance come risultato. Di conseguenza, la persona affronterà sfide caratterizzato da comportamenti, sentimenti e pensieri tipici di impotenza. Nel frattempo, una persona con mentalità di crescita crederà di poter avere successo e affrontare le sfide attraverso l'adozione di obiettivi di apprendimento.

Le dimensioni implicate nello spirito imprenditoriale non si esauriscono alla teoria succitata, Kouakou e colleghi (2019) elaborano una classificazione di quelle che sono, secondo gli autori, le prospettive maggiormente coinvolte nello sviluppo delle attitudini imprenditoriali.

In particolare, gli approcci individuati si riferiscono alla prospettiva di personalità, cognitiva ed educativa.

La prima pone al centro il concetto secondo cui il tratto di personalità rappresenta un valore aggiunto per una migliore comprensione del comportamento imprenditoriale. Quando lo studio è correlato ai fattori che influenzano l'imprenditorialità, il tratto di personalità dovrebbe essere considerato come un elemento essenziale di una teoria

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

multidimensionale di variabili, processi e ambiente (Zhao & Seibert, 2006). Allo stesso modo, Zhao et al. (2010) sostengono che il tratto di personalità svolge un ruolo significativo nel processo di comprensione dell'imprenditorialità, ma affermano anche che si tratta di un ruolo in cui devono essere inclusi altri fattori. Secondo Brandstätter (2011); Leutner, Ahmetoglu, Akhtar, & Chamorro-Premuzic (2014), i tratti di personalità prevedono l'intenzione di un individuo di creare e avere successo in un'attività imprenditoriale. Pertanto, hanno evidenziato la reale correlazione tra i tratti di personalità del modello dei Big Five e il successo delle attività imprenditoriali, in linea con quanto proposto da Heckman (2017). Tuttavia, studi meta-analitici precedenti rivelano che i tratti di innovatività del modello dei Big Five prevedono un risultato migliore rispetto ai tratti di coscienziosità ed estroversione.

La prospettiva cognitiva parte da una riflessione sulle pratiche cognitive che ostacolano le cognizioni adattive in un ambiente dinamico ed incerto. Mitchell et al. (2000) hanno iniziato a trarre insegnamenti dalla scienza cognitiva per meglio comprendere il concetto di mentalità imprenditoriale. Hanno definito la cognizione imprenditoriale come l'uso di strutture di conoscenza per valutare l'opportunità e creare un'impresa al fine di ottenere crescita. Inoltre, Fayolle (2012) ha stabilito il collegamento tra lo stato mentale individuale e le attività e i risultati imprenditoriali. La mentalità imprenditoriale si riferisce a uno stato mentale particolare che guida i comportamenti umani verso attività e questioni imprenditoriali.

Infine, la terza prospettiva è quella educativa che è anche la componente che sarà sviscerata in maniera approfondita nel resto dell'elaborato. L'idea di una mentalità imprenditoriale nella letteratura aziendale si basa sul processo cognitivo di come le persone percepiscono, collegano e elaborano informazioni su se stesse, gli altri, i compiti e gli ambienti incerti. Nei contesti educativi, vengono evidenziate le attitudini e i comportamenti degli insegnanti o gli ambienti di apprendimento come i fattori più rilevanti. Confrontando le antecedenti di una mentalità imprenditoriale nei contesti aziendali ed educativi, emergono i componenti delle caratteristiche imprenditoriali

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

come essenziali per promuovere una mentalità imprenditoriale, piuttosto che nutrire direttamente le caratteristiche stesse (Lindh & Thorgren, 2015). I ricercatori Lindh & Thorgren (2015) analizzano i significati connessi alle direzioni politiche per la formazione e lo sviluppo della mentalità imprenditoriale e delle caratteristiche dei giovani, esaminando gli antecedenti dei tratti imprenditoriali che emergono nei contesti aziendali ed educativi. Lo studio rivela che, sebbene una mentalità imprenditoriale sia definita come "la capacità di percepire, agire e mobilitare in condizioni incerte" (Haynie, Shepherd, Mosakowski e Earley, 2010) nella letteratura imprenditoriale e aziendale, il suo significato nella letteratura educativa è poco chiaro sia per quanto riguarda cosa significhi nella pratica sia per quanto riguarda le strategie e le pratiche che promuovono tali mentalità.

2. Educare all'imprenditorialità per lo sviluppo del capitale umano

Nel 2012, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) ha decretato che l'imprenditoria giovanile assume un ruolo fondamentale soprattutto nella creazione di valore finanziario, culturale o sociale. Tale scenario rispecchia una crescente volontà, nei settori dell'istruzione, di coinvolgere i giovani in questioni imprenditoriali in tutto il mondo. Secondo Bakar et al. (2014), "...ricercatori, educatori, nonché enti pubblici e privati stanno concentrando la loro attenzione sull'educazione imprenditoriale" e "sono attivi nell'applicazione dell'educazione imprenditoriale" (p. 92). Nonostante l'osservazione di Damon e Lerner (2008) secondo cui lo studio dell'imprenditoria giovanile è ancora agli inizi, il patrimonio di conoscenze sull'imprenditoria giovanile è cresciuto considerevolmente nell'ultimo decennio. Senza dubbio, la letteratura promuove i vantaggi dell'imprenditoria giovanile (Kim et al., 2021; Narayan, 2015) come meccanismo per lo sviluppo sia dell'intenzione imprenditoriale che dell'orientamento imprenditoriale.

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

In generale, la letteratura sull'imprenditoria giovanile tende a esistere in relazione all'educazione della stessa (Bacigalupo et al., 2016; Gibb, 2010), alla necessità di formare imprenditori tra i giovani (OCSE, 2014), e a dove si inserisca l'imprenditorialità giovanile all'interno di un contesto più ampio di istruzione aziendale generale (NBEA, 2013). Tuttavia, c'è ancora la necessità di concettualizzare meglio l'imprenditoria giovanile, in particolare nei contesti scolastici, e esaminare le pedagogie di riferimento. Dalla letteratura emerge che si è prestata poca attenzione ai programmi di educazione e formazione imprenditoriale rivolti agli studenti delle scuole primarie o secondarie (Elert, Andersson & Wennberg, 2014), gran parte delle ricerche presenti si concentrano sull'istruzione imprenditoriale universitaria, spesso interpretata come istruzione imprenditoriale per i giovani, o programmi di formazione imprenditoriale per giovani adulti.

L'OCSE (Lackéus, 2015) e l'Unione Europea (Commissione Europea, 2006) riportano che il "senso di iniziativa e imprenditorialità" si riferisce alla capacità di un individuo di trasformare le idee in azioni. Ciò include creatività, innovazione, assunzione di rischi e la capacità di pianificare e gestire progetti, stabilire obiettivi e realizzarli, cogliere opportunità e mantenere valori etici. Di conseguenza, l'Educazione all'Imprenditorialità (EI) deve essere inclusa nelle politiche educative di una nazione, specialmente durante le crisi economiche, in cui l'autostima, la motivazione, la creatività (Forum Economico Mondiale, 2017), l'innovazione, la proattività e altre abilità imprenditoriali contribuiscono a creare valore (Rae, 2010) e incoraggiano le intenzioni e le attività imprenditoriali (Kautonen et al., 2015; Rauch & Hulsink, 2015).

Esistono diverse ricerche su livelli post-laurea (Brush et al., 2003), laurea (Katz, 2003) e istruzione superiore (Solomon et al., 2007), ma sono poche quelle relative alle scuole secondarie (Sánchez, 2013; Peterman & Kennedy, 2003) e ancora meno quelle che riguardano la scuola primaria (Commissione Europea, 2016; Palmér & Johansson, 2018). C'è evidenza che l'infanzia e l'adolescenza rappresentano l'età

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

ideale per sviluppare competenze imprenditoriali (Hassi, 2016) in modo che i bambini possano trarre beneficio dall'imprenditorialità e dalle prestazioni (Kuratko, 2005; Van Praag & Versloot, 2007), nonché dall'aumento della fiducia in se stessi, della motivazione personale, della proattività, della creatività e del lavoro di squadra (Junior Achievement Young Enterprise, 2006), nonché del senso di controllo, della propensione al rischio e dell'innovazione (Rauch & Frese, 2007). Pertanto, l'educazione all'imprenditorialità permette a tutti i cittadini di sviluppare competenze che comprendono tutti gli aspetti della vita umana, tra cui principi acquisiti attraverso l'istruzione di base (Sarasvathy & Venkataraman, 2011). L'educazione imprenditoriale è rilevante nell'istruzione odierna perché può dotare gli studenti di atteggiamenti, competenze, carattere e interesse nell'essere imprenditori. Lo studio ha dimostrato che i laureati dell'educazione imprenditoriale hanno applicato le loro conoscenze nei loro attuali posti di lavoro (Din et al., 2016). Altri studi mostrano che l'incremento dell'imprenditoria in un paese contribuirà allo sviluppo economico (Bindah & Magd, 2016; Nasr & Boujelbene, 2014; Robles & Zárraga-Rodríguez, 2015), attraverso indicatori di aumento del Prodotto Interno Lordo (PIL) (Yarahmadi & Magd, 2016). Un altro ruolo importante dell'insegnamento dell'imprenditoria svolto nelle scuole si concentra anche sullo sviluppo di competenze creative e responsabili e di caratteristiche degli imprenditori (Bikse et al., 2014). Le seguenti competenze sono cruciali nel mondo del lavoro: spontaneità, creatività, capacità di adattarsi al compito (Castiglione et al., 2013), abilità di risoluzione dei problemi, abilità di comunicazione (Daniel et al., 2017); abilità di gestione finanziaria, creazione di opportunità di marketing (Ismail et al., 2015), abilità interpersonali, abilità di base di gestione, abilità di leadership (Gedik et al., 2015).

Inoltre, un senso di iniziativa può essere utilizzato come competenza principale necessaria per tutti gli studenti (Küttim et al., 2014). Pertanto, alcune di queste competenze possono aiutare gli studenti a svilupparsi e a essere pronti a competere nel mondo del lavoro che richiede qualifiche specifiche. Secondo diverse ricerche, le

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

caratteristiche imprenditoriali includono: motivazione al successo e alta creatività (Çolakoglu & Gözükara, 2016; Karabulut, 2016).

Inoltre, facendo parte dell'istruzione in senso più ampio, promuovere l'EI ha il potenziale per contribuire a ridurre le disuguaglianze di reddito in Europa (Manna et al., 2018) e a creare le basi per lo sviluppo imprenditoriale (Matlay and Westhead, 2005; Matlay, 2006; Matlay and Carey, 2007). Ad esempio, uno studio recente (Palmér and Johansson, 2018) ha dimostrato che combinare l'EI e la matematica porta a una situazione vantaggiosa in cui le competenze imprenditoriali migliorano quando gli studenti imparano la matematica e l'insegnamento della matematica può produrre risultati positivi sia in matematica che nell'imprenditorialità. L'EI sembra, quindi, essere strettamente legata alle attività curricolari ed è in grado di apportare benefici nell'apprendimento e nell'insegnamento.

Tuttavia, l'EI promossa a un'età precoce potrebbe apparire problematica perché richiede chiarezza nella definizione, abilità specifiche, attitudini, capacità, strutture organizzative adeguate e conoscenze, che gli insegnanti raramente possiedono o che i programmi di studio non tengono in considerazione (Komulainen et al., 2011). In tal senso, l'istruzione primaria richiede particolare attenzione (Gibb, 2008; Handscombe et al., 2008; Smith, Collins and Hannon, 2006; Smith, Mathur and Skelcher, 2006) per influenzare gli obiettivi educativi e i metodi (Mwasalwiba, 2010) ed enfatizzare le competenze cognitive in età precoce rispetto all'istruzione successiva (Cunha and Heckman, 2007, Huber et al., 2014).

2.1. Formare i docenti all’Educazione all’Imprenditorialità: lo stato dell’arte nel panorama internazionale ed europeo

Lo studio dell'educazione imprenditoriale si basa, in gran parte, su una comprensione concettuale relativa alla connessione fra imprenditorialità e apprendimento. L'educazione imprenditoriale può essere letta attraverso diverse declinazioni che

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

pongono al centro il concetto di apprendimento sviscerato in tre modi ovvero *per* l'imprenditorialità, *attraverso* l'imprenditorialità e *sull'*imprenditorialità (Gibb, 2005).

Il contenuto del curriculum *per* l'istruzione imprenditoriale enfatizza approcci basati sulle competenze, mirando a educare gli studenti sulle complessità della gestione di un'azienda (Bennett, 2006). Il presente tema si concentra sul fornire agli studenti una serie di tecniche per promuovere l'imprenditorialità, tra cui la generazione di idee, la costruzione di team, la pianificazione aziendale, la creatività, l'innovazione, l'ispirazione, il riconoscimento delle opportunità, la vendita, il networking, la comprensione della natura imprevedibile e contingente dell'imprenditorialità, l'adattamento al cambiamento e l'accettazione del fallimento (Piperopoulos & Dimov, 2014). C'è un crescente enfasi sul concetto di "imparare facendo" e sui metodi didattici esperienziali (Fayolle, 2013). Alcuni degli strumenti frequentemente discussi utilizzati per insegnare l'imprenditorialità includono simulazioni (Honig, 2004), attività autonome, insegnamento di squadra che coinvolge sia accademici che professionisti, mentorship e networking con imprenditori (Piperopoulos & Dimov, 2014). Nel tema dell'insegnamento *per* l'imprenditorialità, gli studenti spesso agiscono, fanno role-play o simulano di essere imprenditori anziché partecipare attivamente ad attività imprenditoriali reali. Le presenti modalità lo distinguono dal tema *attraverso* l'imprenditorialità, in cui gli studenti partecipano attivamente a vere iniziative imprenditoriali (Vincett & Farlow, 2008).

Quest'ultimo approccio è simile al precedente su descritto, ma suggerisce di apprendere *con* e *attraverso* imprenditorialità reale, consentendo agli studenti di vivere l'esperienza di "essere" imprenditori anziché "fingere" di esserlo (Vincett & Farlow, 2008) e di sperimentare direttamente le forze di mercato (Dabbagh & Menascé, 2006). Questi corsi si concentrano sulla presentazione di idee imprenditoriali a investitori e azionisti, insegnando con imprenditori reali. Alcuni dei metodi di insegnamento suggeriti per questo tema sono simulazioni aziendali indotte

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

da persone (Klapper & Tegtmeier, 2010), incubatori (Vincett & Farlow, 2008), stage per creare ed implementare prodotti innovativi per clienti reali (Wang & Verzat, 2011) e progetti dal vivo in cui gli studenti collaborano con imprenditori reali (Chang & Rieple, 2013).

L'ultimo approccio ovvero l'educazione *sull'imprenditorialità* pone al centro il contenuto teorico sull'imprenditoria e si riferisce a: tratti imprenditoriali; caratteristiche della personalità; successo economico; come le persone pensano in modo imprenditoriale e la consapevolezza imprenditoriale (Piperopoulos & Dimov, 2014). Per tale tema, l'insegnamento è in gran parte centrato sull'insegnante, il discente è passivo, e i metodi di insegnamento più utilizzati sono le lezioni, gli speaker ospiti e i casi di studio, di solito adottati da manuali di testo (Fayolle & Gailly, 2008).

Analizzando i presenti approcci, si mette in luce come l'educazione imprenditoriale dovrebbe essere considerata sia come un metodo di apprendimento che come un contenuto di apprendimento (Remes, 2003). Deveci e Seikkula-Leino (2018) individuano due principali finalità alla base dell'educazione imprenditoriale. Il primo riguarda la creazione di un'azienda o di una attività lavorativa. L'istruzione fornita con questo approccio comprende materie di gestione legate all'istituzione di una nuova azienda o attività commerciale. Il secondo approccio si concentra sull'individuo e mira a migliorare le attitudini e i comportamenti imprenditoriali degli studenti (Commissione Europea, 2004). Tale declinazione trova la sua massima espressione all'interno dei processi di istruzione ed è l'approccio su cui ci si concentrerà in questo elaborato. Si vuole, infatti, indagare come la didattica e l'educazione, veicolate dagli insegnanti nelle agenzie educative preposte, possano agevolare o ostacolare lo sviluppo delle componenti legate allo sviluppo imprenditoriale. In tal senso, si sottolinea l'importanza dello sviluppo della creatività e dell'innovazione negli studenti (Abiogu, 2011) e la possibilità a migliorare quella che è la mentalità imprenditoriale.

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Si può affermare che, fino a poco tempo fa, l'educazione imprenditoriale non era diffusa ampiamente nel contesto generale dell'istruzione (Haara & Jenssen, 2016). Tuttavia, l'importanza crescente dell'imprenditorialità nel settore dell'istruzione sta diventando sempre più diffusa (Haara & Jenssen, 2016).

Uno degli sforzi prioritari dell'Unione Europea è stato lo sviluppo dell'educazione imprenditoriale nell'istruzione degli insegnanti (GHK, 2011). Dal punto di vista dell'UE, l'istruzione degli insegnanti non è ancora completamente integrata nella maggior parte delle strategie nazionali e non fa parte dello sviluppo professionale continuo degli insegnanti (Fondazione Europea per la Formazione, 2010).

L'imprenditoria è inclusa nei rapporti della Commissione Europea come area prioritaria a tutti i livelli dell'istruzione degli insegnanti (Commissione Europea, 2011, 2013) e nel 2016 è stato anche pubblicato il quadro EntreComp finalizzato a supportare lo sviluppo di concetti condivisi di competenze imprenditoriali, definizione degli obiettivi e valutazione.

Riferendosi all'istruzione degli insegnanti delle scuole primarie e secondarie, non ci sono corsi che migliorino le informazioni e le competenze degli stessi riguardo all'imprenditoria e all'innovazione; è semplicemente consigliato che gli insegnanti in formazione apprendano materie relative all'imprenditoria e all'innovazione (Kleppe, 2002). Inoltre, va sottolineato il fatto che, per quanto riguarda l'educazione imprenditoriale, gli insegnanti in servizio spesso non risultino preparati né dal punto di vista della conoscenza teorica né dell'esperienza in aula. Ad esempio, si è dimostrato che le attitudini degli insegnanti rappresentano uno dei principali ostacoli alla pratica dell'educazione imprenditoriale e all'insegnamento di successo dell'imprenditoria (Gustafsson-Pesonen & Remes, 2012).

Kbathgate, Mostert e Sandland (2013) affermano che gli insegnanti dovrebbero impegnarsi maggiormente per migliorare le caratteristiche imprenditoriali degli studenti. In modo simile, Silva (2021) indica che gli insegnanti, prima di tutto, dovrebbero comprendere il significato del concetto di imprenditoria e come dovrebbe

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

essere praticato. Purtroppo, si nota che pochi insegnanti hanno conoscenze ed esperienze utili all'educazione imprenditoriale (Fagan, 2006). Si è evidenziato che gli insegnanti hanno bisogno di esperienza e conoscenza riguardo all'educazione imprenditoriale per insegnare ai loro studenti attraverso metodi sperimentali (Gustafsson-Pesonen & Remes, 2012). In questo senso, si può dire che gli studi condotti sull'educazione imprenditoriale nell'istruzione degli insegnanti sono molto importanti per informare gli insegnanti ed i formatori sull'evoluzione dell'educazione imprenditoriale.

Diversi studi hanno evidenziato carenze e difficoltà nel tema. Ad esempio, è emersa un'incoerenza fra obiettivi e pratiche (Seikkula-Leino et al., 2010); gli insegnanti non sapevano come implementare correttamente le attività (Mattila et al., 2009), facevano fatica a abbandonare i loro ruoli tradizionali nell'educazione imprenditoriale (Kbathgate et al., 2013); la formazione degli insegnanti non comprendeva corsi per aumentare la comprensione degli argomenti imprenditoriali e non è ancora stato compreso del tutto che gli argomenti dell'educazione imprenditoriale debbano essere insegnati ai docenti (Kleppe, 2002). Gli insegnanti, spesso, fanno fatica ad adattarsi alle tecniche da utilizzare (Figueiredo-Nery & Figueiredo, 2008) e possono essere presenti segni di insicurezza tra gli insegnanti riguardo all'imprenditorialità (Mattila et al., 2009).

Emerge, inoltre, che gli studenti della scuola primaria presentano difficoltà a esprimersi in termini di imprenditoria (Cankar et al., 2013) e la copertura dell'imprenditoria nei curricula dell'educazione degli insegnanti non risulta soddisfacente (Seikkula-Leino et al., 2012).

Circa il tema della formazione degli insegnanti, la letteratura suggerisce diverse proposte su ciò che dovrebbe essere fatto. Si è suggerito di includere l'educazione imprenditoriale nel curriculum della formazione degli insegnanti (Fagan, 2006; Gustafsson-Pesonen & Remes, 2012; Žibėnienė, 2012); si è proposta l'incorporazione di lavori sperimentali e concettuali nelle lezioni sull'imprenditorialità per la

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

formazione degli insegnanti (Hannula, 2011; Van Dam et al., 2010); si è sottolineata l'importanza della cooperazione con il settore aziendale nel processo educativo (Žibèniènè, 2012); si è suggerito di coinvolgere diversi tipi di partecipanti nell'educazione imprenditoriale e di indagarne l'influenza (Hannula et al., 2012); si è proposta la costruzione di programmi di formazione degli insegnanti (Konokman & Yelken, 2014); e infine, si è sottolineato che i formatori degli insegnanti dovrebbero concentrarsi sulla promozione dell'autoefficacia e dell'atteggiamento positivo (Pihie et al., 2011).

Nella revisione sistematica condotta da Deveci e Seikkula-Leino (2018) sono emersi alcuni elementi salienti che è interessante riportare. Uno dei temi principali emersi riguarda la formazione degli insegnanti (Lepistö & Ronkko, 2013). Gli argomenti trattati includevano la situazione dell'imprenditorialità nella formazione degli insegnanti (Hannula, Ruskovaara, Seikkula-Leino, & Tiikkala, 2012), le caratteristiche imprenditoriali degli educatori (Armstrong & Tomes, 2000), le opinioni degli insegnanti sulle pratiche di educazione imprenditoriale, l'atteggiamento degli insegnanti verso l'educazione imprenditoriale (Gustafsson-Pesonen & Remes, 2012), e la mancanza di conoscenze ed esperienze nell'ambito dell'educazione imprenditoriale. Nello studio si afferma che gli insegnanti svolgono un ruolo molto importante nel fornire agli studenti caratteristiche imprenditoriali (Gardner, 2013; Hannula, 2011). Esempi includono il ruolo importante svolto dagli insegnanti delle scuole primarie nell'educazione imprenditoriale (Akyürek & Şahin, 2013) e gli insegnanti come un fattore importante nell'introdurre caratteristiche imprenditoriali (Hannula, 2011).

I risultati degli studi condotti nel campo dell'istruzione scientifica riguardano principalmente l'integrazione dell'istruzione imprenditoriale nell'istruzione scientifica. È importante notare che sono stati ottenuti risultati in merito a questo aspetto. Ad esempio, è stato riportato che l'istruzione imprenditoriale fornisce un campo di apprendimento innovativo per le lezioni di scienze (Koehler, 2013). Allo

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

stesso modo, è stato sottolineato che l'istruzione imprenditoriale può essere implementata nell'istruzione scientifica (Ugwu et al., 2013). Inoltre, è stato enfatizzato che l'importanza dell'imprenditorialità è compresa meglio quando è applicata alle lezioni di chimica (Ezeudu et al., 2013). Inoltre, ci sono risultati positivi riguardo alle opinioni degli insegnanti. Bolaji (2012) afferma che gli insegnanti di scienze hanno un approccio positivo all'integrazione dell'imprenditorialità nell'istruzione scientifica. Inoltre, Bacanak (2013) sostiene che gli insegnanti di scienze ritengono che metodi e tecniche centrati sugli studenti possano essere efficaci nell'istruzione imprenditoriale nell'ambito delle lezioni di scienze. Amos e Onifade (2013) concludono che gli insegnanti in formazione dei settori scientifici legati alle scienze hanno percezioni più positive rispetto a quelli di altri settori. Ciò potrebbe implicare che sono stati compiuti passi più significativi per l'inclusione dell'istruzione imprenditoriale nell'istruzione scientifica. Ad esempio, Buang et al. (2009) hanno sviluppato il modello di apprendimento a cinque fasi "Pensiero Scientifico Imprenditoriale" per l'istruzione scientifica. Oltre a questi aspetti positivi, ci sono anche alcune carenze. Nwoye (2012) conclude che gli studenti delle scuole superiori in fisica presentano basse caratteristiche imprenditoriali e che il curriculum di fisica manca delle risorse per l'introduzione di caratteristiche imprenditoriali. Inoltre, gli insegnanti di scienze non hanno sufficiente conoscenza dell'istruzione imprenditoriale (Bacanak, 2013). Ci sono anche risultati di ricerca sulla misura in cui l'istruzione imprenditoriale è inclusa nei programmi di istruzione generale e su come dovrebbe essere trattata. La maggior parte degli insegnanti ritiene che l'imprenditorialità debba far parte dell'istruzione obbligatoria (Baranović & Stibric, 2007). Uno dei temi più discussi è se l'istruzione imprenditoriale debba essere considerata come un argomento autonomo nei programmi di studio o se debba essere affrontata attraverso un approccio interdisciplinare. Gli studiosi hanno ottenuto risultati che suggeriscono che dovrebbe essere affrontata attraverso un approccio interdisciplinare (Hamid, 2013).

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

È emerso come l'apprendimento e l'insegnamento imprenditoriale sono diventati questioni sempre più rilevanti nel campo della ricerca sull'istruzione imprenditoriale. Implicitamente, il campo dell'educazione degli insegnanti deve preparare gli educatori ad affrontare questa questione e a rispondere alla sfida dello sviluppo di insegnanti capaci di svolgere i nuovi ruoli menzionati nelle aule scolastiche. Come giustamente riconosciuto da Jaana et al. (2010), gli insegnanti hanno un ruolo essenziale da svolgere nel migliorare l'apprendimento imprenditoriale degli studenti. L'istruzione imprenditoriale richiede l'uso di un metodo di apprendimento attivo che metta il discente al centro del processo educativo e gli consenta di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento, di sperimentare e imparare su se stesso. Pertanto, gli insegnanti hanno bisogno delle competenze professionali per poter guidare gli studenti attraverso il processo di apprendimento (Commissione europea, 2013).

Le ricerche condotte dalla Commissione europea (2010, 2011) dimostrano che le competenze e i valori fondamentali legati all'istruzione imprenditoriale sono raramente una priorità nei programmi di formazione iniziale degli insegnanti. La creatività non è pienamente incorporata in questi programmi. Circa il 90% degli insegnanti afferma di voler ricevere ulteriori formazioni sulla creatività. Gli insegnanti ritengono anche che le culture educative e scolastiche non li supportino pienamente nel promuovere approcci creativi e innovativi all'apprendimento.

D'altra parte, è stato osservato che l'istruzione imprenditoriale ha un'influenza positiva sugli insegnanti in formazione. Ad esempio, è emerso che gli insegnanti in formazione acquisiscono qualifiche come innovatività, fiducia, professionalità e leadership grazie all'istruzione imprenditoriale (Amos & Onifade, 2013). È stato anche affermato che gli insegnanti in formazione per la scuola dell'infanzia hanno una percezione elevata dell'imprenditorialità (Konokman & Yelken, 2014). Per quanto riguarda l'istruzione musicale, gli insegnanti in formazione rafforzano la loro competenza musicale attraverso l'istruzione imprenditoriale (Hietanen, 2013). Da una

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

revisione a cura di Fatima Sirelkhatim (2015), emerge come guardando al futuro dell'istruzione imprenditoriale in un mondo in continua evoluzione, l'insegnare a potenziali imprenditori richiede il trasferimento di competenze imprenditoriali agli studenti utilizzando approcci didattici innovativi e non convenzionali basati sull'azione e sulla pratica. Pertanto, gli insegnanti imprenditoriali devono essere pronti a confrontarsi con queste sfide. Ciò può essere efficacemente possibile in due modi: rinforzando la formazione degli insegnanti per la formazione pre-servizio degli insegnanti imprenditoriali futuri; e promuovere uno sviluppo professionale continuo per favorire la competenza imprenditoriale degli insegnanti in servizio.

Le evidenze di diversi casi di intervento nella formazione degli insegnanti e nell'istruzione scolastica (FEE-YE, 2013, SEECCEL, 2009; ASE, 2014) indicano che aumentare la consapevolezza degli insegnanti sull'imprenditoria aumenta la probabilità che essi si impegnino nell'imprenditoria, utilizzino strumenti e azioni pertinenti e siano più motivati a avviare attività imprenditoriali. Inoltre, sembra che gli insegnanti sensibilizzati siano in grado di supportare meglio i processi di apprendimento imprenditoriale dei loro studenti.

2.2. Atteggiamenti e percezioni degli insegnanti verso l'Educazione all'Imprenditorialità

In relazione alle influenze che gli individui e i contesti possono avere rispetto al processo che accompagna l'educazione all'imprenditorialità, studi hanno dimostrato che una cultura scolastica innovativa favorisce l'educazione imprenditoriale e può partire da un piccolo gruppo per poi influenzare le attitudini della maggior parte degli insegnanti. In due studi è emerso che l'entusiasmo di alcuni insegnanti per l'educazione imprenditoriale è cresciuto in modo significativo all'interno della scuola. In una ricerca condotta da Kirkley (2017) sulle scuole secondarie in Nuova Zelanda,

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

l'educazione imprenditoriale è iniziata con un nucleo, un piccolo gruppo di insegnanti con attitudini positive che hanno influenzato i colleghi intorno a loro fino a raggiungere una "massa critica", creando così una cultura innovativa di insegnanti e studenti nella scuola che ha potenziato l'entusiasmo e l'efficacia (p. 27). In Italia, Testa e Frascheri (2015) hanno scoperto che tutti e cinque i programmi investigati erano iniziati attraverso il lavoro volontario di un solo insegnante. In un altro studio nei Paesi Bassi condotto da van Dam, Schipper e Runhaar (2010), che ha coinvolto 255 insegnanti, si è riscontrato che un ambiente di natura imprenditoriale aumenta il comportamento imprenditoriale di più insegnanti. Ciò è stato supportato da uno studio condotto da Neto, Rodrigues e Panzer (2017) in Brasile, che ha coinvolto 385 insegnanti e ha rilevato che una cultura scolastica imprenditoriale basata sull'innovazione e la flessibilità aumentava il comportamento imprenditoriale tra i docenti. Nell'indagine condotta da Ruskovaara et al. (2015), coloro che hanno partecipato alle attività di pianificazione dell'imprenditorialità avevano da 2 a 3 volte più probabilità di coinvolgere stakeholder esterni imprenditoriali rispetto a coloro che hanno partecipato solo alla pianificazione curricolare della scuola.

A livello globale, la letteratura indica che gli insegnanti delle scuole primarie e secondarie hanno acquisito le loro prime conoscenze sull'istruzione imprenditoriale durante il periodo della loro formazione iniziale, attraverso lo sviluppo professionale e l'apprendimento per gli insegnanti in servizio o in collaborazione con i ricercatori. Nella serie di studi condotti dai ricercatori Ruskovaara e Pihkala, che hanno quantificato l'uso dei metodi di insegnamento dell'istruzione imprenditoriale, gli insegnanti che avevano frequentato più corsi sull'istruzione imprenditoriale hanno implementato i metodi di insegnamento più spesso in aule e scuole rispetto agli insegnanti che avevano frequentato pochi o nessun corso (Ruskovaara et al. 2015). Gli insegnanti che avevano partecipato a programmi di sviluppo professionale nell'ambito dell'istruzione imprenditoriale collaboravano anche con i colleghi due volte più spesso, utilizzavano più frequentemente gli stakeholder esterni (Ruskovaara

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

et al. 2015), erano tre o quattro volte più capaci di utilizzare i metodi di istruzione imprenditoriale e utilizzavano l'apprendimento basato su progetti più dei loro colleghi non formati in tal senso (Ruskovaara & Pihkala 2013).

In quattro studi, la formazione degli insegnanti ha consentito di acquisire esperienza nei metodi dell'istruzione imprenditoriale, una crescente consapevolezza dei benefici per gli studenti scolastici e la conoscenza di come insegnare in modo efficace utilizzando questo approccio. Tiernan (2016) ha sondato 47 insegnanti in servizio in Irlanda e ha scoperto che la formazione nell'istruzione imprenditoriale ha aumentato significativamente la loro comprensione della sua rilevanza e importanza. In Finlandia, uno studio condotto da Rönkkö e Lepistö (2015) ha rilevato che il 90% di 257 insegnanti in servizio ha sviluppato un atteggiamento positivo nei confronti dell'istruzione imprenditoriale grazie alla formazione e ha acquisito una comprensione più ampia dei tipi di metodi di insegnamento utilizzati. In Danimarca, 12 insegnanti in servizio per l'istruzione primaria sono stati osservati e intervistati durante la loro formazione sull'istruzione imprenditoriale (Tiemensma & Rasmussen, 2019). I docenti coinvolti hanno apprezzato l'esperienza dei metodi di insegnamento dell'istruzione imprenditoriale come studenti e hanno ritenuto che fosse un aspetto importante nello sviluppo delle loro convinzioni personali e delle conoscenze su come insegnare utilizzando questo approccio. Gli insegnanti che hanno intenzionalmente implementato l'educazione imprenditoriale hanno dimostrato atteggiamenti entusiastici, insieme a soddisfazione lavorativa e motivazione nel creare opportunità per gli studenti. Gli elementi caratteristici del comportamento imprenditoriale degli insegnanti comprendono: creatività, innovazione, autoefficacia, ingegnosità e flessibilità. Il comportamento imprenditoriale era evidente anche nel modo in cui gli insegnanti erano più disposti a prendere rischi calcolati nel loro approccio didattico (Neto et al., 2018), imparare dagli insuccessi (Järvi, 2012), adottare nuove tecnologie e utilizzare metodi di insegnamento imprenditoriale (Pihie & Bagheri, 2011). Gli insegnanti hanno valorizzato il facilitare l'apprendimento degli

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

studenti e il creare reti con altri insegnanti per implementare l'educazione imprenditoriale. Il ruolo di facilitatore ha spinto gli studenti a vedere l'insegnante non solo come fonte di conoscenza (Kirkley, 2017) ma come colui in grado di riconoscere i propri punti di forza (Ruskovaara, Hämäläinen & Pihkala, 2016). La creazione di reti comporta il lavoro di squadra, la negoziazione, la risoluzione dei problemi, la collaborazione interna nella scuola e esterna con esperti locali (Kirkley, 2017; Neto et al., 2018). Gli insegnanti che hanno, quindi, implementato con successo l'istruzione imprenditoriale nelle scuole primarie e secondarie avevano atteggiamenti positivi verso l'adozione di comportamenti imprenditoriali e apprezzavano l'apprendimento facilitativo e la rete di contatti. Coinvolgendosi nella pedagogia e ricevendo supporto dalla leadership scolastica, gli insegnanti sono stati in grado di creare un ambiente in cui gli studenti possono sviluppare competenze, conoscenze e abilità imprenditoriali. Un altro aspetto riguarda coloro i quali ricoprono ruoli di leadership e che hanno acquisito competenze e promosso una cultura imprenditoriale, incoraggiando il personale a promuovere, con successo, l'educazione imprenditoriale nell'apprendimento. In uno studio condotto su 153 presidi in Finlandia, è emerso che i presidi erano in grado di influenzare positivamente lo sviluppo dell'educazione imprenditoriale nelle loro scuole e nella pianificazione strategica quando avevano partecipato a corsi di formazione sull'imprenditorialità (Hämäläinen, Ruskovaara & Pihkala 2018). Ruskovaara, Hämäläinen e Pihkala (2016) hanno anche svolto un'indagine con 135 presidi in Finlandia e hanno scoperto che, indipendentemente dal background aziendale dei presidi, coloro con formazione in educazione imprenditoriale avevano il doppio delle attività di successo nelle scuole rispetto a coloro senza tale formazione. In uno studio condotto da Kirkley (2017), la leadership ha sostenuto con successo e attuato l'educazione imprenditoriale attraverso reti di insegnanti in cui insegnanti esperti condividono pedagogie efficaci, incoraggiano l'adesione degli insegnanti e creano una cultura che celebra l'imprenditorialità nella scuola. Hämäläinen, Ruskovaara e Pihkala (2018) in Finlandia, Neto et al. (2018)

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

negli Stati Uniti e van Dam, Schipper e Runhaar (2010) nei Paesi Bassi hanno tutti raccomandato ai leader di promuovere una cultura imprenditoriale nelle scuole per migliorare l'autoefficacia e il comportamento imprenditoriale degli insegnanti.

I leader che hanno incoraggiato l'accettazione dell'educazione imprenditoriale nelle loro scuole (Hämäläinen, Ruskovaara & Pihkala 2018) hanno fornito un supporto continuo e costante (Ruskovaara, Hämäläinen & Pihkala 2016). In Nuova Zelanda, due studi hanno evidenziato l'importanza dei presidi nello sviluppare una filosofia condivisa con gli insegnanti e nel personificare passione e impegno. Uno è stato uno studio condotto da Kirkley (2017) che coinvolgeva 10 scuole, e l'altro uno studio di approfondimento condotto da Lee, Hebaishi e Hope (2015) su una scuola, entrambi studi che coinvolgevano scuole imprenditoriali di successo. I presidi hanno fornito supporto attraverso la pianificazione strategica, l'attuazione di un approccio all'educazione imprenditoriale, lo sviluppo di partnership con stakeholder esterni (Ruskovaara, Hämäläinen e Pihkala 2016) e la promozione della formazione professionale per gli insegnanti (Hämäläinen, Ruskovaara e Pihkala 2018). In altri studi, i leader hanno anche sostenuto le attività degli insegnanti fornendo strumenti, risorse e la flessibilità necessaria per essere creativi e innovativi (Hanson 2018; Wibowo & Saptono 2018). Negli Stati Uniti, uno studio condotto su 576 insegnanti di musica ha rilevato che la loro motivazione ad avere un approccio imprenditoriale nell'insegnamento aumentava quando i leader scolastici mostravano una maggiore tolleranza al rischio e supportavano la creatività e l'innovazione (Hanson 2018). Quindi, un fattore chiave nello sviluppo di atteggiamenti positivi degli insegnanti e del valore per l'istruzione imprenditoriale è stato individuato nei leader scolastici capaci di sostenere la fornitura di risorse, lo sviluppo professionale, ambienti collaborativi diretti e la crescita delle reti di contatti. I leader che valorizzano l'istruzione imprenditoriale comprendono l'importanza di preparare gli studenti a essere creativi e innovativi, adattabili, apprendisti per tutta la vita. La connessione tra leadership e la diffusione dell'istruzione imprenditoriale nelle scuole può essere

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

spiegata da uno studio condotto in Nuova Zelanda da Robertson, Hohepa e Lloyd (2009), che ha studiato le migliori evidenze per la leadership nel paese e ha trovato che le decisioni riguardo agli obiettivi, alle aspettative, alle risorse, ai curricula, allo sviluppo professionale degli insegnanti, agli ambienti di collaborazione e alla tecnologia erano basate sulle percezioni dei presidi riguardo a una pedagogia efficace. Mentre l'istruzione imprenditoriale è stata riconosciuta da governi successivi come quelli dell'Unione Europea e degli Stati Uniti come una strategia politica per promuovere la crescita economica (Lackéus 2015), post COVID-19 è ancora più pertinente investigare gli specifici attuatori di politiche e di risorse per sostenere i leader scolastici nello spingere avanti l'agenda imprenditoriale.

2.3 Metodologie e strumenti per promuovere l'Educazione all'Imprenditorialità

L'educazione imprenditoriale è stata definita come un processo di ricerca che consente di esaminare le dinamiche educative più efficaci a formare individui con un bagaglio di competenze per la vita (Abiogu, 2011). L'imprenditorialità è anche vista come un processo di risoluzione dei problemi (Amos & Onifade, 2013) e creazione di idee. È stata, infatti, descritta come l'applicazione di conoscenze e competenze apprese a nuove situazioni (Amos & Onifade, 2013; Gustafsson-Pesonen & Remes, 2012).

Sono disponibili numerose scoperte di studi che evidenziano l'importanza dell'imprenditorialità nella formazione degli insegnanti. Si può affermare che è stata posta molta enfasi sui metodi, le tecniche, i modelli o le strategie utilizzati nell'istruzione imprenditoriale in questo contesto. Tale enfasi può essere attribuita alla volontà di chiarire come insegnare al meglio l'imprenditorialità, un concetto relativamente nuovo nell'ambito dell'istruzione. È stato riportato che gli insegnanti utilizzano principalmente il lavoro di gruppo, la scrittura di storie, le discussioni, i

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

diari e le visite scolastiche durante il processo di formazione imprenditoriale (Ruskovaara et al., 2010). Gli studi dimostrano che gli insegnanti cercano di impiegare processi in cui gli studenti possono interagire tra loro o con altre persone nel contesto dell'istruzione imprenditoriale. Inoltre, facendo tenere un diario agli studenti e comunicare con persone diverse, gli insegnanti cercano di migliorare le loro abilità comunicative. In aggiunta, possono essere organizzate visite al di fuori dalla scuola. È chiaro che la cooperazione con i settori privato e pubblico sia importante nel processo di istruzione imprenditoriale. Nel presente contesto, gli insegnanti e gli amministratori scolastici sono chiamati ad avere una buona rete di comunicazione con soggetti al di fuori della scuola (ad esempio, diverse professioni, fabbriche, centri scientifici, zoo). È stato riferito che gli amministratori scolastici svolgono un ruolo importante nelle pratiche di istruzione imprenditoriale (Deakins et al., 2005; Ememe et al., 2013), e gli insegnanti dovrebbero comunicare con la comunità locale (Baranović & Stibric, 2007). Inoltre, è stato dichiarato che gli insegnanti dovrebbero dedicare tempo extra nel processo di istruzione imprenditoriale (Oplatka, 2014) e fare uso di attività extracurricolari (Baranović & Stibric, 2007). Pertanto, sembra che le scuole private pongano maggiore enfasi sulle attività al di fuori della scuola nel processo di formazione imprenditoriale (Brown, 2012). Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che le scuole private dispongono di condizioni migliori e di maggiore flessibilità.

Per promuovere l'apprendimento imprenditoriale, le competenze e il pensiero imprenditoriale negli studenti, i modelli di insegnamento nell'istruzione imprenditoriale (EI) devono essere più innovativi rispetto alla forma tradizionale (Fayolle & Gailly, 2008; Kirby, 2004; Neck & Greene, 2011). Mwasalwiba (2010) ha identificato ventisei metodi d'insegnamento imprenditoriale da una revisione di 21 articoli, tra cui i metodi più efficaci identificati risultano essere: simulazioni di gioco (Hinde, 2002), metodo video e di ripresa (Verduyn et al., 2009), studio di caso (Keogh

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

& Galloway, 2004), workshop e progetti (Bennett, 2006), discussioni di gruppo e apprendimento basato su lavoro in team (Michaelsen & Sweet, 2008).

Fondamentali risultano, quindi, essere le metodologie e le tecniche adottate dagli insegnanti. In generale, si preferiscono approcci basati su problemi in cui gli studenti sono attivi. Di fatto, i risultati degli studi dimostrano che gli insegnanti, in questo tema, utilizzano, spesso, approcci di apprendimento attivo basati su problemi (Ruskovaara et al., 2010).

D'altra parte, i risultati degli studi sull'istruzione imprenditoriale evidenziano anche molte carenze relative agli educatori, agli ambienti di apprendimento, ai processi di insegnamento e ai materiali (Figueiredo-Nery & Figueiredo, 2008; Kbatgate et al., 2013; Mattila et al., 2009). Per quanto riguarda gli ambienti di apprendimento, i risultati degli studi dimostrano che: i dirigenti scolastici si limitano nel progettare ed avviare attività di natura imprenditoriale (Deakins et al., 2005); che, spesso, le infrastrutture delle scuole non sono adeguate (Figueiredo-Nery & Figueiredo, 2008); che dovrebbero essere creati e implementati ambienti tecnologici e laboratori adeguati per l'imprenditorialità (Ejinkeonye & Chukwuone, 2014); che gli strumenti metodologici e i materiali e la cooperazione con il settore privato sono inadeguati (Žibèniènè, 2012); e che le scuole pubbliche non contengono elementi pratici o supporti per tali esperienze di insegnamento (Brown, 2012).

Per promuovere l'educazione all'imprenditorialità, gli insegnanti utilizzano, principalmente, approcci di apprendimento attivo basati su problemi, lavoro di gruppo, storytelling e metodi di discussione, nonché attività extrascolastiche (Baranović & Stibric, 2007). È emerso, inoltre, che i docenti spesso preferiscono insegnare l'imprenditorialità declinandola come un tema trasversale all'interno dei loro corsi (Baranović & Stibric, 2007).

Seikkula-Leino et al. (2015) hanno sondato 100 membri dello staff insegnante delle istituzioni di formazione docenti in servizio in Finlandia e hanno riscontrato che

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

l'istruzione imprenditoriale veniva frequentemente insegnata attraverso l'apprendimento esperienziale, la risoluzione creativa dei problemi e i progetti.

Un aspetto utile alla formazione dei docenti e alla relativa applicazione in aula, rispetto alla tematica dell'EI, si riferisce alla collaborazione professionale con i ricercatori. Studi, che di seguito saranno esplicitati, dimostrano e descrivono come gli insegnanti hanno imparato ad implementare l'istruzione imprenditoriale pianificando collaborativamente con i ricercatori, al fine di sviluppare le competenze imprenditoriali degli studenti. Uno di questi studi è stato condotto da Palmér e Johansson (2018) in Svezia, che ha coinvolto 30 insegnanti e 9 ricercatori in 8 scuole elementari diverse, e ha scoperto che gli insegnanti hanno imparato a concentrarsi sulle competenze imprenditoriali nella pianificazione delle lezioni di matematica. Gli insegnanti sono stati in grado di includere lo sviluppo dell'apprendimento indipendente, della creatività e dell'iniziativa, insieme alle competenze matematiche usuali. Un altro studio è stato condotto da Garnett (2013), che ha lavorato con tre insegnanti di musica di terza media in scuole separate per sviluppare una comprensione condivisa dell'istruzione imprenditoriale e pianificare un'unità di lavoro. Dai diari riflessivi, dai sondaggi e dalle interviste agli insegnanti sono emerse risposte positive al loro ruolo di facilitatori, segnalazioni di maggiore coinvolgimento degli studenti, efficace differenziazione dei livelli di apprendimento e il desiderio di utilizzare questo approccio nella pianificazione futura. Un progetto di ricerca simile è stato condotto da Elo (2016), che ha lavorato con tre insegnanti di terza media e un preside di una scuola elementare in Finlandia per collaborare alla pianificazione di un approccio imprenditoriale all'apprendimento. La fase iniziale includeva anche la definizione di una comprensione condivisa dell'istruzione imprenditoriale, che ha portato a un progetto cross-curricolare basato sull'azione guidato dagli studenti con l'obiettivo di potenziare la motivazione degli studenti e il loro desiderio intrinseco di apprendere. Lo studio ha segnalato i benefici per gli insegnanti nell'usare la meta-riflessione, imparare a essere facilitatori e trattenersi dall'orientare troppo il lavoro

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

degli studenti. Gli studenti sono stati sostenuti nello sviluppo di competenze come la cooperazione, la responsabilità, la comunicazione e l'indipendenza; il sostegno fornito agli allievi deriva da un atteggiamento e da un comportamento degli insegnanti che divengono dei veri e propri facilitatori non solo dell'apprendimento del contenuto, ma dell'esperienza (Borase, 2014). Lo sviluppo delle *competenze per la vita* passa, infatti, da tutta una serie di componenti cognitive, comunicative, esperienziali, affettive e culturali che solo attraverso la facilitazione di un esperto è possibile vivere e raggiungere.

2.3.1. Metodologie didattiche attive nell'educazione imprenditoriale

Gli studi evidenziati nel precedente paragrafo mettono in luce il ruolo preponderante che le metodologie didattiche possono avere nella stimolazione di processi cognitivi legati all'educazione imprenditoriale. Ma quali sono le caratteristiche e che tipo di finalità possiedono queste metodologie? Gli approcci individuati si riferiscono a tecniche quali *l'inquiry based learning, problem-based learning, project-based learning, simulation-based learning, challenge-based learning, storytelling digital storytelling,*

- *Inquiry-Based Learning*: l'*Inquiry-Based Learning* (IBL) rappresenta un approccio all'apprendimento che coinvolge la formulazione di domande, la ricerca di informazioni e la generazione di nuove idee legate a un determinato evento (Duran & Dökme, 2016). Gli studenti imparano utilizzando il concetto di causa ed effetto, il pensiero relazionale e critico, combinando sia la conoscenza scientifica che le operazioni (Parim, 2009). Inoltre, l'IBL richiede agli studenti di condurre un ragionamento scientifico e di applicare il pensiero critico nel combinare conoscenze e processi scientifici per sviluppare una comprensione della scienza (Bianchini & Colburn, 2000). Nel contesto

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

dell'IBL, gli studenti sono chiamati ad acquisire i concetti scientifici e migliorare le capacità di pensiero critico durante l'esecuzione di attività. Tale approccio consente agli studenti di ottenere informazioni e potenziare le loro capacità di pensiero critico attraverso scoperta e indagine in contesti autentici (Hwang & Chang, 2011). Secondo Branch e Solowan (2003), l'IBL, essendo basato sulla formulazione di domande, sul pensiero critico e sulla risoluzione di problemi, offre agli studenti l'opportunità di sviluppare competenze essenziali per tutta la vita. Questo metodo non solo aiuta gli studenti a affrontare le sfide che incontrano, ma pone anche una forte enfasi sulla comprensione e sull'esplorazione dei fenomeni scientifici, sulla chiara espressione dei significati e sul miglioramento delle capacità di problem solving, discussione scientifica, pensiero critico, costruzione di strutture cognitive e cooperazione con i loro coetanei (Tseng, Tuan, & Chin, 2012). Attraverso le discussioni promosse in un contesto IBL, gli studenti si sentono come giovani scienziati e acquisiscono la capacità di affrontare criticamente le sfide (DeBoer, 2000).

- *Problem-Based Learning (PBL)*: nel presente panorama, l'aumentata efficacia e facilità di accesso alla conoscenza sottolineano la crescente necessità di una forza lavoro flessibile e orientata alle soluzioni. Ne deriva che le capacità di problem-solving sono ritenute fondamentali nel ventunesimo secolo (Özyurt, 2015; Phungsuk, Viriyavejakul, & Ratanaolarn, 2017). Sternberg (1988) suggerisce che il problem-solving coinvolge diverse abilità, come la definizione del problema, la scelta delle fasi di risoluzione, la selezione delle strategie, l'individuazione delle informazioni pertinenti, l'allocazione delle risorse e il monitoraggio del processo risolutivo. Fra le metodologie di elezione, in tal senso, vi è il Problem-Based Learning (PBL) che risulta essere uno tra i primi approcci utilizzati per sviluppare le capacità di risoluzione dei problemi, con le prime implementazioni riscontrate negli Stati Uniti negli anni

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

'50. Oggi, il PBL viene applicato su diverse scale, in vari settori e corsi in tutto il mondo (Hmelo-Silver, 2004). Secondo John Dewey, il PBL riflette il progressismo, offrendo agli studenti la possibilità di risolvere problemi del mondo reale (Dolmans, De Grave, Wolfhagen & Van Der Vleuten, 2005). In quanto approccio orientato allo studente, il PBL mira a facilitare un apprendimento collaborativo e a incentivare gli studenti ad approfondire la loro comprensione (Hack, McKillop, Sweetman & McCormack, 2015). Nella letteratura, si sottolinea l'importanza di diversi passaggi nel processo PBL. Secondo Hmelo-Silver (2004), il processo coinvolge diverse fasi, tra cui la presentazione di scenari problematici, l'identificazione del problema, la generazione di ipotesi, l'individuazione delle lacune nella conoscenza, l'applicazione di nuove informazioni, l'astrazione e la valutazione. Nel contesto del PBL, le situazioni problematiche sono caratterizzate da problemi non ben strutturati che riflettono le circostanze reali degli studenti. Gli studenti sono chiamati a trovare soluzioni in modo attivo, assumendo un ruolo centrale nel processo (Finkle & Torp, 1995). Evidenze indicano che il PBL risulta efficace nel facilitare l'apprendimento degli studenti (Dochy, Segers, Van den Bossche, & Gijbels, 2003) e nel migliorare le competenze pratiche e la motivazione rispetto ai metodi di insegnamento tradizionali (Hallinger & Lu, 2011). Il PBL non è però esente da sfide fra le quali è possibile individuare la difficoltà nel gestire più gruppi contemporaneamente, il tempo necessario per la preparazione dei materiali (Albanese & Mitchell, 1993), la presenza di curriculum già esistenti non adatti al PBL (Nicholl & Lou, 2012), e le difficoltà nell'organizzare le informazioni raccolte dagli studenti per affrontare una situazione problematica specifica (Savery & Duffy, 1995). Johnson, Johnson e Holubec (1994) hanno formulato cinque elementi chiave per l'apprendimento collaborativo basato su progetti, tra cui la fiducia attiva, le interazioni faccia a faccia, le prestazioni individuali, le competenze

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

interpersonali e di gruppo, e il processo di gruppo. Questi elementi contribuiscono a creare un ambiente collaborativo che favorisce la crescita individuale e collettiva degli studenti.

- *Project-Based Learning* (PjBL): un'altra metodologia che mira al coinvolgimento attivo degli studenti, in un'ottica student-centered è il Project-Based Learning (PjBL), una strategia didattica che coinvolge la partecipazione attiva degli studenti in un progetto. L'approccio promuove l'apprendimento attraverso la risoluzione di problemi, la raccolta di dati e la discussione, culminando nella presentazione dei risultati sotto forma di relazioni (Chu, Tse, & Chow, 2011; Koh, Herring, & Hew, 2010). Il Project-Based Learning (PjBL) rappresenta una forma di apprendimento che pone gli studenti al centro del processo educativo, coinvolgendoli attivamente. Mira a plasmare il pensiero degli studenti nell'affrontare i problemi, incoraggiandoli a lavorare collaborativamente e a riflettere su ciò che hanno imparato. Nel contesto del PjBL, gli studenti diventano protagonisti nel processo di ricerca e decisionale, potenziando le loro capacità di pensiero pratico (Harris, 2022; McGrath, 2004).

Inoltre, il PjBL si concentra sullo sviluppo delle abilità di processo scientifico degli studenti. Ciò significa che gli stessi acquisiscono la capacità di formulare domande, discutere idee, effettuare osservazioni e previsioni, condurre esperimenti, e raccogliere e analizzare dati come parte integrante della risoluzione dei loro problemi scientifici (Westwood, 2006). In questo modo, il PjBL non solo favorisce l'acquisizione di conoscenze, ma promuove anche lo sviluppo di competenze pratiche e scientifiche cruciali per affrontare sfide del mondo reale. L'apprendimento basato su progetti è noto per migliorare la collaborazione e la cooperazione tra i membri del gruppo, contribuendo al potenziamento della cognizione dell'apprendimento e promuovendo risultati di apprendimento positivi (Johnson, Johnson & Holubec, 1994).

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Il processo di Project-Based Learning inizia con la scelta di un argomento che impegna gli studenti nella risoluzione di un problema, spesso mediante esperimenti o osservazioni. Ciascun individuo o gruppo avvia un'indagine sulle informazioni pertinenti all'argomento. Successivamente, gli studenti formulano piani di progetto, fornendo soluzioni proposte per il problema. La fase successiva coinvolge la raccolta di informazioni e documenti necessari a supporto dell'argomento, seguita da esperimenti, osservazioni, e analisi dei dati (Nurhidayah, Wibowo, & Astra, 2021). Al termine, ogni gruppo presenta i risultati attraverso una relazione discussa e valutata da tutti gli studenti e dagli insegnanti in classe (Frank & Barzilai, 2004; Herron, Magomo & Gossard, 2008). È dunque un modello educativo mirato allo sviluppo di caratteristiche desiderate negli studenti, quali capacità di ricerca, fiducia in se stessi, responsabilità e cooperazione. Questo avviene attraverso attività in cui gli studenti, individualmente o in gruppo, progettano piani e completano il programma entro i tempi stabiliti.

- *Simulation-Based Learning* (SBL): la simulazione è un approccio pratico all'apprendimento che può essere impiegato in diverse discipline e per vari tipi di apprendenti. Si tratta di una tecnica, e non di una tecnologia, che mira a sostituire e potenziare le esperienze reali con esperienze guidate. Queste ultime sono spesso di natura "immersiva", cioè coinvolgono o replicano significativi aspetti del mondo reale in modo completamente interattivo. L'uso del termine "immersivo" suggerisce che i partecipanti siano coinvolti in un compito o in un ambiente in modo tale da simulare l'esperienza del mondo reale (Gaba, 2004). Quando la formazione simulata fu introdotta per la prima volta, il suo costo era elevato e poche istituzioni riconoscevano la sua valenza come un investimento a lungo termine. Tuttavia, nel tempo, si è dimostrata essere una forma durevole ed estremamente flessibile di educazione e formazione medica. La maggior parte dei costi associati a questa modalità



La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

formativa riguarda la manodopera o i tecnici, insieme alle spese di installazione e manutenzione del laboratorio. L'utilizzo di apparecchiature controllate dalla tecnologia informatica ha migliorato significativamente il processo di apprendimento medico, consentendo a studenti e medici di acquisire competenze e familiarità con le procedure e i protocolli di trattamento prima di applicarli a pazienti reali (Lateef, 2010).

L'ambiente simulato offre la possibilità di apprendere e praticare con la frequenza necessaria per correggere gli errori, permettendo ai tirocinanti di perfezionare le loro abilità e migliorare i risultati clinici. Inoltre, la simulazione può essere utilizzata per riprodurre esempi o scenari di eventi rari o insoliti, spesso difficili da incontrare nell'ambito clinico tradizionale (Limone, 2021). Questi scenari forniscono agli studenti e ai medici inesperti un'esposizione realistica a situazioni complesse. La simulazione contribuisce a rendere più vivaci i materiali didattici, assicurando che gli apprendisti acquisiscano esperienza clinica senza dover dipendere da casi specifici che si verificano casualmente. Inoltre, molti ritengono che l'apprendimento basato sulla simulazione possa migliorare l'efficienza del processo di apprendimento, avendo luogo in un ambiente controllato e sicuro (Lateef, 2010).

La simulazione rappresenta un valido strumento per l'apprendimento, la formazione e la valutazione delle prestazioni. I requisiti di competenza che possono beneficiare dall'utilizzo della simulazione comprendono: la formazione su competenze tecniche e funzionali, la capacità di risolvere problemi e prendere decisioni, nonché le abilità interpersonali, comunicative e di lavoro di squadra. Tutti questi aspetti condividono la caratteristica comune di richiedere ascolto attivo e collaborazione, oltre alla padronanza delle conoscenze e delle competenze di base. Inoltre, è raccomandato integrare ciascun programma di formazione con sessioni di feedback e debriefing. Il feedback dovrebbe essere allineato agli obiettivi di apprendimento, e

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

dovrebbero essere implementati protocolli di debriefing efficaci dopo ogni esercizio di simulazione (Gupta et al., 2008).

- *Dal Storytelling al Digital Storytelling*: la narrazione orale rappresenta un efficace strumento didattico, coinvolgendo l'immaginazione degli studenti e la capacità di visualizzare la storia. Secondo Dujmović (2006), la narrazione orale consente agli studenti di collegare la trama narrativa alla propria esperienza di vita, agevolando la comprensione del comportamento umano. L'ascolto di una storia non solo sviluppa competenze linguistiche come il vocabolario e la comprensione della lettura, ma offre anche una comprensione più profonda delle verità universali delle relazioni umane e delle connessioni con gli altri. Tuttavia, considerando le attuali possibilità tecnologiche, la narrazione digitale emerge come un approccio che sfrutta la tecnologia come strumento significativo per il processo di insegnamento e apprendimento (Harriman, 2011). L'impiego del digital storytelling può contribuire allo sviluppo delle competenze degli insegnanti riguardanti i contenuti. Nella creazione di una storia digitale, gli insegnanti si impegnano in un pensiero di ordine superiore, come il pensiero critico, creativo e riflessivo, attraverso la comprensione, la sintesi e la valutazione delle informazioni (Sadik, 2008). In uno studio condotto da Hur e Suh (2012), è emerso che gli insegnanti diventano studenti attivi durante l'esplorazione dei contenuti utilizzati per le loro storie digitali. Mediante la progettazione della storia digitale, gli insegnanti selezionano storie basandosi su criteri quali la trama, i personaggi, il tema e i valori morali, sviluppando così una comprensione critica dei contesti culturali, sociali e storici in relazione ai contenuti di insegnamento. In secondo luogo, l'utilizzo del digital storytelling contribuisce allo sviluppo delle conoscenze pedagogiche degli insegnanti, che possono impiegarlo come strumento didattico. Presentando storie digitali agli studenti, gli insegnanti possono introdurre i contenuti in modo accattivante, servendo come

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

anticipazione o espediente per catturare l'attenzione degli studenti quando vengono presentate nuove idee (Robin, 2008). Inoltre, il digital storytelling aiuta a rendere più comprensibili contenuti astratti o concettuali (Robin, 2008). Gli insegnanti che adottano tale strategia possono scoprire che coinvolgere gli studenti nella discussione delle storie è estremamente utile.

Inoltre, si può impiegare la narrazione digitale per coinvolgere gli studenti attraverso attività divertenti e significative. Nonostante il riconoscimento delle potenzialità della narrazione digitale nelle aule, l'efficacia e l'ampia diffusione del digital storytelling dipendono comunque dalla capacità degli insegnanti di integrare le loro conoscenze di contenuto e pedagogiche con la tecnologia del digital storytelling. Affinché questa integrazione sia davvero efficace, è necessario che i docenti ottimizzino tali conoscenze nelle loro convinzioni didattiche, mettendole in pratica attivamente durante le lezioni per migliorare l'apprendimento degli studenti.

- *Challenge-Based Learning*: il Concetto di Apprendimento Basato su Progetti (CBL) si basa sull'adozione di un approccio educativo che parte da un tema generico, identificando problemi correlati che presentano sfide per gli studenti. Tali sfide richiedono l'impegno degli studenti nella ricerca di soluzioni concrete, finalizzate a fornire benefici alla società nel suo complesso o a un gruppo specifico. Secondo Fletcher (2011, citato da Olivares e López Cabrera, 2017: 3), "questo metodo didattico riconsidera gli attuali approcci di insegnamento con l'obiettivo di determinare le pratiche più efficaci per creare ambienti di apprendimento che sviluppino e alimentino la creatività". Per raggiungere l'obiettivo, è necessario utilizzare strumenti tecnologici, risorse interne alla materia e, eventualmente, risorse esterne, oltre a un esperto che supervisioni il processo. Il CBL ha radici nell'apprendimento esperienziale e si distingue per la sua fondamentale caratteristica di richiedere un approccio multidisciplinare per generare soluzioni assertive. Una volta che si è accertato

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

dell'efficacia della soluzione, l'ambiente CBL dovrebbe consentire agli studenti di ricevere riconoscimenti e di sentirsi soddisfatti dopo aver prodotto soluzioni pratiche. In sintesi, il CBL consente:

- L'applicazione delle competenze comunicative di base.
- L'uso delle conoscenze in contesti reali.
- La gestione dell'informazione.
- Un'esperienza riflessiva che coinvolge aspetti concreti e astratti, e lo

sviluppo di competenze per affrontare con successo un ambiente complesso ricco di opportunità illimitate.

La metodologia CBL offre agli studenti l'opportunità di affrontare problemi reali sotto la guida dell'esperto, imparando così questioni e difficoltà pertinenti e fornendo soluzioni specifiche per situazioni di vita reale (Toto & Valerio, 2023; Apple, 2008). Secondo l'Osservatorio Educativo Innovativo del Tecnologico di Monterrey in Messico (OIETM, 2015), il CBL è un approccio pedagogico che stimola gli studenti a impegnarsi su problemi reali rilevanti nel loro contesto, richiedendo soluzioni a breve, medio o lungo termine. La sfida principale nell'applicare il Concetto di Apprendimento Basato su Progetti (CBL) a un contesto specifico, come il pensiero manageriale, consiste nell'implementare correttamente la metodologia. L'obiettivo di questa implementazione è fornire agli studenti risultati pratici che dimostrino un approccio ben definito per le future applicazioni del CBL, consentendo nel contempo di valutare la partecipazione sia individuale che collettiva. Fletcher (2011) sostiene che gli insegnanti debbano sostenere la diversità, riconoscere e stimolare le differenze individuali e creare ambienti che accettino il rischio per promuovere la creatività, considerando attentamente i potenziali rischi che potrebbero minare l'integrità degli studenti se la metodologia non viene applicata correttamente. Il CBL si propone di sfidare gli studenti a immergersi

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

in una "situazione di vita reale", esplorando un tema correlato alla materia e stimolando la generazione di soluzioni o idee per un problema.

L'adozione e l'utilizzo di metodologie didattiche innovative, come il Project-Based Learning (PBL) e il Challenge-Based Learning (CBL) e le altre analizzate sinora, riveste un'importanza cruciale nell'evoluzione dell'istruzione. Questi approcci non solo favoriscono un coinvolgimento attivo degli studenti, ma stimolano anche la creatività, il pensiero critico e la risoluzione dei problemi. L'utilizzo di strumenti tecnologici e metodologie orientate al problem-solving non solo rende l'apprendimento più significativo, ma prepara anche gli studenti ad affrontare sfide reali nel mondo odierno. La capacità di applicare conoscenze in situazioni pratiche, gestire informazioni in modo efficace e collaborare in contesti multidisciplinari diventa fondamentale per il successo personale e professionale degli studenti. Pertanto, investire in metodologie didattiche innovative è essenziale per creare un ambiente educativo che prepari gli individui a prosperare in una società in costante evoluzione.

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Capitolo 4

Lo sviluppo del capitale umano nelle Aree Interne: lo stato dell’arte dei Monti Dauni

1. La Strategia Nazionale Aree Interne (SNAI): dal quadro generale al focus sui percorsi didattici-educativi.

Una considerevole porzione del territorio italiano, approssimativamente il 60%, è caratterizzata dalla presenza di piccoli Comuni situati a distanza dai servizi essenziali quali istruzione, assistenza sanitaria e sistemi di trasporto. Tali Comuni rientrano nella categoria delle "aree interne", territori ricchi di significative risorse ambientali e culturali ma che, nel corso del tempo, hanno subito un processo di marginalizzazione caratterizzato da significativi cali demografici, riduzioni dell'occupazione e dell'utilizzo del territorio, portando di conseguenza a problemi idro-geologici e al degrado del patrimonio culturale e paesaggistico (Infurna & Napoli, 2020).

Un'analisi più approfondita delle diverse realtà delle aree interne italiane rivela, tuttavia, che alcune di esse hanno beneficiato di politiche e pratiche poco efficaci, dimostrando l'inevitabilità del processo generale di marginalizzazione e la mancata capacità di queste aree di costituire una risorsa preziosa per l'intero Paese. In questo contesto, la politica regionale di coesione per il periodo 2014-2020 ha dedicato particolare attenzione alla valorizzazione e allo sviluppo delle aree interne attraverso l'implementazione della Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI) (Fiori & Ivona, 2019).

La SNAI è stata avviata nel settembre 2012 sotto la guida del Ministro per la Coesione e rappresenta uno strumento finalizzato allo sviluppo dell'intero Paese, con una stretta collaborazione tra il governo centrale, le regioni e gli enti locali. Presenta un duplice

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

obiettivo: migliorare la quantità e la qualità dei servizi di base, come istruzione, salute e mobilità, e promuovere progetti di sviluppo che valorizzino il patrimonio naturale e culturale di queste aree, concentrando gli investimenti nei settori di maggiore potenziale, come l'agroalimentare, la cultura, il turismo e l'energia (Accordo di Partenariato, 2012). La Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI) rappresenta un'innovazione significativa nel modo in cui vengono allocati i finanziamenti. Invece di adottare un approccio generale di distribuzione di fondi, la strategia prevede la selezione di specifiche aree progetto, scelte in collaborazione con le Regioni. Il processo di selezione ha portato all'individuazione di 72 aree, distribuite su tutto il territorio nazionale, coinvolgendo complessivamente 1.077 Comuni e 2.072.718 abitanti (Moscarelli, Introini & Toma, 2022).

Una delle principali innovazioni della Strategia riguarda il suo approccio di lavoro, che prevede una collaborazione sinergica tra le Amministrazioni centrali, le Regioni e gli enti locali per la "costruzione di scenari" di sviluppo e la definizione di linee di intervento che considerino la realtà economica, sociale e ambientale di ciascun territorio specifico. La SNAI si differenzia da un programma nazionale chiuso con soluzioni preconfezionate, posizionandosi come una comunità di stakeholders ispirati da obiettivi condivisi per il rilancio del territorio. La strategia di sviluppo per ciascuna area interna è basata sulla prospettiva "place-based" (Barca, 2008), ed è concepita, perfezionata e negoziata nei luoghi stessi. I principali protagonisti sono le comunità territoriali e i loro rappresentanti a livello intermedio e regionale, guidati da prospettive più ampie fornite dal Comitato Tecnico Nazionale, che garantisce legittimità e intenzionalità. Il percorso, sebbene non sempre agevole, dà voce a coloro che vivono in quei luoghi o desiderano tornarvi, come dimostrano le strategie d'area finora elaborate (Infurna & Napoli, 2020).

Ponendo un focus sul punto relativo al “sistema scolastico e le competenze delle allieve e degli allievi”, alcuni dati estratti dalla “Relazione Annuale sulla Strategia



La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Nazionale Aree Interne”⁷ (2018) offrono uno sguardo complessivo sulla situazione scolastica nelle aree interne del nostro Paese. In particolare, la dimensione media delle scuole nelle aree interne è di 113 alunni per istituto nella scuola primaria (rispetto ai 164 in Italia) e 130 nella scuola secondaria di primo grado (contro i 214 in Italia). Le scuole di piccole dimensioni sono ampiamente diffuse in tutti gli ordini e gradi, e tale caratteristica emerge in modo più accentuato se si esaminano singolarmente i vari istituti, dove si trovano strutture con meno di dieci alunni, fenomeno riscontrabile nell’intero panorama nazionale; inoltre, la percentuale di classi con meno di 15 alunni nella scuola primaria è del 35,3% nelle aree interne (contro il 19,4% in Italia); nella scuola secondaria di primo grado, questa percentuale è del 20,5% nelle aree interne (contro il 9,3% in Italia), si assiste anche al fenomeno delle pluriclassi nella scuola primaria che sono comuni nelle aree interne, con una media del 5%, rispetto alla media nazionale dell’1,7%.

Parallelamente a queste problematiche, emergono ulteriori sfide che complicano il panorama presentato: notevoli difficoltà di mobilità per docenti e studenti, e risultati di apprendimento insoddisfacenti, evidenziati dai test Invalsi. Le complessità legate alla mobilità sono diffuse in tutte le aree interne del Paese e si manifestano come difficoltà a spostarsi sia all'interno che all'esterno dell'area. Tali complicazioni influenzano il sistema scolastico, in modo significativo, poiché:

- Spesso sono una causa concomitante dell'alto tasso di turnover dei docenti registrato nelle scuole delle aree interne.
- Limitano notevolmente le scelte disponibili per l'offerta formativa, specialmente per quanto riguarda la scuola secondaria di secondo grado.
- Contribuiscono a consolidare la frammentazione dell'offerta scolastica e la diffusione di istituti di dimensioni ridotte e pluriclassi.
- Limitano le opportunità per gli studenti di partecipare ad attività formative al di fuori dell'orario scolastico.

⁷ https://www.agenziacoesione.gov.it/wp-content/uploads/2020/07/Relazione_CIPE_2018.pdf

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Difatti, le presenti aree presentano un'accessibilità media di circa 50 minuti dal centro più vicino, con alcune zone periferiche che raggiungono anche i 60 minuti di distanza. La loro perifericità diventa più evidente quando si analizza la disponibilità della connessione digitale: solo il 55% della popolazione è coperto da una connessione fissa a banda larga con velocità comprese tra 2 e 20 mega, in contrasto con la media nazionale del 75% (Vendemmia, 2021).

1.1. Luci ed ombre dei percorsi scolastici nelle Aree Interne

È stato evidenziato come il metodo di lavoro della Strategia Nazionale per le Aree Interne (SNAI) preveda un'intersezione tra l'azione nazionale e quella locale, partendo dai bisogni e dalle risorse specifiche di ciascun territorio. L'approccio è finalizzato a supportare le comunità territoriali nel costruire la propria visione di futuro, con un'attenzione particolare ai servizi essenziali per i cittadini. Tali servizi rappresentano la base fondamentale, senza la quale è difficile immaginare qualsiasi forma di miglioramento economico e sociale. Difatti, le difficoltà relative all'accesso a scuole con livelli di apprendimento e qualità degli insegnanti equivalenti a quelli presenti nei maggiori centri urbani, a ospedali in grado di fornire servizi sanitari essenziali (pronto soccorso, emergenze, punti parto, trasfusioni, ecc.) e a adeguati sistemi di mobilità interna possono rappresentare l'innescò verso un circolo di marginalità.

Nel presente contesto, l'emorragia demografica è seguita da una costante riduzione dei servizi stessi, compromettendo l'utilità di qualsiasi intervento di sviluppo. Il tema cruciale della formazione del capitale umano e del ruolo chiave della scuola come presidio culturale e centro di aggregazione per la comunità è al centro di tutte le

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Strategie, poiché il cambiamento e il rilancio delle aree interne dipendono in modo fondamentale dalla spinta propulsiva dei giovani. Gli stessi dovrebbe essere nelle condizioni di poter sviluppare competenze di cittadinanza e innovazione, come stabilito nella Strategia Europa 2020 e nell'Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile (Goal 4).

La scuola, in particolare, rappresenta uno degli aspetti cruciali per l'intervento. L'analisi delle Strategie delle aree che hanno completato la fase di co-progettazione mostra che ben 223 schede progetto sono focalizzate sul settore dell'istruzione.

La scuola, come istituzione, ha il compito cruciale di preparare i giovani a prendere decisioni informate e di dotarli degli strumenti necessari per interpretare il mondo che li circonda, contribuendo alla loro crescita a livello culturale, psicologico e sociale. Nelle Aree Interne, il ruolo della scuola diventa ancor più significativo rispetto alle grandi città, specialmente per quanto riguarda gli aspetti che favoriscono il legame tra individui e territorio, così come tra comunità e luoghi di appartenenza. Tali elementi possono innescare un circolo virtuoso e produttivo tra le potenzialità umane e le caratteristiche ambientali. Tuttavia, è proprio nelle Aree Interne che la relazione tra scuola e territorio è più sfumata. In queste zone, dove l'abbandono del territorio e l'indebolimento della scuola è in atto da molti anni, la situazione è aggravata dalle condizioni più accentuate di precarietà del corpo docente, a sua volta risultato delle condizioni di marginalità in cui versa il territorio.

Nonostante le differenze geografiche e le varie caratteristiche economiche, culturali e sociali delle Aree Interne nel nostro paese, le difficoltà e le sfide comuni, come la frammentazione dell'offerta formativa, la presenza diffusa di pluriclassi, i gravi problemi di mobilità per docenti e studenti, e la mancanza di spazi innovativi per l'apprendimento, emergono da nord a sud.

Per affrontare tali questioni, le Aree Interne hanno sviluppato soluzioni strategiche adattate alle specificità delle rispettive comunità. In ogni area, il processo decisionale è stato guidato dal Comitato Tecnico per le Aree Interne (CTAI) e dai rappresentanti

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR), creando opportunità di ascolto e dialogo tra diversi attori chiave del territorio. Le scelte strategiche sono state elaborate e condivise non solo dagli amministratori locali, regionali e dai dirigenti scolastici, ma anche grazie al contributo prezioso di studenti, genitori e insegnanti, offrendo un punto di vista unico e privilegiato da parte di chi beneficia direttamente degli interventi.

L'area *istruzione* elaborata e declinata all'interno della Relazione annuale sulla Strategia Nazionale per le Aree Interne⁸ presenta l'analisi delle principali soluzioni emerse, rispetto alle criticità evidenziate, e le declina in:

- Sottodimensionamento delle strutture scolastiche e principali linee di intervento.
- Qualità della didattica, modelli pedagogici e principali linee di intervento.
- Orientamento dell'offerta formativa alle vocazioni territoriali e principali linee di intervento.
- Stabilità e formazione del personale docente e principali linee di intervento.
- Livelli di competenza degli studenti e valutazione⁹.

Nel *Sottodimensionamento delle strutture scolastiche* le riunioni e le analisi condotte hanno messo in luce un'offerta formativa frammentata e istituzioni scolastiche notevolmente sottodimensionate. L'isolamento rispetto ai centri urbani e la mancanza di connessioni stradali accentuano il problema, evidenziando soprattutto, nel contesto del primo ciclo di istruzione, la necessità di potenziare il servizio educativo. Durante le fasi di ascolto nelle diverse aree interne del Paese, si è avviata una riflessione in collaborazione con amministratori locali e dirigenti scolastici. L'obiettivo è stato valutare se fosse conveniente mantenere la frammentazione delle strutture scolastiche o se fosse più opportuno procedere con progetti di accorpamento. La decisione di

⁸ https://www.agenziacoesione.gov.it/wp-content/uploads/2020/07/Relazione_CIFE_2018.pdf

⁹ Vi è, inoltre, un altro argomento di interesse afferente alla *scuola nelle aree interne nel cratere del sisma 2016-2017* ma non sarà preso in analisi nel presente elaborato, in quanto si discosta dal focus di interesse dello stesso.

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

mantenere la frammentazione è stata spesso presa quando la strategia di sviluppo dell'area indicava una prospettiva credibile di aumento degli studenti. In alternativa, sono stati considerati progetti di accorpamento, che potevano coinvolgere la costruzione di nuove strutture o la riqualificazione di quelle già esistenti. Tuttavia, in alcune aree, sindaci e famiglie hanno mostrato resistenza alla riorganizzazione degli istituti scolastici nonostante le sfide numeriche della popolazione studentesca. Analizzando la *qualità della didattica*, emerge come le pluriclassi, benché adottate in modo limitato, possano rappresentare un terreno di sperimentazione proficuo per docenti e studenti, promuovendo pratiche didattiche innovative e collaborative. Tuttavia, la scarsa qualità degli ambienti di apprendimento, la mancanza di connettività digitale e la limitata disponibilità di tecnologie digitali ostacolano la sperimentazione di forme di didattica a distanza basate sulla condivisione di buone pratiche (Limone & Toto, 2022). Le aree interne, secondo gli esperti, sembrerebbero offrire l'opportunità di sperimentare nuovi modelli pedagogici in ambienti di apprendimento innovativi, richiedendo cambiamenti negli edifici scolastici come spazi modulari, polifunzionali e facilmente configurabili. Questi ambienti devono essere in grado di adattarsi a contesti educativi diversificati, facilitando l'adozione di sistemi di insegnamento/apprendimento avanzati, con un'attenzione particolare alla didattica digitale.

Facendo riferimento ai processi di *Orientamento dell'offerta formativa*, è messo in luce che, spesso, la disconnessione tra gli indirizzi di studio della scuola secondaria e le opportunità economiche locali scoraggiano i giovani a rimanere nell'area. Per affrontare questa sfida, è essenziale pianificare l'offerta formativa considerando le specifiche caratteristiche e opportunità territoriali, favorendo indirizzi di studio in linea con le risorse locali, come agricoltura, foreste o siti culturali. Un'altra emergenza del sistema istruzione all'interno delle aree interne è connessa alla *stabilità e formazione del personale docente*. Nelle aree interne, la mobilità elevata del personale docente e la presenza significativa di insegnanti a contratto a tempo

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

determinato sono accompagnate da un'età avanzata e da una mancanza di aggiornamento sulle nuove metodologie didattiche digitali. Al fine di incentivare la permanenza dei docenti in queste aree, molte di esse stanno investendo in programmi di formazione focalizzati sulla didattica per competenze e sull'educazione digitale, puntando a introdurre approcci didattici innovativi che combinino strumenti tradizionali e digitali, specialmente nelle materie fondamentali come italiano e matematica.

Infine, l'ultimo elemento preso in analisi riguarda i *livelli di competenza degli studenti e la valutazione*. L'analisi dei risultati dei test Invalsi e dei RAV delle scuole nelle aree interne rivela una media di competenze in matematica e italiano inferiori rispetto alle medie nazionali. La varianza è significativa, con alcune aree che mostrano competenze superiori alla media nazionale e molte altre con livelli notevolmente inferiori. La limitata offerta formativa e le distanze da percorrere accentuano questo divario, con il rischio di limitare le opportunità di vita per molte persone. Gli interventi proposti, come l'accorpamento di scuole, una maggiore socializzazione, nuove metodologie didattiche, la riduzione della mobilità degli insegnanti e l'offerta di indirizzi più adatti al territorio, possono contribuire significativamente a migliorare le competenze. Alcune aree si concentrano specificamente sul potenziamento delle competenze matematiche e scientifiche attraverso metodi didattici innovativi e collaborativi. Ad esempio, la sperimentazione di laboratori di robotica può favorire l'applicazione pratica delle competenze scientifiche. Altre aree puntano al potenziamento delle competenze pratiche e culturali, coinvolgendo musei e istituti pubblici e privati. La collaborazione con centri di competenza e la creazione di reti tra scuole e centri specializzati contribuiscono a garantire la qualità della didattica laboratoriale nelle aree interne.

Un ruolo di responsabilità è affidato alle Università di riferimento che, in ottica di formazione e di ricerca, hanno la possibilità di promuovere strategie didattiche innovative e riflessioni di natura metacognitiva sia nei docenti che negli studenti. Le

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

potenzialità della rete scuola-università sono innumerevoli e dovrebbero rappresentare un baluardo per la crescita delle comunità.

2. La Strategia Nazionale Aree Interne nel territorio pugliese

È stato evidenziato che una delle tre opzioni strategiche delineate nella Politica di coesione per il periodo 2014-2020 riguarda le "Aree Interne"¹⁰. Le presenti aree comprendono una vasta porzione del territorio nazionale caratterizzata dalla presenza di piccoli centri urbani che, a causa della loro lontananza dai centri che forniscono servizi essenziali nell'ambito dell'istruzione, salute e mobilità, hanno subito un graduale processo di marginalizzazione. Tale processo si è tradotto in un declino demografico, una riduzione dell'occupazione, un uso non ottimale del suolo e una tutela insufficiente del patrimonio storico-culturale. Nonostante le sfide affrontate, le aree interne, caratterizzate da notevoli diversità, conservano un elevato potenziale di attrazione grazie alla ricchezza delle loro risorse ambientali, naturali, paesaggistiche, culturali e delle competenze locali.

La metodologia definita dal Comitato Nazionale per le Aree Interne suddivide queste regioni in:

- *Centri*: comuni in grado di fornire alcuni servizi essenziali, con distinzione tra poli, poli intercomunali e la cintura.
- *Comuni interni*: territori intermedi, periferici e ultraperiferici, delimitati in base a un indicatore di accessibilità calcolato in termini di minuti di percorrenza rispetto al polo più vicino. Le soglie di distanza sono identificate nel secondo e terzo quartile della distribuzione dell'indice di distanza in minuti, circa 20 minuti per i comuni intermedi e 40 minuti per i periferici. È stata inoltre inclusa una terza fascia, oltre i 75 minuti, corrispondente al 95° percentile, per delimitare i territori ultraperiferici.

¹⁰ https://www.agisbari.it/wp-content/uploads/2017/04/IPRES__Aree_interne.pdf

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”



Nel contesto della Strategia Nazionale per le Aree Interne, l'identificazione e la descrizione dei territori qualificabili come "aree interne" all'interno della regione sono state condotte mediante l'analisi di un insieme di indicatori forniti dal Comitato Tecnico per le Aree Interne. Il set di indicatori copre l'intero territorio nazionale con dettagli a livello comunale ed è stato costruito attraverso l'analisi della situazione demografica, socio-economica e dei servizi primari offerti ai cittadini, nota come "Diagnosi Aperta". Questo processo ha identificato quattro territori distinti potenzialmente idonei a diventare aree progetto per la sperimentazione della Strategia Regionale per le Aree Interne. Quest'ultima rappresenta la versione regionale delle politiche pubbliche volte a raggiungere gli obiettivi della strategia nazionale più ampia.

Nel contesto specifico della Puglia, le Aree Interne individuate, nella prima fase, comprendono il promontorio del Gargano, l'area dei Monti Dauni, la Murgia e il Basso Salento. Successivamente, nel 2020, le aree interne individuate sono diventate cinque: è stata, infatti, aggiunta l'area relativa all'Alto Salento giungendo alla configurazione come quella presentata nella figura 9 riportata di seguito¹¹.

¹¹ https://politichecoesione.governo.it/media/3097/rapporto-istruttoria_regione-puglia.pdf

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

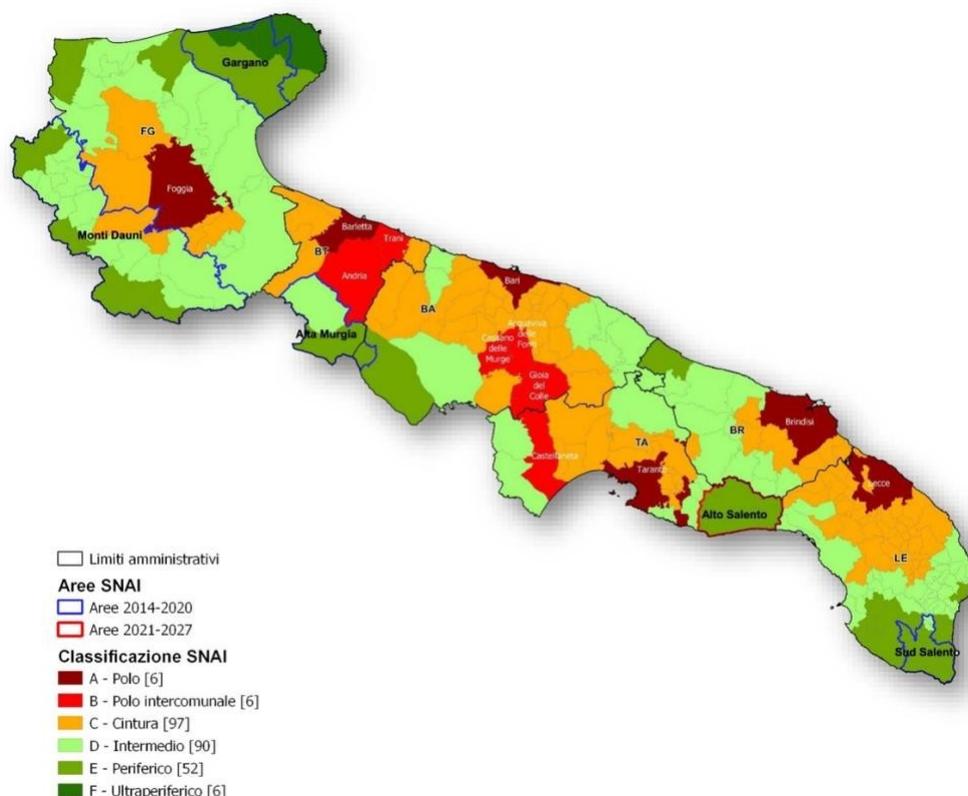


Figura 9 - Classificazione SNAI 2020

(Fonte: Rapporto di Istruttoria per la Selezione delle Aree Interne Regione Puglia)

Come si evince dalla figura, i poli presenti all'interno della regione Puglia sono 6 e sono rappresentati dalle città fonte di servizi essenziali: Foggia, Barletta, Bari, Brindisi, Taranto e Lecce. A seguire, sempre 6 risultano essere i cosiddetti Poli intercomunali rappresentati dai centri di Andria, Trani, Cassano delle Murge, Gioia del Colle e Castellaneta. La più grande rappresentanza è fornita da quei Comuni che afferiscono alla “cintura” (96 Comuni) e a seguire quelli che sono classificati all'interno della categoria intermedia (90 Comuni). Cinquantadue risultano essere, invece, i territori *periferici* e sei quelli *ultraperiferici*, questi ultimi presenti esclusivamente nell'area relativa al promontorio garganico. Emerge chiaro come sulla totalità dei territori presi in considerazione dalla classificazione SNAI (257 Comuni totali), la maggioranza degli stessi (148 Comuni) rientra nella

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”



categorizzazione intermedia, periferica e ultraperiferica. È il caso dei Monti Dauni che configura come un'area che necessita di particolare attenzione, le cui declinazioni in termini di punti di forza e debolezza analizzeremo subito di seguito.

2.1 Monti Dauni: lo stato dell'arte dell'area fra criticità e modelli di sviluppo

Il territorio coinvolto nell'attuazione della Strategia Aree Interne è situato nei Monti Dauni, estendendosi su 1946,77 kmq nella provincia di Foggia, Puglia. Quest'area si trova all'estremità nord-occidentale della regione, confinando con il Molise, la Campania e la Basilicata. La zona progettuale comprende 29 comuni (Accadia, Alberona, Anzano di Puglia, Ascoli Satriano, Biccari, Bovino, Candela, Carlintino, Casalnuovo Monterotaro, Casalvecchio di Puglia, Castelluccio dei Sauri, Castelluccio Valmaggiore, Castelnuovo della Daunia, Celenza Valfortore, Celle di San Vito, Deliceto, Faeto, Monteleone di Puglia, Motta Montecorvino, Orsara di Puglia, Panni, Pietramontecorvino, Rocchetta Sant'Antonio, Roseto Valfortore, San Marco la Catola, Sant'Agata di Puglia, Troia, Volturara Appula, Volturino), i quali hanno inizialmente sottoscritto una Convenzione ex art. 30 TUEL per implementare la Strategia Nazionale Aree Interne (SNAI). L'obiettivo primario è la costituzione di quattro Unioni di Comuni, di cui una è già formalmente costituita e le altre sono in fase di formazione.

Il territorio è caratterizzato da piccoli borghi adiacenti, spesso situati su pendii, che si affacciano sulla pianura del Tavoliere delle Puglie a sud e sulla valle del Fortore a nord. La vita nei borghi segue ritmi legati al susseguirsi delle stagioni, con un'economia prevalentemente legata all'agricoltura tradizionale. Quest'ultima fatica ad adeguarsi ai processi di modernizzazione, mentre nel territorio sono presenti piccole attività artigianali e un turismo ancora in fase iniziale. L'area è ricca di castelli, beni storico-architettonici, boschi e risorse naturalistiche di notevole valore paesaggistico. I Monti Dauni vantano borghi storici ben conservati, molti dei quali



hanno ottenuto diverse certificazioni (Borghi Autentici, Borghi più Belli d'Italia, Città Slow, ecc.), con sette comuni che possono fregiarsi del riconoscimento “Bandiera Arancione” su tredici comuni riconosciuti in tutta la regione Puglia¹².

Negli ultimi decenni, la zona è stata interessata da un flusso migratorio giovanile e dalle fasce attive della popolazione. Il graduale abbandono delle località di origine per motivi di studio o lavoro sta causando uno spopolamento progressivo, il quale, se non contrastato da interventi significativi, potrebbe portare all'abbandono definitivo dell'area. Questa tendenza ha già generato un sistema sociale estremamente fragile. La maggior parte dei Comuni sono di dimensioni ridotte e l'analisi della distribuzione demografica per fasce di età evidenzia che il 62,29% della popolazione ha un'età compresa tra i 15 e i 64 anni, il 12,80% rientra nella fascia di età 0-14 anni e il 24,91% ha più di 65 anni. Ciò implica che la comunità locale è caratterizzata da una percentuale elevata di anziani, soprattutto nei comuni interni, dove si registrano punte superiori al 40%. Questo dato ha un impatto significativo sulla struttura dell'economia locale, poiché il Prodotto Interno Lordo (PIL) pro-capite dell'area è influenzato principalmente dalle entrate pensionistiche degli anziani, piuttosto che dai settori produttivi. Nonostante i Monti Dauni abbiano un PIL pro-capite inferiore rispetto alla media della Regione Puglia, si osserva che nei comuni interni, con una percentuale più elevata di anziani e una classe lavorativa più limitata, il PIL pro -capite risulta essere più elevato.

Nel contesto dell'istruzione, oltre alla carenza di infrastrutture, il sistema evidenzia una fragilità derivante principalmente dalla presenza su tutto il territorio di istituti scolastici distaccati, i quali dipendono spesso da sedi esterne all'area e non sono pienamente consapevoli delle problematiche e delle esigenze dei Monti Dauni. Osservando l'area dei Monti Dauni, per quanto riguarda il primo ciclo di istruzione, si nota una copertura quasi completa di strutture per comune, con diversi casi di pluriclassi che, tuttavia, non sembrano influire negativamente sui risultati di

¹² https://politichecoesione.governo.it/media/2770/strategia_monti-dauni_novembre2017.pdf

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”



apprendimento e sulle ammissioni. Avere strutture in ciascun comune di residenza è certamente vantaggioso per i residenti dell'area, quindi sarà importante mantenere un equilibrio, anche mantenendo strutture con un numero limitato di studenti. Ciò che risulta più preoccupante è la situazione relativa al secondo ciclo di istruzione, dove lo spostamento dei giovani studenti, motivato dal desiderio di frequentare l'indirizzo che preferiscono, incide notevolmente sulla qualità della vita. Viaggi quotidiani effettuati per andare a scuola diventano una caratteristica della vita di molti giovani residenti, con un impatto significativo sulla loro routine e benessere. È evidente che questa situazione richiede una ristrutturazione dell'offerta formativa, con particolare attenzione ai temi distintivi dell'area. Inoltre, gli effetti del turnover del personale docente aumentano con l'incremento degli ordini e dei gradi scolastici; il fenomeno influisce anche sugli esiti degli studenti. Stando ai documenti, attualmente, la scuola non svolge, in modo impattante, un ruolo significativo nella formazione incentrata sulla conoscenza e valorizzazione del territorio, minando la radicata sensazione di appartenenza che ognuno dovrebbe avere per la propria terra e le proprie origini. L'effetto che ne deriva è che, al termine delle scuole superiori, i giovani lasciano l'area per frequentare l'università e raramente fanno ritorno: coloro che rimangono si trovano spesso ad occuparsi di piccoli lavori informali, senza trasformarli in vere e proprie iniziative di stampo imprenditoriale. Chi rimane può contare sulla presenza degli anziani nel nucleo familiare, i quali contribuiscono al sostentamento familiare con il loro reddito. L'abbandono dell'area da parte dei giovani e l'emigrazione determinano un problema di perdita in termini di capitale sociale: non solo le fasce attive della popolazione si riducono, ma coloro che restano lamentano una scarsa propensione all'innovazione, uno spirito imprenditoriale limitato e la perdita dei “saperi tipici” del territorio.

Provando a cogliere le differenti criticità del territorio in analisi, la Strategia Interna Monti Dauni (2017) le pone in evidenza secondo la tabella 6 seguente.



TERRITORIO	ECONOMIA	SOCIETÀ
<ul style="list-style-type: none"> • Territorio molto esteso, collinare, con strade dissestate e costituito da piccoli comuni. • Scarso trasporto pubblico, specie interurbano. • Rischio Dissesto idrogeologico. • Rischio abbandono centri storici. • Rischio abbandono Bosco e presidi agricoli. • Diminuzione SAU dal 2000 al 2010. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bassi Livelli occupazionali. • Bosco non utilizzato a fini economici. • Aziende agricole di piccola dimensione, non consorziate e che generano poco reddito. • Quasi monocultura dei seminativi. • Scarso trasferimento tecnologico e interconnessione fra Centri di Ricerca e aziende. • Bassa propensione alla creazione di reti. • Agricoltori in età avanzata e poco propensi alle innovazioni. • Poca diffusione delle attività artigianali e perdita degli antichi mestieri artigianali. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rischio spopolamento per calo natalità e invecchiamento della popolazione. • Vulnerabilità dei nuovi poveri e diffuse situazioni di disagio, specie giovanile. • Perdita di capitale sociale (giovani che lasciano il territorio), perdita dei saperi (se non vi è passaggio intergenerazionale). • Aumento delle famiglie monopersonali: persone anziane, sole e scarsamente autonome. • Isolamento sociale dovuto alla periferizzazione e marginalizzazione. • Ridimensionamento nell'offerta dei servizi di cittadinanza per

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”



	<ul style="list-style-type: none"> • Pochi addetti nel comparto agricolo e turistico. • Offerta turistica embrionale e mancanza di reti (fra le strutture ricettive, fra le strutture ricettive e i servizi complementari, fra i comuni nell'organizzare il calendario degli eventi). • Ricettività inadeguata e mancanza di ricettività per turismo di gruppo. Carenza di servizi complementari al turismo. • Bassi flussi turistici pernottanti. 	<p>politiche nazionali di razionalizzazione della spesa standardizzate.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Insufficiente rispondenza dell'offerta scolastica e formativa rispetto ai bisogni del territorio e delle imprese. • Insufficiente rispondenza dell'offerta sanitaria, welfare e servizi sociali essenziali per la popolazione.
--	--	---

Tabella 6 – Criticità Area Interna Monti Dauni
(Fonte: Strategia Area Interna Monti Dauni, 2017)

I fattori succitati costituiscono un potenziale ed interconnesso circolo vizioso, in quanto la diminuzione demografica, soprattutto nelle fasce lavorative, induce una

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”



contrazione delle attività economiche e dei servizi, determinando un impoverimento del tessuto socio-economico. Ciò si traduce nell’abbandono diffuso del territorio, caratterizzato dalla riduzione della Superficie Agricola Utilizzata, dal degrado dei paesaggi naturalistici-ambientali e dalla perdita di vitalità dei centri storici, generando una percezione di vuoto e abbandono. Anche i beni architettonici, se non trattati come centri culturali e di attrattività turistica, rischiano un degrado progressivo a causa della trascuratezza.

Per coloro che restano nell’area, la vita diventa più complessa a causa della progressiva diminuzione dei servizi alla persona, sia quelli erogati dagli enti pubblici locali sia quelli offerti da privati, a causa dell’insostenibilità economica crescente. Nel presente contesto, la mobilità e la viabilità diventano fattori cruciali per accedere ai pochi servizi ancora disponibili nell’area e garantire la qualità della vita agli abitanti.

In alcuni comuni, la distribuzione dei giornali è cessata, i servizi postali sono ridotti e in alcune circostanze sono stati limitati anche i servizi bancomat. Nel futuro anche i luoghi di aggregazione sociale potrebbero subire lo stesso destino, spingendo le persone, soprattutto i giovani, a trasferirsi in centri più grandi al di fuori dell’area. Pertanto, è doveroso individuare le opportunità e i punti di forza del territorio, intervenendo strategicamente per creare percorsi di cambiamento integrati come un processo di filiera al fine di contrastare i fenomeni attualmente in atto.

In quest’ottica, la Strategia Area Interna Monti Dauni (2017) ha individuato, accanto alle criticità già evidenziate, anche i punti di forza che possono fornire una panoramica circa le potenzialità delle aree in analisi.

TERRITORIO	ECONOMIA	SOCIETÀ
<ul style="list-style-type: none"> • Presenza diffusa di un ricco patrimonio ambientale di 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento della redditività del comparto agricolo e 	<ul style="list-style-type: none"> • Integrazione sinergica tra tutti i principali attori del

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”



<p>qualità (ben 5 aree SIC) con elevata superficie boschiva (comunale e annesso alle aziende agricole).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elevata percentuale SAU/SAT. • Borghi storici in buono stato e spesso certificati (Borghi più belli, Bandiere Arancioni, Borghi autentici ecc). • Grande valore paesaggistico dell'area (aree SIC, Monte Cornacchia, Diga di Occhito). • Diffuso patrimonio storico culturale architettonico e risorse archeologiche di grande pregio (possibili contenitori culturali). • Presenza di sentieri e cammini (Frassati, 	<p>degli addetti grazie alla diversificazione e alla multifunzionalità delle aziende agricole (piccola trasformazione, attività di filiera, servizi connessi sociale o al turismo) e all'applicazione di R.I in agricoltura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nuove prospettive di mercato generate dall'innovazione di prodotto, dal recupero di cultivar autoctone e dalla valorizzazione delle produzioni legate a certificazioni (DOC, DOP, IGP). • Riutilizzo e riqualificazione edifici pubblici inutilizzati per ricettività (Villaggi primavera, l'Ostello di Carlantino, Rifugi, ecc.). 	<p>territorio con condivisione dell'intera programmazione territoriale (Pianificazione Strategica, Piani di Zona, PSL).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opportunità legate all'economia sociale (collaborazione tra imprese sociali e aziende agroalimentare e turistiche). • Implementazione di una rete stabile di servizi di prossimità. • Coinvolgimento della popolazione straniera come forza lavoro. • Integrazione delle politiche pubbliche attraverso la Strategia Nazionale per le Aree Interne.
--	--	--



<p>via Francigena, Tratturi) e Parchi avventura per turismo outdoor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenza di una forte identità legata alla storia e ai costumi (culturali, linguistici, religiosi) profondamente radicati nelle comunità. • Eventi popolari di arte e intrattenimento maturi (Orsara Jazz, Accadia Blues, Fucacoste e Cocce Priatorie). • Patrimonio religioso estremamente ricco. • Presenza di un sito termale a Castelnuovo della Daunia (unico sito termale provinciale). 	<ul style="list-style-type: none"> • Riutilizzo patrimonio immobiliare privato a fini turistici. • Possibilità di sviluppare turismo verde e outdoor in tutta l'area ed in particolare nelle Aree SIC, oltre al turismo scolastico. 	
---	---	--

Tabella 7 – Opportunità Area Interna Monti Dauni

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”



(Fonte: Strategia Area Interna Monti Dauni, 2017)

Dall'analisi effettuata emerge la necessità di un intervento deciso sia sui beni tangibili (strade, viabilità, mobilità) che sulla profonda rinnovazione e potenziamento delle reti di capitale sociale. È imperativo focalizzarsi su parole chiave quali “aggregare”, “innovare” e “connettere”. L'aggregazione è essenziale per sistematizzare conoscenze e risorse nell'area, creando nuove opportunità di sviluppo economico attraverso l'ammodernamento del tessuto produttivo, in particolare nell'ambito dell'agricoltura. Al contempo, si punta a un turismo esperienziale che valorizzi in rete le risorse naturali, paesaggistiche e culturali, nonché i tesori enogastronomici. L'innovazione mira al potenziamento dei servizi, del settore sanitario e dell'istruzione, oltre che del capitale sociale. Infine, la connessione è cruciale per superare il divario territoriale, intervenendo sull'assetto idrogeologico, la viabilità e la mobilità.

L'obiettivo della strategia consiste nella trasformazione dello scenario delineato mediante l'inversione delle tendenze in corso e attraverso l'introduzione di una prospettiva territoriale innovativa. Tale processo si basa su un'iniziativa di innovazione, prevalentemente di natura culturale, che parte dalle buone pratiche esistenti. Questo approccio mira a garantire il miglioramento delle condizioni di vita della popolazione locale e a generare una rinnovata attrattività del territorio. Le azioni necessarie per avviare un processo di crescita sono state identificate attraverso un approccio “bottom-up”, ovvero dalla base, attraverso tavoli di lavoro organizzati nei 29 comuni. Tali tavoli sono stati istituiti dai sindaci in collaborazione con gli attori significativi del territorio e con il Gruppo di Azione Locale (GAL) Meridaunia.

L'innovazione che si intende perseguire è concepita come un processo circolare che permea tutti i settori dello sviluppo economico e sociale dell'area. In questo contesto, ciascun attore, sia esso di natura pubblica o privata, presente nella filiera cognitiva – che spazia dalla produzione agricola all'ambiente, dal turismo ai servizi (istruzione e

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”



sanità), fino alle istituzioni – è in grado di integrarsi in base alle proprie esigenze e potenzialità. Tale integrazione genera una rete di connessioni che dà vita a dinamiche di apprendimento collettivo, cooperazione e sviluppo. La svolta più significativa rispetto al passato è rappresentata dal coinvolgimento attivo di tutti gli attori rilevanti del territorio, mediante un approccio partecipativo. Si prevede di estendere l'esperienza dei tavoli di lavoro svolti durante le fasi di ricerca e progettazione attraverso approfondimenti tematici lungo l'intero processo di attuazione della strategia.

2.2. Linee di sviluppo delle istituzioni scolastiche dei Monti Dauni

La componente studentesca dei Monti Dauni manifesta una sostanziale "fragilità"¹³, sia in termini accademici che nell'ambito più ampio del contesto socio-culturale di provenienza. Il fenomeno della dispersione, inteso come abbandono, frequenza irregolare e motivazione scarsa, emerge in modo evidente, soprattutto tra gli alunni provenienti da contesti familiari svantaggiati dal punto di vista socio-economico. La problematica diventa particolarmente accentuata nel biennio del secondo ciclo, caratterizzato da una percentuale abbastanza elevata di insuccesso scolastico. Le radici di tale problematica possono essere individuate nel livello basso delle competenze di base e, in generale, nel difficile rapporto che questi studenti sviluppano progressivamente con l'ambiente scolastico. Il rischio di emarginazione, sia dal punto di vista accademico che sociale, nella fascia più vulnerabile della popolazione studentesca è tangibile. Da tempo, la questione rappresenta una sfida di rilievo nell'ambito della riflessione pedagogica e della pianificazione didattico-educativa. Gli studenti che frequentano le istituzioni scolastiche dei Monti Dauni presentano gravi lacune nelle competenze di base, evidenziate dai risultati degli

¹³ https://politichecoesione.governo.it/media/2770/strategia_monti-dauni_novembre2017.pdf

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”



scrutini e delle prove standard a livello nazionale. Nonostante alcune differenze geografiche, gli apprendimenti acquisiti nel primo ciclo si attestano nettamente al di sotto delle medie a livello nazionale e regionale.

Nel secondo ciclo dell'istruzione emergono situazioni di disagio, evidenziate dalle percentuali di non ammessi alle classi successive e dai tassi di abbandono e insuccesso scolastico. Al fine di affrontare queste criticità, gli interventi finanziati si dovrebbero concentrare su azioni formative destinate ai docenti e alla comunità scolastica sia del primo che del secondo ciclo.

In dettaglio, la Strategia Nazionale Aree Interne prevede moduli formativi rivolti ai docenti, focalizzati sulle seguenti tematiche:

1. Area Nuovi Ambienti di Apprendimento e Digital Literacy:

- Approfondimento delle metodologie legate a nuovi contesti di apprendimento.
- Sviluppo delle competenze di digital literacy.

2. Area Progettazione e Valutazione per Competenze:

- Approfondimento delle pratiche di progettazione e valutazione orientate alle competenze.

3. Area Coding e Sviluppo Pensiero Computazionale:

- Acquisizione di competenze legate al coding, pensiero computazionale e robotica.

Inoltre, sono previste azioni indirizzate al potenziamento di:

- Attività di Co-docenza:
- Coinvolgimento di insegnanti in attività di insegnamento collaborativo.
- Progetti di Ampliamento dell'Offerta Formativa.
- Iniziative finalizzate all'espansione delle opportunità formative offerte agli studenti.

Un intervento specifico è volto al rinnovamento degli spazi educativi mediante l'acquisizione di arredi scolastici innovativi, l'istituzione di laboratori multimediali e

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”



l'implementazione di una bibliomediateca. Per il secondo ciclo, sono previste Aree formative focalizzate su progetti di alternanza scuola-lavoro. L'obiettivo di tali interventi è promuovere la crescita professionale degli insegnanti e rafforzare la capacità di ciascuna scuola nell'utilizzo delle risorse per migliorare la qualità dell'offerta educativa e favorire l'apprendimento degli studenti. Ciò viene realizzato attraverso percorsi formativi mirati che includono:

- Iniziative formative mirate ai docenti con l'obiettivo di favorire la loro crescita professionale e potenziare la capacità di ciascuna scuola nell'ottimizzare le risorse per migliorare sia la qualità dell'offerta educativa che i risultati di apprendimento degli studenti. La proposta prevede l'implementazione di programmi formativi che si concentrano su tre aree specifiche: sviluppo di nuovi contesti di apprendimento, progettazione e valutazione orientate alle competenze; coding, pensiero computazionale e robotica, così come precedentemente evidenziato.
- Interventi diretti alla popolazione scolastica attraverso attività di co-docenza e progetti volti all'espansione dell'offerta formativa.

Emerge, dunque, come essenziale il ruolo della progettazione scolastica che è resa possibile dagli eventuali organizzazioni ed investimenti messi in opera dalla SNAI e dalla relativa erogazione comunale e dell'istituzione scolastica di riferimento.

È in questo panorama che si staglia lo studio di caso della presente tesi. In particolare, nell'ambito del Piano Stralcio Ricerca e innovazione 2015-2017 Fondo per lo Sviluppo e la Coesione a.a. 2020/2021, è stato avviato un percorso di ricerca atto ad indagare lo stato dell'arte e favorire la qualità dell'insegnamento nel contesto delle scuole primarie e secondarie delle Aree Interne, in collaborazione con il comune di Candela ed in particolare presso l'Istituto Giovanni Paolo II. Successivamente, a seguito del Piano di Dimensionamento della rete scolastica 2022/23, approvato dalla Regione Puglia con Delibera di Giunta regionale n. 2206 del 27/12/2021, la presente scuola è stata sostituita dall'Istituto Comprensivo Statale "Vico II Fontanelle -

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”



Giovanni Paolo II". Tale decisione ha comportato lo scorporo dei plessi di Candela e Rocchetta Sant'Antonio dall'Istituto Comprensivo Statale con sede centrale ad Ascoli Satriano, nonché dei plessi di Deliceto dall'Istituto Omnicomprensivo di Bovino. Attualmente, quindi, si fa riferimento per il presente istituto ai comuni di Candela, Deliceto e Rocchetta Sant'Antonio.

2.3 Fondi per lo Sviluppo e la Coesione: uno sguardo ai comuni di Candela, Deliceto e Rocchetta Sant'Antonio

Le strategie di coesione per il periodo di programmazione 2014-2020 sono finanziate attraverso una combinazione di fondi europei, con un apporto di cofinanziamento nazionale, e fondi nazionali. Nel corso del 2021, tali risorse hanno subito una riconfigurazione e integrazione a seguito degli apporti straordinari provenienti dall'Unione Europea destinati a contrastare l'emergenza legata al Covid-19. In particolare, le risorse relative al pacchetto di assistenza per la coesione e i territori europei, noto come Recovery Assistance for Cohesion and the Territories of Europe (REACT-EU), hanno giocato un ruolo significativo in questo contesto¹⁴. Successivamente, la programmazione ha interessato il periodo 2021-2027. Nella presente fase, tra gli obiettivi principali dell'Unione Europea (UE), uno dei punti fondamentali è la promozione della coesione economica, sociale e territoriale per ridurre le disuguaglianze di sviluppo tra regioni e colmare il divario tra le aree meno sviluppate o insulari. Nel quadro finanziario pluriennale dell'UE per il periodo 2021-2027, la Commissione ha identificato 5 obiettivi strategici in sostituzione degli 11 obiettivi tematici del periodo 2014-2020:

1. Europa più competitiva e intelligente: Incentivare una trasformazione economica intelligente e innovativa.

¹⁴ <https://www.agenziacoesione.gov.it/lacoesione/le-politiche-di-coesione-in-italia-2014-2020/programmazione-2014-2020/>

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”



2. Europa resiliente, verde e a basse emissioni di carbonio: Sostenere la transizione verso un'energia pulita ed equa, investimenti ecologici, economia circolare, adattamento ai cambiamenti climatici e gestione/prevenzione dei rischi.
3. Europa più connessa: Potenziare la mobilità e la connettività tra le regioni.
4. Europa più sociale e inclusiva: Attuare il Pilastro europeo dei diritti sociali.
5. Europa più vicina ai cittadini: Favorire lo sviluppo sostenibile e integrato delle zone urbane, rurali e costiere, nonché delle iniziative locali¹⁵.

Inoltre, le aree tematiche individuate nella presente programmazione sono 12 e sono individuate secondo la figura 10 che segue:



Figura 10 – 12 aree tematiche PSC

(Fonte: Agenzia per la Coesione Territoriale)

¹⁵ <https://www.agenziacoesione.gov.it/lacoesione/le-politiche-di-coesione-in-italia-2014-2020/programmazione-2021-2027/>

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”



Nel presente scenario, è possibile analizzare lo stato dell’arte – aggiornato al 31 agosto 2023 – che i comuni succitati presentano secondo i dati riportati nel portale OpenCoesione – Coesione Italia¹⁶.

In particolare, l’analisi fa riferimento ai parametri utilizzati a livello nazionale. Nel presente elaborato ci si focalizzerà in particolare nei settori di intervento per comprendere quali sono le tematiche maggiormente coinvolte nella distribuzione delle risorse del fondo. Ai fini comparativi è stata organizzata la tabella 8 dalla quale è possibile evincere gli aspetti più salienti dell’investimento nei comuni di Candela, Deliceto e Rocchetta Sant’Antonio, in comparazione con gli investimenti previsti in Puglia e nella provincia di Foggia.

Settore di intervento (investimento in %)	Comune di Candela	Comune di Deliceto	Comune di Rocchetta Sant’Antonio	Provincia di Foggia	Regione Puglia
Ambiente	7%	48%	61%	11%	8%
Capacità amministrativa	0%	0%	0%	0%	3%
Competitività delle imprese	1%	16%	1%	4%	27%
Cultura e turismo	1%	9%	6%	3%	4%
Energia	0%	4%	5%	2%	2%
Inclusione sociale e salute	2%	7%	11%	6%	7%

¹⁶ <https://opencoesione.gov.it/it/dati/territori/puglia-regione/>

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”



Istruzione e formazione	0%	4%	0%	4%	6%
Occupazione e lavoro	0%	2%	4%	1%	6%
Reti e servizi digitali	0%	0%	0%	1%	2%
Ricerca e innovazione	0%	7%	0%	2%	7%
Trasporti e mobilità	88%	2%	12%	65%	26%

Tabella 8 – Comparazione investimenti Fondi per lo Sviluppo e per la Coesione nelle aree indagate

Dalla tabella 8 è possibile evincere le linee di investimento, declinate per settori di riferimento, dei comuni oggetto della presente indagine (Candela, Deliceto e Rocchetta Sant’Antonio), della provincia di Foggia e della Regione Puglia, in generale. Emerge come nei comuni succitati, vi sia una coerenza in termini di maggiori investimenti nel settore *ambiente* (7% Candela; 48% Deliceto; 61% Rocchetta Sant’Antonio); un’ulteriore area particolarmente considerata risulta essere quella dei *trasporti e mobilità* (88% Candela; 12% Rocchetta Sant’Antonio) e dell’*inclusione sociale e salute* (2% Candela; 11% Rocchetta Sant’Antonio). Inoltre, particolare attività è relativa alla *competitività delle imprese* (16% Deliceto) e *cultura e turismo* (9% Deliceto). Deliceto è il comune che sembra maggiormente discostarsi dalla distribuzione delle risorse in quanto ha in comune, con gli altri due paesi considerati, solo il settore *ambiente* (area tipica in termini di finanziamento nelle aree interne dei Monti Dauni in quanto caratteristica cardine del territorio).

Dalla presente analisi, appare chiaro come i settori implicati nello sviluppo dell’istruzione non risultino particolarmente al centro. Infatti, l’area *istruzione e*

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”



formazione prevede investimenti nel settore pari al 4% a Deliceto e addirittura pari allo 0% nei comuni di Candela e Rocchetta Sant’Antonio. Allo stesso tempo, un ulteriore dato quasi emergenziale è quello che riguarda le *reti e servizi digitali* che in tutti e tre i comuni prevede investimenti, nel fondo considerato, pari allo 0%.

Dopo aver definito ed analizzato le condizioni e le politiche in atto per lo sviluppo dei territori delle aree interne dei Monti Dauni, appare dunque interessante provare a comprendere lo stato dell’arte dei comuni coinvolti, nel presente elaborato, rispetto all’analisi di contesto e agli elementi che caratterizzano una didattica di qualità evidence-based.



Capitolo 5

La qualità dell'insegnamento nelle Aree Interne dei Monti Dauni: uno studio di caso nell'I.C. Vico II Fontanelle - Giovanni Paolo II

1. Introduzione

È stato evidenziato come gli approcci dell'Evidence Based Education (EBE) e dell'Evidence Based Teaching (EBT) implicino l'adozione di metodi educativi derivanti da dati empirici che dimostrano una solida correlazione con diversi elementi di apprendimento. In particolare, si può far riferimento a miglioramenti nelle valutazioni del corso, al feedback degli studenti e al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento (Cavanagh et al., 2016; Gross, Pietri, Anderson, Moyano-Camihort & Graham, 2015). L'EBE e l'EBT comprendono diverse pratiche, tra cui l'apprendimento attivo e approcci centrati sugli studenti che incoraggiano gli stessi a vivere una vera e propria “manipolazione dell'apprendimento”, lasciandosi coinvolgere, in modo costruttivo, dai contenuti del corso (Greeno & Engeström, 2022; Toto, 2021; Vygotsky, 1978). Ciò può avvenire costruendo le proprie conoscenze attraverso diverse metodologie: l'apprendimento basato sull'inchiesta, la risoluzione di problemi aperti, il lavoro di gruppo, le discussioni e la riflessione (Bathgate et al., 2019).

È stato dimostrato, inoltre, che l'uso da parte degli insegnanti delle pratiche basate sulle evidenze sia utile nella promozione del successo accademico e nella riduzione dei tassi di comportamento indesiderato (Haydon et al., 2010; Jenkins, Floress, & Reinke, 2015). Tuttavia, molti insegnanti non sono adeguatamente formati per poter affrontare le sfide di apprendimento degli studenti attraverso le pratiche evidence-based (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers, & Sugai, 2008). Ciò ha importanti implicazioni nella qualità didattica e di apprendimento erogata e vissuta. Tale concetto è stato evidenziato, come precedentemente declinato, nell'individuare le

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”



criticità ed i punti di debolezza legati all’istruzione nelle Aree Interne. Esaminando la qualità dell’insegnamento, nel presente contesto, emerge come la carenza di qualità nelle strutture di apprendimento, la mancanza di connettività digitale e la disponibilità limitata di tecnologie didattiche rappresentino ostacoli a modalità di insegnamento basate sulle best practices. Secondo gli esperti, le Aree Interne sembrerebbero un contesto favorevole in cui sperimentare nuovi modelli pedagogici in ambienti di apprendimento innovativi, richiedendo adattamenti nelle strutture scolastiche, come la creazione di spazi modulari, polifunzionali e facilmente configurabili¹⁷.

È in questo panorama che si configura la presente indagine. Grazie al Piano Stralcio Ricerca e innovazione 2015-2017 Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, si configura uno studio di caso avente come principale contesto di riferimento l’Istituto Comprensivo Vico II Fontanelle - Giovanni Paolo II presente nei Comuni di Candela, Deliceto e Rocchetta Sant’Antonio, territori configurati all’interno dell’Area Interna dei Monti Dauni.

1.1. Analisi del contesto

La nascita dell'Istituto Comprensivo Statale “Vico II Fontanelle - Giovanni Paolo II” è stata possibile in conformità al Piano di Dimensionamento della rete scolastica per l'anno accademico 2022/23, ratificato dalla Regione Puglia attraverso la Delibera di Giunta regionale n. 2206 del 27 dicembre 2021. Tale decisione ha comportato la separazione dei plessi di Candela e Rocchetta Sant'Antonio dall'Istituto Comprensivo Statale con sede centrale ad Ascoli Satriano e dei plessi di Deliceto dall'Istituto Omnicomprensivo di Bovino. L'Istituto attuale, con sede dirigente a Deliceto, comprende la Scuola dell'Infanzia, la Scuola Primaria e la Scuola Secondaria di I grado per le località di Deliceto, Candela e Rocchetta Sant'Antonio e

¹⁷ https://www.agenziacoesione.gov.it/wp-content/uploads/2020/07/Relazione_CIPE_2018.pdf

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

l’organizzazione, secondo il Piano Triennale Offerta Formativa (PTOF) 2022-2025¹⁸ è declinata così come appare nella Tabella 9.

PLESSO	COMUNE	GRADO	N. CLASSI	N. ALUNNE/I
Vico II Fontanelle	Deliceto	Infanzia	ND	ND
Vico II Fontanelle	Deliceto	Primaria	24	161
Francesco De Matteo	Deliceto	Secondaria di I Grado	6	94
Papa Giovanni Paolo II	Candela	Infanzia	ND	ND
Papa Giovanni Paolo II	Candela	Primaria	10	93
Papa Giovanni Paolo II	Candela	Secondaria di I Grado	7	51
Giuseppe Piccolo	Rocchetta Sant’Antonio	Infanzia	ND	ND
Francesco De Sanctis	Rocchetta Sant’Antonio	Primaria	10	59
Francesco De Sanctis	Rocchetta Sant’Antonio	Secondaria di I Grado	6	40
Istituto Comprensivo Vico II	Candela Deliceto	Infanzia Primaria	63	498

¹⁸ <https://www.istitutocomprensivodeliceto.edu.it/p-t-of/>

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Fontanelle – G. Paolo II	Rocchetta Sant’Antonio	Secondaria di I grado		
---------------------------------	-------------------------------	------------------------------	--	--

Tabella 9 – Caratteristiche dell’Istituto Vico II Fontanelle – G. Paolo II

Dai dati riportati nella tabella 9, emerge come nonostante la tendenza allo spopolamento dei centri minori, in particolare nell'entroterra meridionale, Deliceto si distingue per il numero significativamente superiore di alunni rispetto ai comuni di Candela e Rocchetta (255 alunni a Deliceto; 144 alunni a Candela; 99 alunni a Rocchetta Sant’Antonio). Tuttavia, le condizioni socio-culturali e ambientali appaiono sostanzialmente omogenee. In particolare, il PTOF, in termini di analisi di contesto, distingue la riflessione in tre precise aree: popolazione scolastica, territorio e capitale sociale.

1.1.1. La popolazione scolastica, il territorio ed il capitale sociale secondo il Piano Triennale Offerta Formativa 2022-2025

Dal punto di vista socio-economico-culturale, la composizione della popolazione studentesca evidenzia una notevole eterogeneità, con una tendenza generalmente verso il livello medio. Le fasce socio-economiche variano da uno status medio-basso a uno medio-alto. La collaborazione con le famiglie si attua in modi differenziati attraverso l'implementazione del Patto di Corresponsabilità. Le famiglie manifestano generalmente una disponibilità elevata al dialogo costruttivo, mostrandosi consapevoli delle sfide imposte dalla società contemporanea e partecipi nel raggiungimento degli obiettivi fissati dalla scuola. Tuttavia, in alcune situazioni, le famiglie appaiono meno consapevoli delle esigenze o difficoltà che possono emergere nel percorso scolastico dei propri figli. Inoltre, la maggiore attenzione ai Bisogni Educativi Speciali chiede alla scuola un’attivazione sempre più tempestiva

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione,
“Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

nell'individuazione delle necessità, al fine di proporre percorsi individualizzati, secondo un approccio inclusivo.

Limitate risultano essere le altre agenzie educative presenti, in quanto una delle caratteristiche delle Aree Interne è proprio la maggiore distanza dai maggiori centri con servizi essenziali. Ne deriva che l'offerta, in termini di attività sportive, artistiche, culturali, ludico-ricreative sia, nei comuni come quelli in analisi, fortemente limitata. Di conseguenza, i principali altri contesti educativi presenti nel territorio risultano essere parrocchie, piccoli centri sportivi, associazioni culturali. Ulteriori criticità fanno riferimento al declino demografico, alla mancanza di prospettive future lavorative locali per i giovani e alla conseguente emigrazione di famiglie o individui. Inoltre, il PTOF evidenzia una scarsa partecipazione e interesse verso attività culturali, una carenza di vocabolario – probabilmente causata da un preponderante utilizzo della lingua dialettale – e uno scarso interesse per la lettura. Si nota, inoltre, una crescente difficoltà nel rispetto delle regole.

Dal punto di vista territoriale, l'Istituto è situato in una vasta area, precisamente nei Monti Dauni Meridionali, caratterizzata dalla presenza di numerosi piccoli comuni collinari, che condividono un'atmosfera tranquilla e presentano caratteristiche molto simili tra di loro. La scuola tiene in considerazione le risorse della comunità collaborando attivamente con i Comuni e con le diverse Entità Locali presenti, come i Servizi sociali e della ASL, le associazioni di volontariato, le Forze dell'Ordine, le Parrocchie e le associazioni sportive. Tuttavia, lo spopolamento di questi centri, causato principalmente dalla mancanza di opportunità lavorative per gli adulti e dalla necessità per gli studenti universitari di confrontarsi con realtà meno “provinciali”, rappresenta una penalizzazione significativa per l'intero territorio. Si registra una carenza di strutture e luoghi adatti che possano favorire l'arricchimento e lo sviluppo culturale e la realizzazione di percorsi innovativi, proposte e progetti finalizzati a migliorare i risultati e il successo formativo dei giovani risulta limitata.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Il capitale sociale comprende una configurazione architettonica delle strutture che varia considerevolmente tra le sedi dei tre comuni, con alcuni edifici che richiedono interventi manutentivi urgenti, mentre altri presentano uno stato di conservazione da buono a ottimo. Tutte le sedi sono facilmente accessibili, posizionate in zone centrali dei rispettivi paesi e servite dal servizio di scuolabus comunale per gli studenti residenti nelle zone rurali. L'attrezzatura disponibile presso ciascun plesso è operativa, e sono presenti diversi laboratori specializzati e/o ad uso polivalente. Le famiglie, quando richiesto, contribuiscono finanziariamente alla realizzazione di attività di approfondimento, visite guidate e viaggi d'istruzione. Tuttavia, si evidenziano alcune limitazioni: in particolare, in alcuni plessi, la connessione internet risulta occasionalmente non funzionante, e l'adattamento alle barriere architettoniche è parziale.

Si può sottolineare che le linee di azione educativa e strutturale necessarie, evidenziate nel PTOF, siano diverse e sostanziali; è possibile metterle in luce attraverso la tabella che segue (Tabella 10).

<p>Popolazione scolastica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Scarso numero di agenzie educative alternative all'istituzione scolastica. - Declino demografico. - Mancate prospettive lavorative. - Emigrazione di famiglie ed individui. - Scarso interesse per le attività culturali. - Carenza di vocabolario. - Scarso interesse per la lettura. - Difficoltà nei confronti delle regole.
<p>Territorio</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Spopolamento dei centri. - Necessità per i giovani di confronto con realtà “meno provinciali”.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

	<ul style="list-style-type: none"> - Carenza di strutture atte allo sviluppo culturale.
Capitale sociale	<ul style="list-style-type: none"> - Manutenzione urgente per edifici. - Connessione internet non sempre funzionante. - Adattamento parziale alle barriere architettoniche.

Tabella 10 – Linee di azione necessarie evidenziate nel PTOF

È stato evidenziato come il contesto territoriale dei comuni di Candela, Deliceto e Rocchetta Sant’Antonio si trovi dinanzi a sfide significative, con una carenza di alternative educative al sistema scolastico tradizionale.

Il declino demografico, la mancanza di opportunità lavorative locali e l'emigrazione di famiglie e individui contribuiscono a un contesto in cui gli studenti possono incontrare difficoltà nel trovare stimoli e prospettive future. Il basso interesse per le attività culturali, la carenza di vocabolario e lo scarso entusiasmo per la lettura rappresentano ulteriori elementi che possono influire sulla formazione e lo sviluppo degli studenti. Inoltre, il territorio, caratterizzato dallo spopolamento dei centri, sottolinea la necessità per i giovani di esporre le proprie prospettive a contesti più ampi e dinamici, al di là delle realtà locali considerate “provinciali”. Nel contesto del capitale sociale, le esigenze di manutenzione urgente degli edifici scolastici, la connessione internet non sempre affidabile e l'adattamento parziale alle barriere architettoniche indicano sfide infrastrutturali che potrebbero influire sull'ambiente di apprendimento e sulla partecipazione degli studenti. Affrontare questi problemi potrebbe contribuire a migliorare le condizioni complessive dell'istituto e promuovere un ambiente più favorevole all'apprendimento.

In riferimento a ciò, è consigliabile concentrarsi su alcuni nodi strategici, sia a livello didattico che organizzativo che il PTOF 2022-2025 evidenzia quali:

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

1. *Innovare l'azione didattica*: sperimentare continuamente nuovi percorsi educativo-didattici, facendo leva sulle risorse tecnologiche disponibili nelle scuole.
2. *Approfondire la tematica valutativa*: adottare un'ottica sempre più orientata alla valutazione formativa piuttosto che a una valutazione esclusivamente sommativa.
3. *Potenziare il lavoro di team dipartimentale*: favorire una collaborazione più stretta e sinergica tra i membri dei vari dipartimenti, promuovendo il coordinamento e la condivisione delle risorse.
4. *Promuovere la continuità verticale*: progettare in modo integrato l'offerta formativa della scuola, garantendo una transizione fluida e coesa tra scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria.
5. *Formulare progetti extracurricolari*: creare iniziative al di fuori del curriculum tradizionale che puntino al recupero, alla motivazione degli studenti e alla promozione della socialità.

Le presenti strategie mirano a promuovere un ambiente educativo dinamico, centrato sullo sviluppo delle competenze degli studenti e sull'arricchimento dell'esperienza scolastica, favorendo al contempo il coinvolgimento attivo di docenti, personale scolastico e famiglie.

Per potenziare la qualità dell'istruzione, è essenziale innanzitutto che i docenti si adattino ai nuovi contesti di apprendimento e acquisiscano competenze utili a rispondere ai bisogni dei discenti e del loro ambiente (Arah, 2012; Baran et al., 2013; Varvel, 2007).

1.2. Background teorico

In linea a ciò, nell'analizzare il presente scenario di riferimento, ci si è concentrati sulle attitudini, percezioni e caratteristiche degli insegnanti dell'Istituto Comprensivo Vico II Fontanelle – Giovanni Paolo II.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

In particolare, il rationale che ha guidato la ricerca si compone di tre principali linee di studio:

1. risorse individuali dei docenti;
2. attitudine e percezione di utilità nei confronti dei processi inclusivi, delle tecnologie didattiche, delle metodologie didattiche innovative, delle competenze imprenditoriali nei docenti;
3. ruolo della formazione docenti rispetto ai processi inclusivi, alle tecnologie didattiche, alle metodologie didattiche innovative, alle competenze imprenditoriali.

Nell'indagare le *risorse individuali* dei docenti, si è posto un focus sulla soddisfazione di vita, sulla percezione di autoefficacia nella pratica di insegnamento e sulla motivazione al lavoro. Rispetto alla motivazione e alla soddisfazione di vita, ci si può riferire ai bisogni fondamentali evidenziati dalla Self Determination Theory (SDT, Deci & Ryan, 2000); secondo la quale tutti gli esseri umani hanno tre principali necessità psicologiche, universalmente riconosciute: autonomia, competenza e relazione. La soddisfazione di queste necessità è associata a livelli elevati di benessere psicologico. *L'autonomia* riflette la necessità di scegliere la propria direzione di vita e la libertà psicologica nell'esecuzione di un'attività, così come il sentirsi efficaci e capaci di raggiungere risultati desiderati. La *competenza* riguarda la necessità di sentirsi adeguati nel raggiungere obiettivi ed eseguire attività in modo efficace. Infine, la *relazione* riguarda la necessità di stabilire relazioni strette e di appartenere a una comunità o di sentirsi parte di un gruppo (Deci & Ryan, 2000). Studi precedenti condotti in diversi Paesi hanno dimostrato che la soddisfazione di queste necessità psicologiche fondamentali è associata al funzionamento psicologico in diversi ambiti della vita, come la genitorialità (Costa, Soenens, Gugliandolo, Cuzzocrea, & Larcán, 2015; Inguglia, Ingoglia, Liga, Lo Coco, & Cricchio, 2015; Inguglia et al., 2016; Liga et al., 2017), la religione (Costa, Gugliandolo, Barberis, & Larcán, 2016), lo sport (Costa, Coppolino, & Oliva, 2016) l'istruzione (Aelterman,

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Vansteenkiste, Van Keer, & Haerens, 2016) e il lavoro (Gillet, Fouquereau, Forest, Brunault, & Colombat, 2012). Le ragioni alla base della motivazione degli insegnanti, dunque, possono impattare notevolmente sui fattori motivazionali degli studenti (Ryan & Deci, 2016). Secondo la SDT (Ryan e Deci, 2000; Ryan e Deci, 2016; Ryan & Deci, 2017), la motivazione degli insegnanti influisce sulle loro modalità di insegnamento, specialmente quelle che favoriscono il senso di autonomia degli studenti (come il supporto all'autonomia), forniscono una struttura (come il supporto alle competenze) o esprimono coinvolgimento (come il supporto alle relazioni). Tali approcci contribuiscono a soddisfare i bisogni psicologici fondamentali degli studenti, quali autonomia, competenza e relazione, promuovendo una motivazione autonoma (Limone & Toto, 2021). Al contrario, un sostegno insufficiente a tali bisogni compromette le necessità degli studenti, sfociando in una motivazione controllata o amotivazione (assenza di motivazione). Gli studenti con motivazione autonoma e bisogni soddisfatti tendono ad apprendere in misura maggiore rispetto agli studenti con motivazione controllata o bisogni insoddisfatti; gli studenti amotivati tendono ad apprendere meno di tutti (Reeve, 2002; Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2017). Un altro aspetto indagato, rispetto alle risorse individuali dei docenti, risulta essere il senso di *autoefficacia* nelle pratiche di insegnamento. Tschannen-Moran e Hoy (1998) hanno formulato un modello integrato di autoefficacia dell'insegnante basato sulla teoria cognitiva sociale di Bandura, evidenziandone la natura ciclica. Secondo il modello, la percezione della propria competenza influisce positivamente su di essa, impattando la qualità dell'insegnamento, le metodologie didattiche adottate e la motivazione degli studenti ad imparare, fattori cruciali per il successo scolastico. Livelli superiori di autoefficacia tra gli insegnanti si correlano positivamente con percezioni favorevoli di leadership, collaborazione, autonomia, apertura all'innovazione e importanza attribuita alla formazione (Mehdinezhad & Mansouri, 2016; Ninkovic & Kneževi Florić, 2018; Mannila, Nordén & Pears, 2018).

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione,
“Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Ulteriori dimensioni oggetto dell'indagine risultano essere attitudini e percezioni rispetto alle pratiche di insegnamento legate alle tecnologie didattiche, metodologie didattiche innovative, competenze imprenditoriali e ai processi inclusivi. In particolare, l'incorporazione dell'innovazione tecnologica nel contesto educativo è stata oggetto di approfondite indagini nel corso del tempo, attribuibile sia a fattori esterni, noti come interpersonali, sia a fattori interni, detti intrapersonali (Rivoltella, 2006). Gli elementi esterni includono, ad esempio, la percezione del docente di non avere a disposizione spazi e tempi sufficienti per il proprio sviluppo professionale nel settore, la limitata disponibilità di tempo durante le lezioni per integrare la tecnologia, la scarsa presenza di risorse e supporto tecnologico nella scuola (Brzycki & Dudt, 2005), nonché l'incapacità di accedere alle tecnologie direttamente dalla propria aula. In questo contesto, la Computer Self Efficacy (CSE), descritta da Compeau e Higgins (1995) come la valutazione della propria abilità nell'uso del computer, emerge come uno dei fattori interni che maggiormente influenzano o ostacolano l'integrazione della tecnologia nella pratica didattica degli insegnanti. Tale convinzione, infatti, ha un impatto significativo sulla quantità di impegno che le persone dedicano all'esecuzione di progetti specifici che coinvolgono le ICT, sulla loro perseveranza di fronte a sfide e insuccessi, e sul livello di soddisfazione derivante dal conseguimento degli obiettivi (Chifari et al., 2000). Il tema risulta essere particolarmente sentito a livello formativo e il Centro Comune di Ricerca (JRC) della Commissione Europea ha delineato un framework teorico ad hoc. Il Quadro delle Competenze Digitali per Educatori (DigCompEdu) mira, infatti, ad identificare le politiche di sviluppo legate al potenziamento delle competenze digitali, alla creazione e diffusione di strumenti per valutare e certificare tali competenze, nonché alla progettazione di corsi specifici per favorirne l'apprendimento. Il fine ultimo del modello è assistere gli educatori nel riconoscimento delle proprie aree di competenza e di miglioramento nel contesto delle competenze digitali. Analogamente, un'altra componente posta al centro del dibattito europeo risulta essere l'imprenditorialità. Nonostante l'importanza

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione,
“Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

riconosciuta dell'imprenditorialità come competenza chiave nell'ambito europeo, persistono ancora molte barriere culturali e sociali che ostacolano la diffusione di una mentalità favorevole all'educazione imprenditoriale. Questa resistenza si manifesta soprattutto tra gli insegnanti, i quali spesso associano l'imprenditorialità a concetti produttivistici ed economici, mettendola in contrasto con i principi dell'istruzione tradizionale (Baschiera & Tessaro, 2015). È importante notare che l'educazione imprenditoriale va oltre la semplice preparazione per la creazione di nuove imprese; essa comprende percorsi formativi mirati a sviluppare intraprendenza e spirito di iniziativa nei giovani, indipendentemente dalla concezione di nuovi progetti imprenditoriali (Kirby, 2004). In questo contesto, è emerso l'EntreComp (Entrepreneurship Competence Framework): uno strumento finalizzato a sostenere la definizione di concetti condivisi sulle competenze imprenditoriali, stabilire obiettivi chiari e fornire criteri di valutazione. Attraverso il framework, si cerca di rafforzare la connessione tra il mondo dell'istruzione e quello del lavoro, creando un “ponte” che coinvolge l'intera società e promuove la responsabilizzazione di tutti i suoi membri (Vinci, 2020). Le competenze promosse dall'EntreComp non si limitano esclusivamente all'avvio e alla gestione di imprese, ma comprendono lo sviluppo di abilità e mentalità utili in svariate situazioni, come nell'ambito del lavoro, della formazione e dell'educazione. È necessario, in tal senso, avviare una riflessione circa l'importanza che tali componenti abbiano rispetto al contesto oggetto della ricerca. Una delle principali emergenze che emerge dall'analisi del contesto e dei documenti di riferimento delle Aree Interne è proprio la carenza di sviluppo professionale nel territorio di riferimento. In ciò, le istituzioni scolastiche sono chiamate ad intervenire fornendo gli strumenti per poter rendere gli studenti consapevoli delle proprie capacità e metacognitivi rispetto alle scelte di vita e alle procedure più corrette da utilizzare nel perseguire un determinato obiettivo. In questo panorama, un ruolo fondamentale è svolto dalle metodologie didattiche innovative: l'integrazione e l'adozione di metodologie didattiche all'avanguardia, come il Project-Based Learning

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

(PBL) e il Challenge-Based Learning (CBL), assumono un ruolo di fondamentale importanza nell'evoluzione del panorama educativo. Tali approcci non solo promuovono un coinvolgimento attivo degli studenti, ma anche lo sviluppo della creatività, del pensiero critico e delle capacità di risoluzione dei problemi. L'utilizzo di strumenti tecnologici e di metodologie incentrate sulla risoluzione dei problemi non solo rende l'apprendimento più significativo, ma prepara anche gli studenti ad affrontare sfide reali nel mondo contemporaneo. La competenza nell'applicare le conoscenze in contesti pratici, gestire informazioni in modo efficace e collaborare in ambienti multidisciplinari diventa cruciale per il successo personale e professionale degli studenti. Di conseguenza, investire in metodologie didattiche innovative risulta essenziale per creare un ambiente educativo che possa formare gli individui in modo adeguato per contribuire allo sviluppo di una società equa, inclusiva ed in costante evoluzione.

Allo scopo di indagare le dimensioni su declinate, è stato condotto uno studio di caso nell'Istituto Comprensivo Vico II Fontanelle – Giovanni Paolo II (comuni di Candela, Deliceto, Rocchetta Sant'Antonio) al fine di indagare gli atteggiamenti e le percezioni che i docenti del presente istituto possiedono nei confronti dello sviluppo delle competenze imprenditoriali e delle pratiche di insegnamento.

2. Obiettivi e ipotesi di ricerca

L'obiettivo dello studio è indagare le variabili che interagiscono con lo sviluppo delle competenze imprenditoriali. Nello specifico, l'ipotesi portata avanti ha presupposto un effetto positivo di soddisfazione di vita, autoefficacia e motivazione al lavoro sulla percezione di utilità delle competenze imprenditoriali e su alcune disposizioni didattiche a essa legate quali la predisposizione all'inclusione, l'utilizzo di tecnologie didattiche e metodologie didattiche innovative.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

È stato, dunque, ipotizzato che i docenti più motivati, soddisfatti e con elevata percezione di autoefficacia sono più inclini all’utilizzo delle tecnologie didattiche e delle metodologie didattiche innovative e che gli stessi possiedono un atteggiamento positivo verso i processi di inclusione e ritengono utile sviluppare una o più competenze imprenditoriali nei loro alunni e nelle loro alunne (Figura 11).

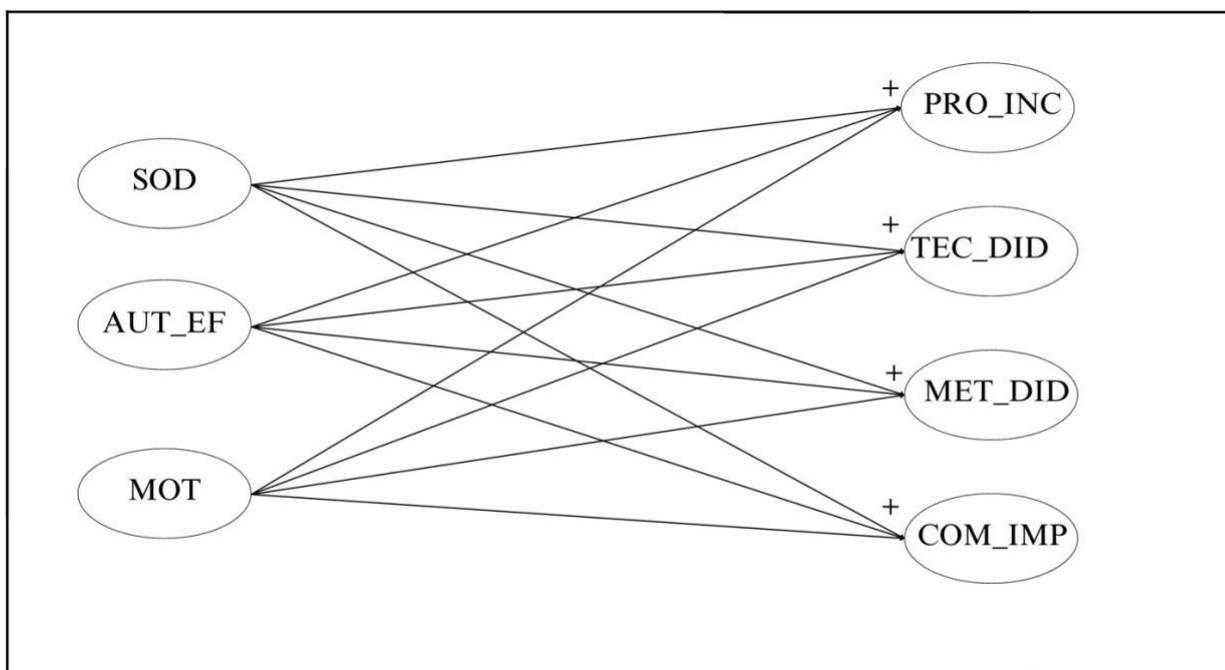


Figura 11 – Modello ipotizzato

Nota. SOD = Soddisfazione di vita; AUT_EF = autoefficacia all’insegnamento; MOT = Motivazione al lavoro; PRO_INC = Processi inclusivi; TEC_DID = Tecnologie Didattiche; MET_DID = Metodologie Didattiche; COM_IMP = Competenze imprenditoriali.

Tutti i path in figura presuppongono una relazione positiva fra le variabili

3. Metodo

3.1. Partecipanti e procedure

I partecipanti sono stati reclutati all’interno dell’Istituto Comprensivo Vico II Fontanelle – Giovanni Paolo II nei comuni di Candela, Deliceto e Rocchetta Sant’Antonio, così come richiesto dal progetto di dottorato finanziato sul Piano

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Stralcio Ricerca e innovazione 2015-2017 - Fondo per lo Sviluppo e la Coesione. Il reclutamento ha interessato un campione di convenienza intercettato grazie alla mediazione della Dirigente dell'Istituto (n=97).

Lo studio è stato condotto attraverso colloqui di natura conoscitiva ed informativa e attraverso la compilazione da parte del campione di un questionario self-report, somministrato attraverso la piattaforma Google Moduli.

Al termine della procedura, il campione era composto da n = 58 insegnanti (F=87,9%) con un'età media di 50,71 (DS=10,89). Relativamente al grado in cui il campione insegna, emerge che più della metà dei partecipanti insegna nella scuola primaria (53,4%), seguito dalla scuola secondaria di I grado (31,0%) e dalla scuola dell'infanzia (15,5%). Inoltre, il 69% del campione insegna sulla materia e il 20,7% sul sostegno e il 60,3% possiede un'alta esperienza in termini di anni di insegnamento, ovvero insegna da più di 10 anni

Ulteriori caratteristiche socio-demografiche indagate risultano essere il plesso comunale di riferimento (37,9% Deliceto; 34,5% Candela; 27,6% Rocchetta Sant'Antonio) e la distanza temporale percorsa, da cui emerge che il 56,9% del campione impiega dai 10 ai 20 minuti per recarsi sul luogo di lavoro e il 43,1% impiega oltre 30 minuti. Per quanto la sezione socio-demografica sia stata compilata dal n = 58 docenti, il questionario completo è stato portato a termine da 49 insegnanti mettendo in luce che 9 individui hanno abbandonato la compilazione prima di averla portata a termine. Ulteriori caratteristiche descrittive indagate fanno riferimento alla eventuale formazione ricevuta rispetto a: processi di natura inclusiva, metodologie didattiche innovative, tecnologie didattiche e competenze imprenditoriali. È emerso che il 69,0% dei partecipanti (n=49) ha ricevuto una formazione rispetto ai processi inclusivi e alle tecnologie didattiche; il 62,1% ha approfondito, in ottica formativa, le metodologie didattiche innovative e solo il 19% del campione si è formato rispetto alle competenze imprenditoriali.



Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Tutte le caratteristiche demografiche del campione sono riportate nelle tabelle 11 (Caratteristiche dei partecipanti) e 12 (Formazione ricevuta dai partecipanti).

Tabella 11 – Caratteristiche dei partecipanti

<i>Caratteristiche</i>		%	<i>n</i>
<i>Sex</i>	Femmine	87,9%	51
	Maschi	12,1%	7
<i>Grado</i>	Infanzia	15,5%	9
	Primaria	53,4%	31
	Secondaria I grado	31,0%	18
<i>Tipologia di insegnamento</i>	Materia – di ruolo	69,0%	40
	Sostegno – di ruolo	20,7%	12
	Non di ruolo	10,3%	6
<i>Esperienza di insegnamento</i>	Alta (> 10)	60,3%	35
	Bassa (≤ 10)	39,7%	23
<i>Comune del plesso</i>	Candela	34,5%	20
	Deliceto	37,9%	22
	Rocchetta Sant’Antonio	27,6%	16
<i>Distanza temporale</i>	Vicino (≤ 20 min)	56,9%	33
	Lontano (> 20 min)	43,1%	25

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Tabella 12 – Formazione ricevuta dai partecipanti

<i>Formazione ricevuta</i>		%	<i>n</i>
<i>Inclusione</i>	Sì	69,0%	40
	No	15,5%	9
<i>Metodologie didattiche</i>	Sì	62,1%	36
	No	22,4%	13
<i>Tecnologie didattiche</i>	Sì	69,0%	40
	No	15,5%	9
<i>Competenze imprenditoriali</i>	Sì	19,0%	11
	No	65,5%	38

3.2. Strumenti

I dati sono stati reperiti attraverso un questionario self-report somministrato attraverso la piattaforma Google Moduli; i partecipanti hanno avuto accesso allo stesso mediante il link di riferimento condiviso dalla circolare n.61 emanata dalla Dirigente Scolastica dell'Istituto.

Il questionario, oltre ad una sezione socio-demografica, ha incluso le seguenti scale di misura:

- *The Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS)* (versione italiana; Liga, Ingoglia, Cuzzocrea, Inguglia, Costa, Coco, & Larcan, 2018). La scala è composta da 24 item che indagano il grado di soddisfazione e di frustrazione dei tre bisogni psicologici fondamentali

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

evidenziati nella SDT: soddisfazione dell'autonomia; soddisfazione della competenza; soddisfazione della relazione; frustrazione dell'autonomia; frustrazione della competenza e frustrazione della relazione. Gli item sono valutati su una scala Likert a 5 punti, da 1 (completamente in disaccordo) a 5 (completamente d'accordo).

- *Intrapersonal Technology Integration Scale (ITIS) (versione italiana; Benigno, Chifari & Chiorri, 2014)*. La scala si presenta come un questionario di autovalutazione composto da 21 item, volti a valutare i fattori della Social Cognitive Career Theory suddivisi in 4 sottoscale: Autoefficacia (6 item), Aspettative di risultato (9 item), Interesse (6 item). Per ciascun elemento, i partecipanti sono chiamati ad indicare il loro livello di accordo o disaccordo su una scala Likert a 5 punti, da 1 (fortemente in disaccordo) a 5 (fortemente d'accordo).
- *Motivation at Work Scale (MAWS) (versione italiana; Galletta, Battistelli & Portoghese, 2011)*. La scala di misurazione è composta da 20 item distribuiti in quattro dimensioni, di cinque item ciascuna, che delineano la motivazione intrinseca, la regolazione integrata, la regolazione identificata, la regolazione introiettata e la regolazione esterna. Per ciascun item, i partecipanti sono chiamati ad indicare il loro livello di accordo o disaccordo su una scala Likert a 5 punti, da 1 (per niente d'accordo) a 5 (completamente d'accordo).
- *Questionario sull'Autoefficacia degli Insegnanti (QAI) (La Marca & Di Martino, 2021)*. Il QAI è stato riferendosi a strumenti già validati per valutare il costrutto della Teacher Self-Efficacy. In particolare, si riferisce alla Scala sull'Auto-Efficacia dei Docenti (SAED) (Biasi et al., 2014) e alla Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practice Scale (TEIP) (Aiello et al., 2016). Le principali differenze tra gli strumenti riguardano la terza scala, che include la Self-Efficacy in student engagement nella SAED (Biasi et al., 2014) e l'autoefficacia percepita riguardo alla collaborazione con le famiglie e altre



Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

figure professionali nel TEIP (Aiello et al., 2016). Poiché era ritenuto importante esplorare entrambi questi aspetti, è stato creato un nuovo questionario (QAI) che incorpora elementi riconducibili a entrambe le scale. Per ciascun item, i partecipanti sono chiamati ad indicare il loro livello di accordo o disaccordo su una scala Likert a 6 punti, da 1 (completamente in disaccordo) a 6 (completamente d'accordo).

- *Questionario per la valutazione degli Atteggiamenti e delle Credenze degli insegnanti in formazione verso i processi inclusivi (SACI) (Castellana, De Vincenzo, Patrizi & Biasi, 2023).* Il questionario self-report si compone di un totale di 47 item. Il questionario si basa sul modello di tripartizione (cognitiva, affettiva, comportamentale) proposto da Rosenberg e Hovland (1960). La concettualizzazione e il contenuto delle singole aree richiamano le quattro dimensioni valoriali presentate nel Profilo del Docente Inclusivo (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) nelle tre componenti degli atteggiamenti/opinioni, conoscenze e abilità specifiche. Per ciascun item, i partecipanti sono chiamati ad indicare il loro livello di accordo o disaccordo su una scala Likert a 5 punti, da 1 (molto in disaccordo) a 5 (molto d'accordo).
- *Questionario ad hoc per la valutazione dell'attitudine all'uso di metodologie didattiche innovative.* La presente scala è stata costruita in riferimento all'ITIS (Benigno, Chifari & Chiorri, 2014) precedentemente descritta ed è in corso di validazione. Difatti, la misura è composta da 21 item che mirano ad indagare il senso di Autoefficacia, le Aspettative di risultato e l'Interesse nei confronti delle metodologie didattiche innovative. Per ciascun item, i partecipanti sono chiamati ad indicare il loro livello di accordo o disaccordo su una scala Likert a 5 punti, da 1 (fortemente in disaccordo) a 5 (fortemente d'accordo).
- *Questionario ad hoc per la valutazione della percezione di utilità dello sviluppo delle competenze legate all'imprenditorialità nel contesto scolastico.*

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

La scala è stata costruita con la finalità di indagare la percezione di utilità, da parte degli insegnanti, di sviluppare le competenze imprenditoriali negli allievi e nelle allieve. Il quadro teorico di riferimento è l'Entrepreneurship Competence Framework (EntreComp), attraverso cui l'Europa ha individuato le 15 competenze legate all'imprenditorialità (riconoscere le opportunità; creatività; visione; dare valore alle idee; pensiero etico e sostenibile; autoconsapevolezza e autoefficacia; motivazione e perseveranza; mobilitare le risorse; conoscenze economico finanziarie; mobilitare gli altri; prendere l'iniziativa; pianificazione e gestione; affrontare l'incertezza, l'ambiguità, il rischio; lavorare con gli altri; imparare dall'esperienza). Per ciascun item, i partecipanti sono chiamati ad indicare il loro livello di percezione di utilità su una scala Likert a 6 punti, da 1 (per nulla utile) a 5 (moltissimo utile).

3.3. Risultati

I dati raccolti sono stati analizzati mediante il software SPSS vers. 26. Dopo il computo di frequenza e media delle variabili socio-demografiche e delle variabili di misura, è stata eseguita un'analisi delle correlazioni per una prima verifica della relazione fra le variabili oggetto dello studio.

Come riportato in Tabella, la SOD risulta connessa a AUT_EF ($r = .71$; $p < .01$), PRO_INC ($r = .60$; $p < .01$), TEC_DID ($r = .42$; $p < .01$), MET_DID ($r = .49$; $p < .01$), e COM_IMP ($r = .50$; $p < .01$); l'AUT_EF è in relazione con PRO_INC ($r = .49$; $p < .01$), TEC_DID ($r = .33$; $p < .01$), MET_DID ($r = .38$; $p < .01$), e COM_IMP ($r = .54$; $p < .01$); la MOT è connessa a TEC_DID ($r = .36$; $p < .05$), MET_DID ($r = .34$; $p < .05$), e COM_IMP ($r = .29$; $p < .05$); PRO_INC risulta connesso a MET_DID ($r = .32$; $p < .05$). TEC_DID ($r = .42$; $p < .01$) è in relazione con MET_DID ($r = .91$; p



Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

< .01), e COM_IMP ($r = .42$; $p < .01$); infine MET_DID è correlato con COM_IMP ($r = .49$; $p < .01$).

Tabella 13 – Correlazioni fra le variabili oggetto di studio.

	M	SD	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. SOD	4,2	,47	1						
2. AUT_EF	5,1	,64	.71**	1					
3. MOT	3,4	,52	.63	.13	1				
4. PRO_INC	3,9	,46	.59**	.50**	.14	1			
5. TEC_INC	3,6	,57	.42**	.33**	.36*	.23	1		
6. MET_DID	3,5	,66	.49**	.38**	.34*	.32*	.91**	1	
7. COM_IMP	4,9	,98	.48**	.54**	.30*	.18	.42**	.49**	1

Partendo dalle relazioni evidenziate dalle correlazioni significative, è stato verificato il modello ipotizzato. In base alle indicazioni fornite dalle correlazioni significative, si è poi proceduto con la verifica del modello ipotizzato mediante la conduzione di un’analisi di regressione lineare multivariata, in cui SOD, AUTO_EF e MOT sono stati impostati come predittori e PRO_INC, TEC_DID, MET_DID e COM_IMP come outcome.

L’analisi di regressione ha riportato un $R^2 = .37$, spiegando il 37% della variabilità dei dati ed ha evidenziato le seguenti relazioni: SOD è in relazione diretta positiva con PRO_INC ($\beta = .49$, $p < .01$), con TEC_DID ($\beta = .38$, $p < .05$) e con MET_DID ($\beta = .46$, $p < .05$); AUT_EF è in relazione diretta positiva con COM_IMP ($\beta = .36$, $p < .05$); e MOT infine è in relazione diretta positiva con TEC_DID ($\beta = .34$, $p < .05$) e con MET_DID ($\beta = .31$, $p < .05$).

Il modello ottenuto è riportato in Figura 12.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

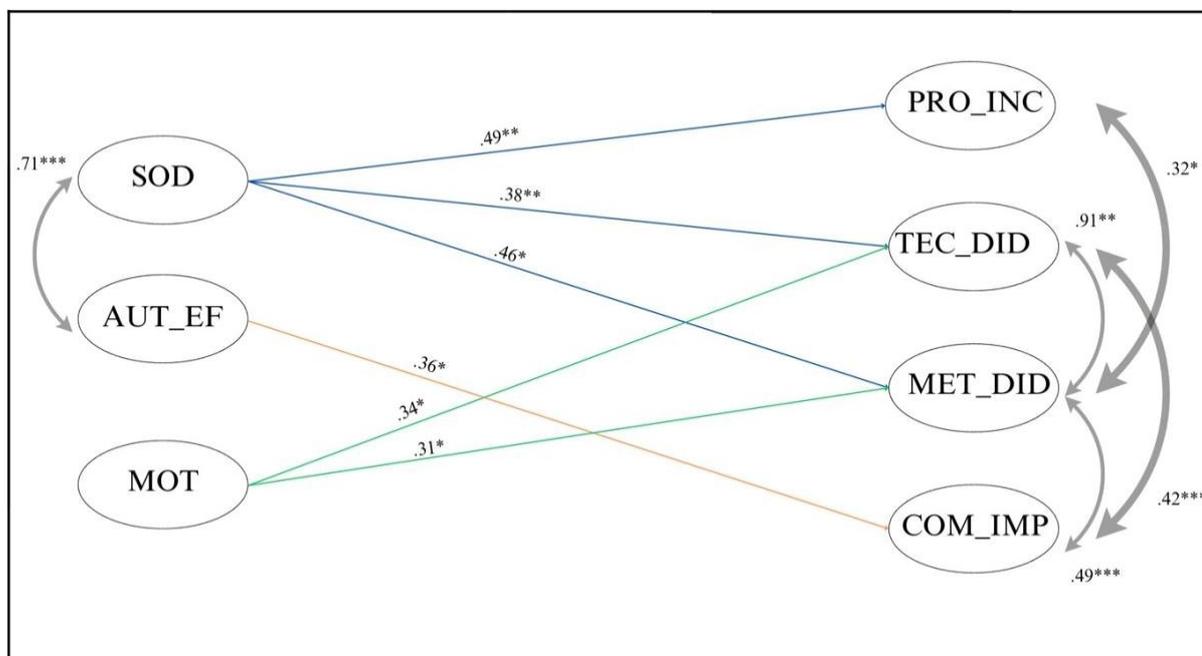


Figura 12 – Modello ottenuto

Infine, per valutare eventuali differenze nei livelli medi delle variabili oggetto dello studio in base alle variabili socio-demografiche (sesso, grado, tipologia di insegnamento, esperienza di insegnamento, comune del plesso, distanza temporale) sono stati condotti dei test t di Student per due campioni indipendenti e delle analisi della varianza multivariata (Anova), a seconda del numero di categorie previste della variabile di confronto utilizzata (si veda la Tabella 11 – Caratteristiche dei partecipanti).

I risultati dei test eseguiti, riportati in Tabella 14, evidenziano alcune differenze nei punteggi delle variabili misurate, imputabili alle caratteristiche socio-demografiche considerate.

Nello specifico, riguardo al sesso biologico, lo studio ha riportato che, rispetto ai colleghi di sesso maschile, le insegnanti hanno livelli minori di TEC_DID ($t = -2.13$; $p < .05$).

Riguardo al grado in cui si insegna, gli insegnanti di infanzia hanno riportato livelli di MOT maggiori ($F = 3.36$; $p < .05$) rispetto a chi insegna alla primaria.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Riguardo alla tipologia di insegnamento, si evidenzia una differenza significativa nei livelli di MOT ($F = 3.46$; $p < .05$) tra chi è insegnante di ruolo su materia e chi invece non è di ruolo, con punteggi più elevati per quest’ultimi.

Relativamente all’esperienza di insegnamento, al Comune del plesso e alla distanza temporale, non sono emerse differenze statisticamente significative tra chi ha fino a 10 anni di esperienza e chi non ne ha più di 10, né tra chi lavora a Candela, Deliceto e Rocchetta Sant’Antonio, né infine tra chi vive entro i 20 minuti dall’istituto scolastico o chi vive invece più lontano.

Tabella 14 – Risultati dei test per il confronto delle variabili in base ai dati socio-demografici.

SOD	M	DS	t / F
<i>Sesso biologico</i>			
Maschio	4.2	.54	.17
Femmina	4.2	.47	
<i>Grado insegnamento</i>			
Infanzia	4.4	.55	.73
Primaria	4.2	.47	
Secondaria I grado	4.1	.45	
<i>Tipologia insegnamento</i>			
Sostegno - di ruolo	4.3	.50	
Materia – di ruolo	4.2	.43	
Non di ruolo	4.4	.68	
<i>Esperienza insegnamento</i>			
Bassa (≤ 10 anni)	4.1	.56	- 1.4
Alta (> 10 anni)	4.3	.40	
<i>Comune</i>			
Candela	4.2	.54	
Deliceto	4.1	.39	
Rocchetta Sant’Antonio	4.4	.48	



Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione,
“Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

<i>Distanza temporale</i>			
Vicino (≤ 20 min)	4.2	.42	.32
Lontani (> 20 min)	4.2	.55	
AUT_EF	M	DS	t / F
<i>Sesso biologico</i>			
Maschio	5.0	.57	.55
Femmina	5.2	.65	
<i>Grado insegnamento</i>			
Infanzia	5.4	.61	
Primaria	5.2	.53	2.1
Secondaria I grado	4.9	.78	
<i>Tipologia insegnamento</i>			
Sostegno - di ruolo	5.1	.71	
Materia – di ruolo	5.1	.63	
Non di ruolo	5.7	.29	
<i>Esperienza insegnamento</i>			
Bassa (≤ 10 anni)	5.0	.79	- 1.4
Alta (> 10 anni)	5.2	.52	
<i>Comune</i>			
Candela	5.2	.43	
Deliceto	4.9	.65	
Rocchetta Sant'Antonio	5.3	.86	
<i>Distanza temporale</i>			
Vicino (≤ 20 min)	5.2	.59	.39
Lontani (> 20 min)	5.1	.72	
MOT	M	DS	t / F
<i>Sesso biologico</i>			
Maschio	3.6	.57	- 1.34
Femmina	3.3	.51	
<i>Grado insegnamento</i>			
Infanzia	3.8	.65	3.4*
Primaria	3.3	.52	



Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione,
“Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Secondaria I grado	3.4	.34	
<i>Tipologia insegnamento</i>			
Sostegno - di ruolo	3.5	.49	
Materia – di ruolo	3.3	.53	
Non di ruolo	3.8	.27	
<i>Esperienza insegnamento</i>			
Bassa (≤ 10 anni)	3.4	.48	.06
Alta (> 10 anni)	3.4	.55	
<i>Comune</i>			
Candela	3.3	.48	
Deliceto	3.5	.54	
Rocchetta Sant'Antonio	3.3	.58	
<i>Distanza temporale</i>			
Vicino (≤ 20 min)	3.5	.56	1.14
Lontani (> 20 min)	3.3	.44	
PRO_INC	M	DS	t / F
<i>Sesso biologico</i>			
Maschio	4.1	.66	-.99
Femmina	3.9	.42	
<i>Grado insegnamento</i>			
Infanzia	4.0	.36	
Primaria	3.9	.40	.45
Secondaria I grado	4.0	.60	
<i>Tipologia insegnamento</i>			
Sostegno - di ruolo	4.1	.49	.94
Materia – di ruolo	3.9	.47	
Non di ruolo	4.0	.26	
<i>Esperienza insegnamento</i>			
Bassa (≤ 10 anni)	3.9	.48	-.48
Alta (> 10 anni)	3.9	.45	
<i>Comune</i>			
Candela	3.9	.46	



Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione,
“Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Deliceto	3.8	.42	
Rocchetta Sant'Antonio	4.1	.50	
<i>Distanza temporale</i>			
Vicino (≤ 20 min)	3.9	.43	.12
Lontani (> 20 min)	3.9	.51	
TEC_INC	M	DS	t / F
<i>Sesso biologico</i>			
Maschio	4.1	.59	- 2.13*
Femmina	3.5	.54	
<i>Grado insegnamento</i>			
Infanzia	3.9	.61	
Primaria	3.6	.57	1.4
Secondaria I grado	3.5	.53	
<i>Tipologia insegnamento</i>			
Sostegno - di ruolo	3.7	.52	
Materia – di ruolo	3.6	.56	
Non di ruolo	3.6	.77	
<i>Esperienza insegnamento</i>			
Bassa (≤ 10 anni)	3.6	.56	- .46
Alta (> 10 anni)	3.6	.58	
<i>Comune</i>			
Candela	3.4	.49	
Deliceto	3.7	.57	
Rocchetta Sant'Antonio	3.9	.59	
<i>Distanza temporale</i>			
Vicino (≤ 20 min)	3.7	.59	.80
Lontani (> 20 min)	3.5	.54	
MET_DID	M	DS	t / F
<i>Sesso biologico</i>			
Maschio	3.9	.56	- 1.3
Femmina	3.5	.67	

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Alta (> 10 anni)	4.9	.99	
<i>Comune</i>			
Candela	4.6	1.1	
Deliceto	5.2	.77	
Rocchetta Sant'Antonio	5.1	1.1	
<i>Distanza temporale</i>			
Vicino (≤ 20 min)	5.1	.97	1.1
Lontani (> 20 min)	4.7	.99	

3.4. Discussione

Il presente studio ha voluto indagare gli atteggiamenti e le percezioni che i docenti dell'I.C. Vico II Fontanelle – Giovanni Paolo II possiedono nei confronti dello sviluppo delle competenze imprenditoriali e delle pratiche di insegnamento.

Nel complesso, i risultati mostrano uno scenario abbastanza positivo in termini di risorse individuali dei docenti in quanto la media relativa alla soddisfazione di vita e al senso di autoefficacia all'insegnamento risultano essere piuttosto elevate, descrivendo, quindi, dei docenti che si sentono professionisti e persone competenti e soddisfatte. La dimensione *motivazione al lavoro* per quanto presenti valori che descrivono degli insegnanti abbastanza motivati risulta essere, fra le variabili relative alle risorse interne, la più bassa. Rispetto agli outcome individuati nel modello iniziale, la variabile con un punteggio maggiore risulta essere l'atteggiamento positivo verso le pratiche inclusive, seguita dalla predisposizione all'utilizzo delle tecnologie didattiche e delle metodologie didattiche innovative. Il dato relativo alla percezione di utilità per lo sviluppo delle competenze imprenditoriali è piuttosto elevato con maggiore rilievo attribuito alle competenze di *creatività* (61,2%), *motivazione e perseveranza* (55,1%) e *lavorare con gli altri* (34,7%).

I risultati dell'indagine hanno messo in luce alcune differenze nei punteggi delle variabili misurate, attribuibili alle caratteristiche socio-demografiche considerate. In particolare, è emerso che gli insegnanti, rispetto alle colleghe donne, possiedono un

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione,
“Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

più elevato livello di confidenza percepito, un più elevato interesse ed una maggiore credenza relativa ai benefici che deriverebbero dall'utilizzo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione.

Inoltre, la motivazione al lavoro risulta più elevata nei docenti che insegnano nella scuola dell'infanzia; la motivazione potrebbe essere collegata alle aspettative (Utomo, 2018), in termini di raggiungimento degli obiettivi e di performance, che risultano essere maggiori in chi insegna alla primaria e, come anche riportato nel PTOF, nella difficoltà a promuovere l'acquisizione delle abilità di base nella letto-scrittura a causa di un uso preponderante nel dialetto, insieme alle difficoltà comportamentali connesse allo scarso rispetto delle regole.

Ulteriore differenza significativa circa la motivazione al lavoro è presente rispetto al ruolo: i docenti di ruolo sulla materia risultano essere meno motivati rispetto agli insegnanti non di ruolo. Di conseguenza, sembra che gli insegnanti di ruolo sulla materia vedano meno soddisfatte le proprie esigenze psicologiche di autonomia, competenza e relazione sociale nell'ambiente di lavoro (Liga et al., 2018). Si potrebbe dedurre, quindi, che sia necessario prestare una maggiore attenzione alle richieste e ai bisogni registrati dagli insegnanti delle discipline che, probabilmente, necessitano di supporto circa le richieste e le aspettative investite sulla loro attività.

Tenendo il focus sulle variabili di natura socio-demografica, si evidenzia che non sono emerse differenze statisticamente significative rispetto al Comune del plesso in cui si insegna. Ciò fa presumere un'omogeneità di caratteristiche nei territori e conferma una governance dirigenziale coerente nelle azioni, rispetto ai plessi. Non vi sono differenze neppure rispetto alla variabile *distanza temporale*, diversamente da quanto riportato nei documenti relativi all'analisi della Strategia Nazionale Aree Interne, i quali riportano come emergenza l'eccessivo tempo impiegato negli spostamenti. La ragione della mancanza di significatività potrebbe risiedere nel fatto che i docenti partecipanti possiedano un proprio mezzo di locomozione o risiedano

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

in Comuni ben serviti in termini di mezzi di trasporto pubblico; tali fattori saranno ulteriormente indagati in futuri studi.

Rispetto alle relazioni dirette indagate mediante l'analisi di regressione lineare multivariata, è emerso come all'aumentare della soddisfazione di vita degli insegnanti aumentino gli atteggiamenti inclusivi positivi, l'attitudine e l'interesse ad utilizzare le tecnologie didattiche e le metodologie didattiche innovative. In particolare, le ultime due variabili presentano importanti correlazioni fra di loro e con le competenze imprenditoriali. È possibile che la soddisfazione di vita sia connessa all'aver ricevuto una formazione specifica (Form. Inclusione = 69%; Form. Tecnologie Didattiche = 69%; Form. Metodologie Didattiche = 62,1%; Form. Competenze Imprenditoriali = 19,0%). Emerge, quindi, da un lato la necessità a garantire, nel percorso professionale, delle formazioni continue e che rispondano alle emergenze educative riscontrate nel panorama locale, nazionale ed internazionale; allo stesso tempo, è necessario porre attenzione al benessere psicologico dei docenti proprio perché, come evidenziato, la soddisfazione di vita degli stessi può impattare fortemente sulla pratica didattica progettata e messa in opera (Braun et al., 2020).

Ponendo in analisi la variabile *autoefficacia nell'insegnamento*, viene fuori come all'aumentare dei livelli della stessa, aumenti la percezione di utilità nello sviluppare competenze di natura imprenditoriale nelle allieve e negli allievi. In particolare, la letteratura evidenzia che livelli elevati di efficacia dei docenti sono associati a positive percezioni di leadership, collaborazione, autonomia, apertura all'innovazione, enfasi formativa (Ninkovic & Kneževi Florić, 2018; Mannila et al., 2018; La Marca & Di Martino, 2021). In quest'ottica, è possibile leggere la relazione fra autoefficacia e competenze imprenditoriali come la risposta positiva ad una sfida (avendo ricevuto poca formazione in questo campo) che comprende diverse tematiche appetibili per quei docenti che possiedono livelli elevati di autoefficacia.

La *motivazione al lavoro*, inoltre, risulta avere effetto sull'attitudine e l'interesse ad usare tecnologie didattiche e metodologie didattiche innovative. L'interpretazione di

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

questo dato potrebbe affondare le sue radici nel concetto di *motivazione controllata* definito dalla Self Determination Theory (Deci & Ryan, 2000): secondo la teoria, agire in modo controllato indica un senso del dovere verso l’obiettivo. È possibile che i docenti più motivati al lavoro abbiano alta considerazione delle tecnologie didattiche e delle metodologie didattiche innovative in qualità di strumenti utili al raggiungimento dell’obiettivo didattico. In ragione di ciò, si sottolinea come i presenti strumenti necessitino di un particolare investimento in termini progettuali, formativi e temporali per essere adoperati ed applicati e gli insegnanti con un’alta motivazione al lavoro hanno le risorse per superare tali barriere di investimento.

3.5. Limiti e prospettive future

Il presente studio non è esente da limiti. Innanzitutto, è da evidenziare la dimensione del campione piuttosto esigua, in quanto al termine dell’intero protocollo, il campione finale è rappresentato da 49 docenti nonostante la sensibilizzazione promossa in collaborazione con la Dirigente dell’Istituto. Tale dato finale è il risultato di un processo di scrematura che parte da un campione iniziale già modesto ($n = 97$) e vede la partecipazione di 58 individui di cui 49 sono arrivati al termine della compilazione, probabilmente anche a causa del tempo non brevissimo da esso richiesta (circa 20 min.). Nonostante ciò, si sottolinea che lo studio ha mantenuto una linea di coerenza rispetto al campione assegnato alla ricerca finanziata sul Piano Stralcio Ricerca e innovazione 2015-2017 Fondo per lo Sviluppo e la Coesione. Lo stesso campione è stato, inoltre, ampliato grazie alla nascita dell’Istituto Comprensivo Statale “Vico II Fontanelle - Giovanni Paolo II”, in conformità al Piano di Dimensionamento della rete scolastica per l’anno accademico 2022/23, il che ha permesso di destinare lo studio ai plessi di Candela, Deliceto e Rocchetta Sant’Antonio.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione,
“Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Ulteriore limite dello studio è rappresentato dalla desiderabilità sociale che, nonostante la garanzia di anonimato, può aver portato gli insegnanti a voler fornire un'immagine di sé professionale, sicura e competente. Tale ragione potrebbe risiedere proprio nella sensibilizzazione al tema mostrata dalla Dirigente dell'Istituto. Inoltre, lo studio è stato destinato solo ai docenti e non ha indagato ed analizzato dimensioni direttamente collegate all'apprendimento delle allieve e degli allievi.

Evidenziati i presenti limiti, si sottolinea come risulterebbe interessante mettere in opera con l'Istituto dei percorsi di Ricerca-Formazione che abbiano come tema di partenza lo sviluppo delle competenze imprenditoriali e quindi l'educazione all'imprenditorialità. Tematica utile allo sviluppo di quelle che possono essere definite come *non cognitive skills* e che potrebbero possedere un importante impatto in termine di occupazione giovanile futura e sviluppo di idee imprenditoriale nel territorio di origine, in modo da promuovere lo sviluppo di un capitale sia umano che sociale. Inoltre, sarebbe interessante ampliare il campione coinvolgendo non solo docenti di altri istituti scolastici delle Aree Interne dei Monti Dauni (attraverso questo studio ne abbiamo considerati 3 su 29) ma anche inserendo nello studio variabili e dimensioni connesse all'apprendimento, ampliando il numero dei partecipanti coinvolgendo le allieve e gli allievi degli istituti.

Infine, sarebbe interessante progettare ed applicare dei protocolli di intervento atti a promuovere lo sviluppo delle pratiche di insegnamento indagate (processi di inclusione, tecnologie didattiche, metodologie didattiche innovative, competenze imprenditoriali). Prima di procedere in questa direzione sarebbe utile colmare il gap formativo riscontrato, in quanto alcuni dei docenti non hanno mai ricevuto alcuna formazione sulle tematiche oggetto dello studio, difatti, è emerso come il 15,5% dei docenti non abbia mai ricevuto una formazione sui processi inclusivi e sulle tecnologie didattiche; il 22,4% non ha mai approfondito le metodologie didattiche innovative e il 65,5% del campione non ha mai effettuato alcuna formazione relativamente alle competenze imprenditoriali.



UNIONE EUROPEA
Fondo Sociale Europeo
Fondo Europeo di Sviluppo Regionale



FSC
Fondo per lo Sviluppo
e la Coesione

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione,
“Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Viene fuori, quindi, un panorama che vede al centro la necessità di avviare dei percorsi formativi attivi che mirino ad equipaggiare gli insegnanti del pensiero critico e dello spirito di ricerca che possa condurli verso una formazione continua ed esplorativa.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Conclusioni

Il presente lavoro di tesi, finanziato nell’ambito del Piano Stralcio Ricerca e innovazione 2015-2017 Fondo per lo Sviluppo e la Coesione a.a. 2020/2021, ha avuto come obiettivo l’esplorazione di alcune variabili coinvolte nello sviluppo delle competenze imprenditoriali, nei docenti afferenti al contesto delle Aree Interne dei Monti Dauni.

In particolare, l’ipotesi iniziale formulata ha sostenuto che la soddisfazione nella vita, l’autoefficacia e la motivazione lavorativa avessero un impatto positivo sulla percezione dell’utilità delle competenze imprenditoriali, nonché su alcune pratiche didattiche associate, come la predisposizione all’inclusione, l’uso di tecnologie didattiche e l’adozione di metodologie innovative nell’insegnamento.

In linea a ciò, è stato effettuato uno studio di natura trasversale atto ad indagare le variabili succitate negli insegnanti dell’Istituto Comprensivo Vico II Fontanelle – Giovanni Paolo II. Lo strumento utilizzato è stato un questionario composto da 5 scale psicometriche e 2 scale costruite ad hoc (*The Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale; Intrapersonal Technology Integration Scale; Motivation at Work Scale; Questionario sull’Autoefficacia degli Insegnanti; Questionario per la valutazione degli Atteggiamenti e delle Credenze degli insegnanti in formazione verso i processi inclusivi; Questionario ad hoc per la valutazione dell’attitudine all’uso di metodologie didattiche innovative; Questionario ad hoc per la valutazione della percezione di utilità dello sviluppo delle competenze legate all’imprenditorialità nel contesto scolastico*).

Globalmente, l’analisi dei dati ha suggerito un quadro piuttosto positivo per quanto riguarda le risorse individuali dei docenti. La media di soddisfazione nella vita e autoefficacia nell’insegnamento è notevolmente alta, indicando che i docenti si percepiscono come professionisti competenti e soddisfatti del loro lavoro. La

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

motivazione al lavoro, sebbene mostri valori che indicano un livello significativo di motivazione tra gli insegnanti, è la variabile interna con il punteggio più basso.

Rispetto agli obiettivi iniziali del modello, le attitudini e le credenze dei docenti appaiono particolarmente positive nei confronti dei processi di inclusione, seguiti dall'interesse e dall'utilizzo di tecnologie didattiche e metodologie innovative. La percezione dell'utilità nello sviluppo delle competenze imprenditoriali è complessivamente elevata, con maggiore enfasi sulle competenze di creatività, motivazione e perseveranza e collaborazione con gli altri. Concentrandosi sulle variabili socio-demografiche, i dati non rivelano differenze statisticamente significative in relazione al Comune in cui si trova la scuola. Ciò suggerisce una coerenza nelle caratteristiche dei territori e conferma una governance uniforme tra i diversi istituti.

Analogamente, non sono emerse differenze significative in relazione alla variabile della distanza temporale, contrariamente a quanto indicato nei documenti relativi all'analisi della Strategia Nazionale Aree Interne, i quali evidenziano l'emergenza legata all'eccessivo tempo impiegato negli spostamenti.

Ulteriori analisi hanno rivelato che un aumento della soddisfazione nella vita degli insegnanti è associato a un incremento degli atteggiamenti inclusivi positivi e all'interesse nell'utilizzo di tecnologie didattiche e metodologie innovative. In particolare, queste ultime due variabili mostrano correlazioni significative tra di loro e con le competenze imprenditoriali. Inoltre, è emerso il ruolo preponderante della formazione specifica che risulta correlata con la soddisfazione di vita dei partecipanti coinvolti. Da ciò emerge la necessità di garantire percorsi formativi continui nel percorso professionale degli insegnanti, in modo da affrontare le sfide educative rilevanti a livello locale, nazionale e internazionale. Allo stesso tempo, si sottolinea l'importanza di prestare attenzione al benessere psicologico degli insegnanti, poiché la loro soddisfazione nella vita può influenzare significativamente la progettazione e l'implementazione delle pratiche didattiche. Dal presente studio si evidenzia

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione,
“Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

l'interesse nel promuovere con l'Istituto percorsi di Ricerca-Formazione incentrati sullo sviluppo delle competenze imprenditoriali e sull'educazione all'imprenditorialità. Tale tematica potrebbe, infatti, avere un impatto significativo sulla futura occupazione giovanile e sullo sviluppo di idee imprenditoriali nel territorio, contribuendo al progresso della società di riferimento.

In definitiva, è possibile evidenziare come il presente studio abbia permesso innanzitutto un approfondimento di natura scientifica ed un'attenzione da parte dell'istituzione accademica universitaria ad una tematica particolarmente attuale che possiede le capacità intrinseche per porre un miglioramento concreto alle condizioni di vita dei cittadini dei Monti Dauni. Elaborare percorsi didattici efficaci, improntati su evidenze empiriche potrebbe porre le basi per una crescita ed uno sviluppo che parte dal singolo allievo ma che può comportare un impatto notevole su tutto il territorio di riferimento. Nel momento in cui ci rivolgiamo alle istituzioni scolastiche, i destinatari risultano essere gli allievi, i docenti, il personale e le rispettive famiglie di tutti gli stakeholders coinvolti, comportando l'amplificazione degli individui destinatari dell'intervento.

In quest'ottica, le Aree Interne dei Monti Dauni ma, sovra estendendo la riflessione, le Aree afferenti la Strategia Nazionale Aree Interne rappresentano un terreno fertile per poter piantare un seme di buone prassi educative e formative che possano, col tempo, dare vita ad esiti atti a garantire e promuovere lo sviluppo del capitale umano e sociale del territorio.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Bibliografia

Abd Hamid, M. (2013). *Entrepreneurship education: The implementation in Year 1 primary school curriculum in Malaysia. A case study of one district in East Peninsular Malaysia* (Doctoral dissertation, University of York).

Abiogu, G.C. (2011): Entrepreneurship Education: A veritable means of reconstructing tertiary education in Nigeria. A paper presented at the 29th Annual Conference of Philosophy of Education Association of Nigeria held at the Lagos State University 11th – 14th October.

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., & Haerens, L. (2016). Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 64-72.

Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D.M., Di Gennaro, D.C., Pace, E.M. et al. 2016. “Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell’inclusione.” *L’integrazione scolastica e sociale* 15 (1): 64-87.

Albanese, M. A., & Mitchell, S. (1993). Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic medicine*, 68(1), 52-81.

Altomari, N., & Valenti, A. (2023). La valutazione iniziale delle conoscenze dell’insegnante specializzato. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 219-236.

Amos, A., & Onifade, C. A. (2013). The perception of students on the need for entrepreneurship education in teacher education programme. *Global Journal of Human-Social Science Research*, 13(3), 75-80.

Arah, O. A., Heineman, M. J., & Lombarts, K. M. (2012). Factors influencing residents’ evaluations of clinical faculty member teaching qualities and role model status. *Medical education*, 46(4), 381-389.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Arah, O. A., Heineman, M. J., & Lombarts, K. M. (2012). Factors influencing residents' evaluations of clinical faculty member teaching qualities and role model status. *Medical education*, 46(4), 381-389.

Armstrong, P., & Tomes, A. (2000). Entrepreneurship in science: Case studies from liquid crystal application. *Prometheus*, 18(2), 133-147.

Asquini, G. (2018). La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive. *La ricerca-formazione*, 1-229.

Autor, D. H., Levy, F., & Murnane, R. J. (2003). The skill content of recent technological change: An empirical exploration. *The Quarterly journal of economics*, 118(4), 1279-1333.

Bacanak, A. (2013). Teachers' Views about Science and Technology Lesson Effects on the Development of Students' Entrepreneurship Skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 622-629.

Bacanak, A. (2013). Teachers' Views about Science and Technology Lesson Effects on the Development of Students' Entrepreneurship Skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 622-629.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The entrepreneurship competence framework. *Luxembourg: Publication Office of the European Union*, 10, 593884.

Bagheri, A., & Pihie, Z. A. (2011). On becoming an entrepreneurial leader: a focus on the impacts of university entrepreneurship programs. *American Journal of Applied Sciences*, 8(9), 884.

Bakar, M. S., & Mahmood, R. (2014). Linking transformational leadership and corporate entrepreneurship to performance in the public higher education institutions in Malaysia. *Advances in Management and Applied Economics*, 4(3), 109.

Baladrón, C., Jiménez, M. I., Aguiar, J. M., Carro, B., & Sánchez-Esguevillas, A. J. (2013). Improving teaching in engineering education: Adjunct enterprise professors programme. *Journal of Intelligent Manufacturing*, 24, 495-499.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Balzola, A. (2015). La formazione ri-creata. Ruolo e caratteristiche della pratica artistica con i media digitali nell’innovazione del sistema educativo. *Mediascapes journal*, (5), 90-104.

Baran, M., & Maskan, A. (2013). Examining the Influence of Technology and Project-Supported Thinking Journey on Achievement. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 12(2), 122-130.

Baranović, B., & Stibric, M. (2007). The development of entrepreneurial competence in Croatian compulsory education. In *Meeting in related to Key competencies skills for life*.

Baranović, B., & Stibric, M. (2007). The development of entrepreneurial competence in Croatian compulsory education. In *Meeting in related to Key competencies skills for life*.

Baranović, B., & Stibric, M. (2007). The development of entrepreneurial competence in Croatian compulsory education. In *Meeting in related to Key competencies skills for life*.

Baranović, B., & Stibric, M. (2007). The development of entrepreneurial competence in Croatian compulsory education. In *Meeting in related to Key competencies skills for life*.

Barca, F. (2008). *An agenda for a reformed cohesion policy a place-based approach to meeting European Union challenges and expectations* (No. EERI_RP_2008_06). Economics and Econometrics Research Institute (EERI), Brussels.

Baschiera, B., & Tessaro, F. (2015). Lo spirito di iniziativa e l’imprenditorialità. La formazione di una competenza interculturale nei preadolescenti. *Formazione & Insegnamento*, XIII(1), 297-317.

Baschiera, B., & Tessaro, F. (2015). Lo spirito di iniziativa e l’imprenditorialità. La formazione di una competenza interculturale nei preadolescenti. *Formazione & insegnamento*, 13(1), 297-318.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Bathgate, I. K. (2013). The role of the consultant in enterprise development. In *Small and Medium Enterprises: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 1358-1383). IGI Global.

Bathgate, M. E., Aragón, O. R., Cavanagh, A. J., Frederick, J., & Graham, M. J. (2019). Supports: A key factor in faculty implementation of evidence-based teaching. *CBE—Life Sciences Education*, 18(2), ar22.

Becker, G. S. (1964). *Human capital: A Theoretical and Empirical Analysis*, New York, Columbia University Press for the National Bureau of Economic Analysis.

Becker, G. S. (2009). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago press.

Bell, P. (2019). Infrastructuring teacher learning about equitable science instruction. *Journal of Science Teacher Education*, 30(7), 681-690.

Benigno, V., Chifari, A., & Chiorri, C. (2014). Adottare le tecnologie a scuola: una scala per rilevare gli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti. *Italian Journal of Educational Technology*, 22(1), 59-62.

Benigno, V., Chifari, A., & Chiorri, C. (2014). Adottare le tecnologie a scuola: una scala per rilevare gli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti. *Italian Journal of Educational Technology*, 22(1), 59-62.

Bennett, R. (2006). Business lecturers' perceptions of the nature of entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 12(3), 165-188.

Bennett, R. (2006). Business lecturers' perceptions of the nature of entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 12(3), 165-188.

Bertagna, G. (2022). Chapter II ‘brutto anatroccolo’ dell’istruzione e formazione professionale. Genetica di una pretesa ma insostenibile ‘inferiorità’.

Bianchi, L., & Frascilla, A. (2020). Divario di cittadinanza. *Un viaggio nella nuova questione meridionale*.



Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione,
“Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Bianchini, J. A., & Colburn, A. (2000). Teaching the nature of science through inquiry to prospective elementary teachers: A tale of two researchers. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(2), 177-209.

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.

Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.

Bikse, V., Riemere, I., & Rivza, B. (2014). The improvement of entrepreneurship education management in Latvia. *Procedia-social and behavioral sciences*, 140, 69-76.

Bindah, E. V., & Magd, H. A. (2016). Teaching entrepreneurship in Oman: Successful approaches. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 219, 140-144.

Bolaji, O. A. (2012). Intergrating entrepreneurship education into science education: Science teachers perspectives. *Journal of Science, Technology, Mathematics and Education*, 8(3), 181-187.

Borase, C. (2014). The entrepreneurial teacher. *Online International Interdisciplinary Research Journal*, 4(5), 231-234.

Branch, J. L. & Solowan, D. G. (2003). Inquiry-based learning: The key to student success. *Library Skills. School Libraries in Canada*. 22(4), 6-12.

Brandstätter, H. (2011). Personality aspects of entrepreneurship: A look at five meta - analyses. *Personality and individual differences*, 51(3), 222-230.

Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of applied developmental psychology*, 69, 101151.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione,
“Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Brush, C. G., Duhaime, I. M., Gartner, W. B., Stewart, A., Katz, J. A., Hitt, M. A., ... & Venkataraman, S. (2003). Doctoral education in the field of entrepreneurship. *Journal of management*, 29(3), 309-331.

Brzycki, D., & Dudt, K. (2005). Overcoming barriers to technology use in teacher preparation programs. *Journal of Technology and teacher education*, 13(4), 619-641.

Buang, N. A., Halim, L., & Subahan, T. M. M. (2009). Understanding the thinking of scientists entrepreneurs: Implications for science education in Malaysia. *Journal of Turkish Science Education*, 6(2), 3–11.

Budko, H., Ivakhniuk, T., Ivakhniuk, Y., Plakhtienko, I., & Tsekhmister, Y. (2023). Digital education hubs in medical higher education: Ukraine and the EU perspectives. *Amazonia Investiga*, 12(63), 233-242.

Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European journal of education*, 54(3), 356-369.

Cairns, J., Gardner, R., & Lawton, D. (2013). *Education for values: morals*.

Calvani, A. (2007). Evidence-Based Education: ma “funziona” il “che cosa funziona”? *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(3).

Calvani, A. (2011). «Decision Making» nell’istruzione. «Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2(3), 77-99.

Calvani, A. (2013). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 91-101.

Calvani, A., & Trincherò, R. (2019). Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene. Roma: Carocci.

Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 127-146.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2008). Models and instruments for assessing digital competence at school. *Journal of E-learning and Knowledge Society*, 4(3), 183-193.

Calvani, A., Trincherò, R., & Vivianet, G. (2018). Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.Ap.I.E. *Educational, Cultural and Psychologic Studies*, 18, 311-340.

Cankar, F., Deutsch, T., Zupan, B., & Setnikar Cankar, S. (2013). Schools and promotion of innovation. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15(Sp. Ed. 2), 179-211.

Cardarello, R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42-51). FrancoAngeli.

Castellana, G., De Vincenzo, C., Patrizi, N., & Biasi, V. (2023). La scala SACI: Questionario per la valutazione degli Atteggiamenti e delle Credenze degli insegnanti in formazione verso i processi inclusivi. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (30), 110-128.

Castiglione, C., Licciardello, O., Sánchez, J. C., Rampullo, A., & Campione, C. (2013). Liquid modernity and entrepreneurship orientation in university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1250-1254.

Cavanagh, A. J., Aragón, O. R., Chen, X., Couch, B. A., Durham, M. F., Bobrownicki, A., ... & Graham, M. J. (2016). Student buy-in to active learning in a college science course. *CBE—Life Sciences Education*, 15(4), ar76.

Challis, D., Holt, D., & Palmer, S. (2009). Teaching and learning centres: Towards maturation. *Higher education research & development*.

Chang, J., & Rieple, A. (2013). Assessing students' entrepreneurial skills development in live projects. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 20(1), 225-241.

Chifari, A., Ottaviano, S., D'Amico, A., & Cardaci, M. (2000, September). Studying the teachers' self-efficacy beliefs towards computers. In *University as a Bridge from*

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Technology to Society. IEEE International Symposium on Technology and Society (Cat. No. 00CH37043) (pp. 33-34). IEEE.

Chu, S. K. W., Tse, S. K., & Chow, K. (2011). Using collaborative teaching and inquiry project-based learning to help primary school students develop information literacy and information skills. *Library & Information Science Research*, 33(2), 132-143.

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione* (pp. 1-270). Carocci.

Çolakoğlu, N., & Gözükar, İ. (2016). A comparison study on personality traits based on the attitudes of university students toward entrepreneurship. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 229, 133-140.

Compeau, D. R., & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. *MIS quarterly*, 189-211.

Costa, S., Coppolino, P., & Oliva, P. (2016). Exercise dependence and maladaptive perfectionism: The mediating role of basic psychological needs. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14, 241-256.

Costa, S., Gugliandolo, M. C., Barberis, N., & Larcan, R. (2016). The mediational role of psychological basic needs in the relation between conception of god and psychological outcomes. *Journal of religion and health*, 55, 1-15.

Costa, S., Soenens, B., Gugliandolo, M. C., Cuzzocrea, F., & Larcan, R. (2015). The mediating role of experiences of need satisfaction in associations between parental psychological control and internalizing problems: A study among Italian college students. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 1106-1116.

Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Cunha, F., & Heckman, J. J. (2007). Identifying and estimating the distributions of ex post and ex ante returns to schooling. *Labour Economics*, 14(6), 870-893.

D'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Scholé.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Dabbagh, N., & Menascé, D. A. (2006). Student perceptions of engineering entrepreneurship: An exploratory study. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 153-164.

Damon, W., & Lerner, R. M. (2008). Entrepreneurship across the life span: A developmental analysis and review of key findings. *Kansas City: Kauffman Foundation*.

Daniel, A. D., Costa, R. A., Pita, M., & Costa, C. (2017). Tourism Education: What about entrepreneurial skills?. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 30, 65-72.

Daniela, L., Visvizi, A., Gutiérrez-Braojos, C., & Lytras, M. D. (2018). Sustainable higher education and technology-enhanced learning (TEL). *Sustainability*, 10(11), 3883.

De Rossi, M. (2022). Faculty Development per il mainstreaming della qualità. In *Costruire percorsi di faculty development* (pp. 15-31). Pensa Multimedia.

De Rossi, M., Fedeli, M., & Liotino, M. (2022). Attori di cambiamento in higher education: il change agent. *DIDATTICHE, TECNOLOGIE E MEDIA EDUCATION*, 67-85.

Deakins, D., Glancey, K., Menter, I., & Wyper, J. (2005). Enterprise education: The role of head teachers. *The International Entrepreneurship and Management Journal*, 1, 241-263.

DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(6), 582-601.

Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri (DPCM) del 4 agosto 2023 circa la “Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza”.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione,
“Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell’art. 21, della legge 15 marzo 1999, n. 59.

Decreto Legislativo 8 novembre 2021, n. 196 Attuazione della direttiva (UE) 2019/904, del Parlamento europeo e del Consiglio del 5 giugno 2019 sulla riduzione dell’incidenza di determinati prodotti di plastica sull’ambiente.

Decreto Ministeriale 92/2019 - Disposizioni concernenti le procedure di specializzazione sul sostegno di cui al decreto del MIUR n. 249/2010 e successive modificazioni.

Decreto Ministeriale n. 983 del 24.07.2023. Indirizzi generali ai fini della successiva selezione, che sarà avviata con separato provvedimento, di n. 3 Digital Education Hubs (DEH).

Demo, H., & Veronesi, D. (2019). Universal Design for Learning nelle interazioni in classe, tra pedagogia speciale e analisi della conversazione. In D. Ianes (2019). *Didattica e Inclusione Scolastica: Ricerche e pratiche in dialogo*, (pp. 31-50). Milano: FrancoAngeli.

Deveci, İ., & Seikkula-Leino, J. (2018). A review of entrepreneurship education in teacher education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15(1), 105-148.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.

Din, B. H., Anuar, A. R., & Usman, M. (2016). The effectiveness of the entrepreneurship education program in upgrading entrepreneurial skills among public university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 224, 117-123.

Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of problem - based learning: A meta-analysis. *Learning and instruction*, 13(5), 533-568.

Dolmans, D. H., De Grave, W., Wolfhagen, I. H., & Van Der Vleuten, C. P. (2005). Problem-based learning: Future challenges for educational practice and research. *Medical education*, 39(7), 732-741.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione,
“Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Domenici, G. (2005). La valutazione come strumento di regolazione dei processi formativi. *Chiappetta Cajola L., Domenici G., Organizzazione didattica e valutazione. Roma: Monolite*, 153-274.

Dujmović, M. (2006). Storytelling as a method of EFL teaching. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 1(1), 75-87.

Duran, M., & Dökme, I. (2016). The effect of the inquiry-based learning approach on student's critical-thinking skills. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 12(12).

Duvall, J., & Zint, M. (2007). A review of research on the effectiveness of environmental education in promoting intergenerational learning. *The Journal of Environmental Education*, 38(4), 14-24.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset*. New York: Random House.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.

Ejinkeonye, U. B., & Chukwuone, C. A. (2014). Strategies for fostering entrepreneurship education in home economics at secondary school level in anambra state Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 5(19), 51-55.

Elert, N., Andersson, F. W., & Wennberg, K. (2015). The impact of entrepreneurship education in high school on long-term entrepreneurial performance. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 111, 209-223.

Elo, J. (2016). Enterprise education through Sloyd. *Techne Serien-Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetskap*, 23(2).

Engeström, Y., & Greeno, G. J. (2022). Learning in activity. *The Cambridge handbook of the learning sciences*, 134-155.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363.

Ezeani, C. N., & Ugwu, F. N. (2013). Challenges of Entrepreneurship among University Graduates As Viewed By Post-Graduate Students in Two Universities in

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

South East Nigeria. *International Journal of Research in Arts and Social Sciences*, 5(2), 25-33.

Ezeudu, F. O., Nkokelonye, C. U., & Ezeudu, S. A. (2013). Science Education and the Challenges Facing Its Integration into the 21st Century School System in a Globalized World: A Case of Igbo Nation. *Online Submission*, 3(3), 172-182.

Fagan, C. (2006). Three Es for teachers: economics, enterprise and entrepreneurship. *Teacher Development*, 10(3), 275-291.

Fair, N. (2022). Designing a European Digital Education Hub.

Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7-8), 692-701.

Fayolle, A., & Gailly, B. (2012). From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *IEEE Engineering Management Review*, (40 (2)), 95-116.

Fayolle, A., Verzat, C., & Wapshott, R. (2016). In quest of legitimacy: The theoretical and methodological foundations of entrepreneurship education research. *International Small Business Journal*, 34(7), 895-904.

Ferradino, M. (2019). Intelligenza emotiva e competenze socio-emotive in ambito educativo e scolastico. *Proposte per gli insegnanti*.

Ferrari, L. (2012). Modelli didattici per l'inclusione: alcuni risultati dal progetto “Learning for all. *Italian Journal of Educational Technology*, 20(3), 185-190.

Figueiredo-Nery, M. A. N., & Figueiredo, P. N. (2008). Forming entrepreneurial mindsets? Preliminary evidence of teaching practices from primary schools in a developing area in south America. *Journal of Technology Management & Innovation*, 3(2), 1-17.

Figueiredo-Nery, M. A. N., & Figueiredo, P. N. (2008). Forming entrepreneurial mindsets? Preliminary evidence of teaching practices from primary schools in a developing area in south America. *Journal of Technology Management & Innovation*, 3(2), 1-17.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione,
“Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Finkle, S. L., & Torp, L. L. (1995). Introductory documents. *Available from the Center for Problem-Based Learning, Illinois Math and Science Academy, 1500, 60506-1000.*

Fiori, M., & Ivona, A. (2019). Politiche di riequilibrio territoriale per le aree interne. I Monti Dauni. *Placetelling. Collana di Studi Geografici sui luoghi e sulle loro rappresentazioni, 2019(2)*, 183-196.

Frank*, M., & Barzilai, A. (2004). Integrating alternative assessment in a project-based learning course for pre-service science and technology teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 29(1)*, 41-61.

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). A rich seam: How new pedagogies find deep learning.

Gaba, D. M. (2004). The future vision of simulation in health care. *BMJ Quality & Safety, 13(suppl 1)*, i2-i10.

Gabbi, E., Ancillotti, I., & Ranieri, M. (2023). La competenza digitale degli educatori: Teorie, modelli, prospettive di sviluppo. *Media Education.*

Galletta, M., Battistelli, A., & Portoghese, I. (2011). Validation of the Motivation at Work Scale (MAWS) in the Italian context: Evidence for a three-factor model. *Risorsa Uomo, 16*, 201-217.

Garrone, P. (2016). Compiti e capacità dei lavoratori nella nuova organizzazione della produzione, in Vittadini, 37-52.

Gedik, Ş., Miman, M., & Kesici, M. S. (2015). Characteristics and attitudes of entrepreneurs towards entrepreneurship. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 195*, 1087-1096.

Genovese, L. (2005). *La formazione dell'insegnante secondario.* Armando Editore.

Germani, S., Leone, C., & Asquini, G. (2023). Formazione insegnanti e atteggiamenti positivi verso l'inclusione: uno studio esplorativo su un campione di insegnanti curricolari. *RicercaAzione, 15(1)*, 161-172.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Ghomi, M., & Redecker, C. (2019, May). Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and Evaluation of a Self-assessment Instrument for Teachers' Digital Competence. In *CSEDU (1)* (pp. 541-548).

Gibb, A. (1999). Can we build ‘effective’ entrepreneurship through management development?. *Journal of General Management*, 24(4), 1-21.

Gillet, N., Fouquereau, E., Forest, J., Brunault, P., & Colombat, P. (2012). The impact of organizational factors on psychological needs and their relations with well-being. *Journal of Business and Psychology*, 27, 437-450.

Giovanazzi, T. (2022). RiGenerazione Scuola: Un Piano per orientare l’educazione alla transizione ecologica. *Formazione & insegnamento*, 20(1 Tome I), 127-135.

Giussani, L. (2014). *Il rischio educativo*, Milano, Rizzoli.

Goleman, D. (2004). What makes a leader. *Creative Management*, 82-91.

Gover, A., Loukkola, T., & Peterbauer, H. (2019). Student-centred learning: approaches to quality assurance. *EUA (European University Association)*.

Granata, A., & Ferrero, V. (2022). Nelle tasche della scuola. Coinvolgimento finanziario-organizzativo delle famiglie come fattore non tradizionale di disuguaglianza scolastica. *Scuola democratica*, 13(2), 363-384.

Gross, D., Pietri, E. S., Anderson, G., Moyano-Camihort, K., & Graham, M. J. (2015). Increased preclass preparation underlies student outcome improvement in the flipped classroom. *CBE—Life Sciences Education*, 14(4), ar36.

Gupta, S. K., Anand, D. K., Brough, J. E., Kavetsky, R. A., Schwartz, M., & Thakur, A. (2008, October). A survey of the virtual environments-based assembly training applications. In *Virtual Manufacturing Workshop, Turin, Italy* (pp. 1-10).

Gustafsson-Pesonen, A., & Remes, L. (2012). Evaluation of entrepreneurial development coaching: changing the Teachers’ thinking and action on entrepreneurship. *Annals of Innovation & Entrepreneurship*, 3(1), 17211.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione,
“Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Gustafsson-Pesonen, A., & Remes, L. (2012). Evaluation of entrepreneurial development coaching: changing the Teachers’ thinking and action on entrepreneurship. *Annals of Innovation & Entrepreneurship*, 3(1), 17211.

Gustafsson-Pesonen, A., & Remes, L. (2012). Evaluation of entrepreneurial development coaching: changing the Teachers’ thinking and action on entrepreneurship. *Annals of Innovation & Entrepreneurship*, 3(1), 17211.

Gustafsson-Pesonen, A., & Remes, L. (2012). Evaluation of entrepreneurial development coaching: changing the Teachers’ thinking and action on entrepreneurship. *Annals of Innovation & Entrepreneurship*, 3(1), 17211.

Gustafsson-Pesonen, A., & Remes, L. (2012). Evaluation of entrepreneurial development coaching: changing the Teachers’ thinking and action on entrepreneurship. *Annals of Innovation & Entrepreneurship*, 3(1), 17211.

Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. A literature review.

Haara, F. O., Jenssen, E. S., Fossøy, I., & Ødegård, I. K. R. (2016). The ambiguity of pedagogical entrepreneurship—the state of the art and its challenges. *Education Inquiry*, 7(2), 29912.

Hack, C., McKillop, A., Sweetman, S., & McCormack, J. (2015). An evaluation of resource development and dissemination activities designed to promote problem-based learning at the University of Ulster. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(2), 218-228.

Hallinger, P., & Lu, J. (2011). Implementing problem-based learning in higher education in Asia: challenges, strategies and effect. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(3), 267-285.

Handscombe, R. D., Rodriguez-Falcon, E., & Patterson, E. A. (2008). Embedding enterprise in science and engineering departments. *Education+ Training*, 50(7), 615-625.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione,
“Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Hannula, H. (2011). Entrepreneurship education in the strategies and curricula of Finnish vocational teacher education. *Minttu Lampinen (ed.)*, 58.

Hannula, H., Ruskovaara, E., Seikkula-Leino, J., & Tiikkala, A. (2012, June). Evaluating Finnish teacher educators as entrepreneurship educators. In *8th International Conference on Evaluation for Practice, Improvement by Evaluation, A Conference for Experts of Education, Human Services and Policy* (pp. 18-20).

Hannula, M. S. (2012). Exploring new dimensions of mathematics-related affect: Embodied and social theories. *Research in Mathematics Education*, 14(2), 137-161.

Hanson, J. (2018). Realizing Entrepreneurship in K–12 Music Education: Inside or Outside the Box?. *Music Educators Journal*, 104(3), 32-39.

Harriman, C. L. S. (2011). *The impact of TPACK and digital storytelling as a learning experience for pre-service teachers in a learning-by-designing project* (Doctoral dissertation, University of Georgia).

Harris, C. J., & Allen, C. D. (2022). *Project-Based Learning Environments Research*. Routledge.

Hassi, A. (2016). Effectiveness of early entrepreneurship education at the primary school level: Evidence from field research in Morocco. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15(2), 83-103.

Hattie, J. (2016). Visible learning. *A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*.

Hattie, J. O. N. H. (2016). Know thy impact. *On Formative assessment: Readings from educational leadership (EL Essentials)*, 36.

Haydon, T., Maheady, L., & Hunter, W. (2010). Effects of numbered heads together on the daily quiz scores and on-task behavior of students with disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 19(3), 222-238.

Haynie, J. M., Shepherd, D., Mosakowski, E., & Earley, P. C. (2010). A situated metacognitive model of the entrepreneurial mindset. *Journal of business venturing*, 25(2), 217-229.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464.

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano: l'importanza dei character skills nell'apprendimento scolastico*. Il mulino.

Herron, S. S., Magomo, D., & Gossard, P. R. (2008). The wheel garden: Project based learning for cross curriculum education. *International Journal of Social Sciences*, 3(1), 44.

Hietanen, L. (2013). Entrepreneurial way of acting as a method in student teachers' compulsory music course. In *Proceedings book of the conference on enabling teachers for entrepreneurship education (ENTENP2013)* (pp. 90-103). Guarda Polytechnic Institute.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn?. *Educational psychology review*, 16, 235-266.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn?. *Educational psychology review*, 16, 235-266.

Holt, D., Palmer, S., & Challis, D. (2011). Changing perspectives: Teaching and learning centres' strategic contributions to academic development in Australian higher education. *International Journal for Academic Development*, 16(1), 5-17.

Honig, B. (2004). Entrepreneurship education: Toward a model of contingency -based business planning. *Academy of management learning & education*, 3(3), 258-273.

Huber, L. R., Sloof, R., & Van Praag, M. (2014). The effect of early entrepreneurship education: Evidence from a field experiment. *European Economic Review*, 72, 76-97.

Hur, J. W., & Suh, S. (2012). Making learning active with interactive whiteboards, podcasts, and digital storytelling in ELL classrooms. *Computers in the Schools*, 29(4), 320-338.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Hwang, G. J., & Chang, H. F. (2011). A formative assessment-based mobile learning approach to improving the learning attitudes and achievements of students. *Computers & Education*, 56(4), 1023-1031.

Ianes, D., & Dell’Anna, S. (2020). Valutare la qualità dell’inclusione scolastica. Un framework ecologico. *L’integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 109-128.

ImmordinoYang, M. H. & Damasio, A. 2007. We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education* 1,1, 3–10.

Infurna, M. R., & Napoli, S. (2020). Le piccole scuole nel contesto della Strategia Nazionale delle Aree Interne. *Formazione & insegnamento*, 18(1 Special Issue), 58-70.

Ingoglia, S., Inguglia, C., Liga, F., & Coco, A. L. (2017). Associations between perceived parental psychological control and internalizing difficulties in emerging adulthood: The role of identity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 34(8), 1227-1240.

Inguglia, C., Ingoglia, S., Liga, F., Lo Coco, A., & Lo Cricchio, M. G. (2015). Autonomy and relatedness in adolescence and emerging adulthood: Relationships with parental support and psychological distress. *Journal of Adult Development*, 22(1), 1-13.

Inguglia, C., Ingoglia, S., Liga, F., Lo Coco, A., Lo Cricchio, M. G., Musso, P., ... & Lim, H. J. (2016). Parenting dimensions and internalizing difficulties in Italian and US emerging adults: The intervening role of autonomy and relatedness. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 419-431.

Ismail, V. Y., & Zain, E. (2015). The portrait of entrepreneurial competence on student entrepreneurs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 169, 178-188.

Janssen, J., & Bodemer, D. (2013). Coordinated computer-supported collaborative learning: Awareness and awareness tools. *Educational psychologist*, 48(1), 40-55.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione,
“Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Järvi, T. (2012). Teaching entrepreneurship in vocational education viewed from the regional and field perspectives. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(3), 365-377.

Jenkins, L. N., Floress, M. T., & Reinke, W. (2015). Rates and types of teacher praise: A review and future directions. *Psychology in the Schools*, 52(5), 463-476.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. ASCD.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. ASCD.

Johnson, L., & Adams, S. (2011). *Challenge based learning: The report from the implementation project* (pp. 1-36). The New Media Consortium.

Kang, N. H. (2007). Elementary teachers' teaching for conceptual understanding: Learning from action research. *Journal of Science Teacher Education*, 18(4), 469-495.

Karabulut, A. T. (2016). Personality traits on entrepreneurial intention. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 229, 12-21.

Karsli, M. B., & Karaman, S. (2023). Investigation of distance education students' experiences on content-integrated social interactions. *Education and Information Technologies*, 1-30.

Katz, J. A. (2003). The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education: 1876–1999. *Journal of business venturing*, 18(2), 283-300.

Kautonen, T., Van Gelderen, M., & Fink, M. (2015). Robustness of the theory of planned behavior in predicting entrepreneurial intentions and actions. *Entrepreneurship theory and practice*, 39(3), 655-674.

Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success.



Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione,
“Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Kbathgate, I., Mostert, A., & Sandland, S. (2013). Learning styles and team roles—Lessons for Gregorc based teams for effective enterprise development. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 95-105.

Kbathgate, I., Mostert, A., & Sandland, S. (2013). Learning styles and team roles—Lessons for Gregorc based teams for effective enterprise development. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 95-105.

Kendrick, J. W. (1976). The formation and stocks of total capital. *NBER Books*.

Keogh, W., & Galloway, L. (2004). Teaching enterprise in vocational disciplines: reflecting on positive experience. *Management Decision*, 42(3/4), 531-541.

Kirby, David A. 2004: Entrepreneurship Education: Can Business Schools Meet the Challenge? In *Education and Training* 46 (8/9), 510-519.

Kirkley, W. W. (2017). Cultivating entrepreneurial behaviour: entrepreneurship education in secondary schools. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 11(1), 17-37.

Klapper, R., & Tegtmeier, S. (2010). Innovating entrepreneurial pedagogy: examples from France and Germany. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 17(4), 552-568.

Kleppe, J. A. (2002). Teaching invention, innovation, and entrepreneurship to Northern Nevada high school science and math teachers. *IEEE Antennas and Propagation Magazine*, 44(5), 115-119.

Knudsen, H. (2017). John Hattie: I'm a statistician, I'm not a theoretician. *Nordic Journal of Studies in Education*, 30(1), 1-10.
Hattie, J., & Zierer, K. (2017). *10 mindframes for visible learning: Teaching for success*. Routledge.

Koh, J. H. L., Herring, S. C., & Hew, K. F. (2010). Project-based learning and student knowledge construction during asynchronous online discussion. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 284-291.

Köhler, T., & Kahnwald, N. (2013). Online Communities: Enterprise Networks, Open Education and Global Communication. *Proceedings of the GeNeMe*.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Kolomito, K., & Anstey, L. M. (2017). A survey on evaluation practices in teaching and learning centres. *International Journal for Academic Development*, 22(3), 186-198.

Komulainen, K., Naskali, P., Korhonen, M., & Keskitalo-Foley, S. (2011). Internal Entrepreneurship-a Trojan horse of the neoliberal governance of education? Finnish pre-and in-service teachers' implementation of and resistance towards entrepreneurship education. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 9(1).

Kornell, N., Hays, M. J., & Bjork, R. A. (2009). Unsuccessful retrieval attempts enhance subsequent learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35(4), 989.

Kouakou, K. K. E., Li, C., Akolgo, I. G., & Tchamekwen, A. M. (2019). Evolution view of entrepreneurial mindset theory. *International Journal of Business and Social Science*, 10(6), 116-129.

Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship theory and practice*, 29(5), 577-597.

Küttim, M., Kallaste, M., Venesaar, U., & Kiis, A. (2014). Entrepreneurship education at university level and students' entrepreneurial intentions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 110, 658-668.

La Marca, A., & Di Martino, V. (2021). Validazione del Questionario sull'Autoefficacia degli Insegnanti (QAI). *Italian Journal of Educational Research*, (26), 057-066.

Lackéus, M. (2015). Entrepreneurship in education: What, why, when, how. *Background paper*.

Lackéus, M., Lundqvist, M., & Middleton, K. W. (2015). Opening up the black box of entrepreneurial education. In *3E Conference* (pp. 23-24).

Lampugnani, P. A. (2020). Faculty Development. Origini, framework teorico, evoluzioni, traiettorie. *Faculty Development in Italia*, 26.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Lanzi, D. (2007). Capabilities, human capital and education. *The Journal of Socio-Economics*, 36(3), 424-435.

Lateef, F. (2010). Simulation-based learning: Just like the real thing. *Journal of Emergencies, Trauma and Shock*, 3(4), 348.

Lawson, D. F., Stevenson, K. T., Peterson, M. N., Carrier, S. J., Strnad, R., & Seekamp, E. (2018). Intergenerational learning: Are children key in spurring climate action?. *Global Environmental Change*, 53, 204-208.

Lazarowitz, R., & Naim, R. (2013). Learning the cell structures with three-dimensional models: Students' achievement by methods, type of school and questions' cognitive level. *Journal of Science Education and Technology*, 22(4), 500-508.

Lee, K., Hebaishi, G., & Hope, J. (2015). The role of senior management in developing and achieving a successful enterprise education programme?. *Education+ Training*, 57(7), 791-811.

Legge 13 Luglio 2015, N. 107. Riforma Del Sistema Nazionale Di Istruzione E Formazione E Delega Per Il Riordino Delle Disposizioni Legislative Vigenti. (15g00122) ([Gu Serie Generale N.162 Del 15-07-2015](#))

Legge 19 novembre 1990, n. 341. Riforma degli ordinamenti didattici universitari. ([GU Serie Generale n.274 del 23-11-1990](#)).

Legge 29 Giugno 2022, N. 79. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR).

Legge 30 dicembre 2018, n. 145. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021. (18G00172) ([GU Serie Generale n.302 del 31-12-2018 - Suppl. Ordinario n. 62](#)).

Lepistö, J., & Ronkko, M. L. (2013). Teacher students as future entrepreneurship educators and learning facilitators. *Education+ Training*, 55(7), 641-653.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione,
“Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Leutner, F., Ahmetoglu, G., Akhtar, R., & Chamorro-Premuzic, T. (2014). The relationship between the entrepreneurial personality and the Big Five personality traits. *Personality and individual differences*, 63, 58-63.

Liang, W., Song, H., & Sun, R. (2022). Can a professional learning community facilitate teacher well-being in China? The mediating role of teaching self-efficacy. *Educational Studies*, 48(3), 358-377.

Liga, F., Ingoglia, S., Cuzzocrea, F., Inguglia, C., Costa, S., Coco, A. L., & Larcan, R. (2018). The basic psychological need satisfaction and frustration scale: Construct and predictive validity in the Italian context. *Journal of Personality Assessment*.

Lim, J. Y., Kim, G. M., & Kim, E. J. (2021). Predictors of entrepreneurial intention of nursing students based on theory of planned behavior. *Journal of multidisciplinary healthcare*, 533-543.

Limone, P. (2021). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale, 2°edizione*. Carocci.

Limone, P., & Toto, G.A. (2022). Smart Learning Environments: Overview of Effective Tools, Methods, and Models. *Internet of Things for Smart Environments*, 1-13.

Limone, P., Toto, G. A., & Ragni, B. (2022). Initial teacher training and digital skills: a possible interpretation of the reforms underway *Formazione iniziale insegnanti e competenze digitali: una possibile lettura delle riforme in atto*. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 14(2), 59-72.

Lindh, I., & Thorgren, S. (2015). Learning and teaching entrepreneurial mindsets: bridging research in business and education.

López-Núñez, M. I., Rubio-Valdehita, S., Armuña, C., & Pérez-Urria, E. (2022). EntreComp questionnaire: A self-assessment tool for entrepreneurship competencies. *Sustainability*, 14(5), 2983.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

López-Núñez, M. I., Rubio-Valdehita, S., Armuña, C., & Pérez-Urria, E. (2022). EntreComp questionnaire: A self-assessment tool for entrepreneurship competencies. *Sustainability*, *14*(5), 2983.

Lotti, A. (2020). Faculty development. brief history at international and national level. *Scuola democratica*, *11*(3), 545-559.

Magnoler, P., Bonaiuti, G., & Roberto, T. (2018). I rischi della Ricerca-Formazione. *RICERCA E FORMAZIONE*, 180-189.

Manna, R., Ciasullo, M. V., Cosimato, S., & Palumbo, R. (2018). Interplaying ecosystems: a mega-level analysis of education and labour ecosystems. *The TQM Journal*, *30*(5), 572-588.

Mannila, L., Nordén, L. Å., & Pears, A. (2018, August). Digital competence, teacher self-efficacy and training needs. In *Proceedings of the 2018 ACM Conference on International Computing Education Research* (pp. 78-85).

Mantovani, S. (2016). Scuola: statale o paritaria purchè sia migliore, in Vittadini, 151 - 155.

Matlay H and Carey C (2007), “Entrepreneurship Education in the UK: A Longitudinal Perspective”, *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol. 14, No. 2, pp. 252-263.

Matlay, H. & Westhead, P. (2005). Virtual teams and the rise of e-entrepreneurship in Europe. *International Small Business Journal*, *23*(3), 279-302.

Mattar, J., Ramos, D. K., & Lucas, M. R. (2022). DigComp-based digital competence assessment tools: literature review and instrument analysis. *Education and Information Technologies*, *27*(8), 10843-10867.

Mauer, René et. al. (2009). Self-Efficacy: Conditioning the Entrepreneurial Mindset. *International Studies in Entrepreneurship*, *24*, 233-257.

McAdams, D. P., & de St Aubin, E. D. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of personality and social psychology*, *62*(6), 1003.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione,
“Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

- McAdams, D. P., & Logan, R. L. (2004). What is generativity?.
- McGrath, D. (2004). Strengthening Collaborative Work: Go beyond the Obvious with Tools for Technology-Enhanced Collaboration. Project-Based Learning. *Learning & Leading with Technology*, 31(5), 30-33.
- Mehdinezhad, V., & Mansouri, M. (2016). School Principals' Leadership Behaviours and Its Relation with Teachers' Sense of Self-Efficacy. *International Journal of Instruction*, 9(2), 51-60.
- Michaelsen, L.K. and Sweet, M. (2008). The essential elements of team-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, Vol. 2008 No. 116, pp. 7-27.
- Mitchell, T. (2000). The stage of modernity. *Questions of modernity*, 11, 134.
- Montanari, M. (2023). I percorsi TFA per il sostegno: una sfida formativa per lo sviluppo professionale. *RicercaAzione*, 15(1), 187-199.
- Morandi, M. (2021). *La fucina dei professori: storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*. Scholé.
- Moretti, E. (2013). *La nuova geografia del lavoro*, Milano, Mondadori.
- Moscarelli, R., Introini, V., & Toma, G. (2022). Aree interne e turismo lento: un'analisi sulla coerenza delle politiche nazionali lungo la Via Francigena e la ciclovia dell'Acquedotto Pugliese. *Aree interne e turismo lento: un'analisi sulla coerenza delle politiche nazionali lungo la Via Francigena e la ciclovia dell'Acquedotto Pugliese*, 129-139.
- Murdaca, A. M. (2022). Quali coordinate educativo-didattiche per l'insegnante di sostegno nell'ottica di una scuola innovativa? Nuove piste di ricerca educativa per potenziare e valorizzare le complessità esistenziali. *Education Sciences & Society-Open Access*, 13(2).
- Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education+ training*, 52(1), 20-47.
- Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship education: A review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, 52(1), 20-47.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

- Narayan, B. (2015). Entrepreneurship education: Bridging the gap. *Journal of Asia Entrepreneurship and Sustainability*, 11(4), 74.
- Nasr, K. B., & Boujelbene, Y. (2014). Assessing the impact of entrepreneurship education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 109, 712-715.
- Neck, H. M., & Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship education: known worlds and new frontiers. *Journal of small business management*, 49(1), 55-70.
- Neto, R. D. C. A., Rodrigues, V. P., & Panzer, S. (2017). Exploring the relationship between entrepreneurial behavior and teachers' job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 63, 254-262.
- Neto, R. D. C. A., Rodrigues, V. P., Stewart, D., Xiao, A., & Snyder, J. (2018). The influence of self-efficacy on entrepreneurial behavior among K-12 teachers. *Teaching and Teacher Education*, 72, 44-53.
- Nicholl, T. A., & Lou, K. (2012). A model for small-group problem-based learning in a large class facilitated by one instructor. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(6), 117.
- Nigris, E. (2018). L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione. *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, 27-41.
- Ninković, S. R., & Knežević Florić, O. Č. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 49-64.
- Nurhidayah, I. J., Wibowo, F. C., & Astra, I. M. (2021, October). Project Based Learning (PjBL) learning model in science learning: Literature review. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 2019, No. 1, p. 012043). IOP Publishing.
- Nussbaum, M. C., & Capabilities, C. (2011). The human development approach. *Creating capabilities*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard.
- Nwoye, A. N. (2012). Assessment of resources and the level of entrepreneurial skills acquired by secondary school physics students in anambra state. *A Thesis Presented*



Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

To The Department of Science Education, Faculty of Education, Nnamdi Azikiwe University, Awka.

Oakley, A., Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2005). The politics of evidence and methodology: lessons from the EPPI-Centre. *Evidence & Policy*, 1(1), 5-31.

Oberg, A., & McCutcheon, G. (1987). Teachers' experience doing action research. *Peabody Journal of Education*, 64(2), 116-127.

Olivares Olivares, S. L., & López Cabrera, M. V. (2017). Validación de un instrumento para evaluar la autopercepción del pensamiento crítico en estudiantes de Medicina. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 67-77.

Oplatka, I. (2014). Understanding teacher entrepreneurship in the globalized society: Some lessons from self-starter Israeli school teachers in road safety education. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 8(1), 20-33.

Ottestad, G., Kelentrić, M., & Guðmundsdóttir, G. B. (2014). Professional digital competence in teacher education. *Nordic journal of digital literacy*, 9(4), 243-249.

Özer, D., Nalbant, S. İ. B. E. L., Ağlamış, E., Baran, F. U. N. D. A., Kaya Samut, P., Aktop, A. B. D. U. R. R. A. H. M. A. N., & Hutzler, Y. E. S. H. A. Y. A. T. U. (2013). Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: the impact of time in service, gender, and previous acquaintance. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(11), 1001-1013.

Özyurt, Ö., & Özyurt, H. (2015). Learning style based individualized adaptive e-learning environments: Content analysis of the articles published from 2005 to 2014. *Computers in Human Behavior*, 52, 349-358.

Palmér, H., & Johansson, M. (2018). Combining entrepreneurship and mathematics in primary school—what happens?. *Education Inquiry*, 9(4), 331-346.

Palmér, H., & Johansson, M. (2018). Combining entrepreneurship and mathematics in primary school—what happens?. *Education Inquiry*, 9(4), 331-346.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Palmér, H., & Johansson, M. (2018). Combining entrepreneurship and mathematics in primary school—what happens?. *Education Inquiry*, 9(4), 331-346.

Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. sage.

Pawson, R., & Tilley, N. (2004). Go forth and experiment. *Social Research Methods: A Reader*, 54-58.

Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche* (pp. 1-184). Carocci.

Perla, L., Felisatti, E., & Grion, V. (2020). Oltre l'era Covid-19: dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale. *Oltre l'era Covid-19: dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale*, 18-37.

Peterman, N. E., & Kennedy, J. (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship theory and practice*, 28(2), 129-144.

Pettenati, M. C., & de Maurissens, I. (2019). Un bicchiere mezzo pieno: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile nella formazione degli insegnanti in Italia. *Formazione & insegnamento*, 17(3), 75-89.

Phungsuk, R., Viriyavejakul, C., & Ratanaolarn, T. (2017). Development of a problem-based learning model via a virtual learning environment. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 38(3), 297-306.

Pihie, Z. L., & Bagheri, A. (2011). Malay secondary school students' entrepreneurial attitude orientation and entrepreneurial self-efficacy: A descriptive study. *Journal of Applied Sciences*, 11(2), 316-322.

Piperopoulos, P., & Dimov, D. (2014). Burst bubbles or build steam. *Entrepreneurship Education, Entrepreneurial Self-Efficacy, and Entrepreneurial Intentions [-J-]. Journal of Small Business Management*.

Price, J. F., Waechter-Versaw, A., Hall, T., Magee, P., Santamaría Graff, C., Willey, C., & Moreland, B. (2022). The Digital Education Hub Design Process.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Pšunder, M., & Vrtič, M. P. (2010). THE INFLUENCE OF THE FIELD OF STUDY ON THE USE OF MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AMONG STUDENT AND TEACHERS. *Informatologia*, 43(4).

Rae, D. (2010). Universities and enterprise education: responding to the challenges of the new era. *Journal of small business and enterprise development*, 17(4), 591-606.

Rațiu, A., Maniu, I., & Pop, E. L. (2023). EntreComp Framework: A Bibliometric Review and Research Trends. *Sustainability*, 15(2), 1285.

Rauch, A., & Frese, M. (2006). Meta-analysis as a tool for developing entrepreneurship research and theory. In *Entrepreneurship: Frameworks and empirical investigations from forthcoming leaders of european research* (Vol. 9, pp. 29-51). Emerald Group Publishing Limited.

Rauch, A., & Hulsink, W. (2015). Putting entrepreneurship education where the intention to act lies: An investigation into the impact of entrepreneurship education on entrepreneurial behavior. *Academy of management learning & education*, 14(2), 187-204.

Ravotto, P. (2017). DigComp versione 2.1 e DigCompEdu. *Bricks*, 7(3), 113-127.

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). Digital Competence of Educators. *Edited by Yves Punie*.

Reeve, J., Jang, H., Hardre, P., & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and emotion*, 26, 183-207.

Rivoltella, P. C. (2006). *Screen generation: gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Vita e Pensiero.

Robertson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Ministry of Education. https://www.educationcounts.govt.nz/___data/assets/pdf_file/0015/60180/BES-Leadership-Web-updated-foreword-2015.pdf

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.

Robles, L., & Zárrega-Rodríguez, M. (2015). Key competencies for entrepreneurship. *Procedia Economics and Finance*, 23, 828-832.

Roediger III, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological science*, 17(3), 249-255.

Rönkkö, M. L., & Lepistö, J. (2015). Finnish student teachers' critical conceptions of entrepreneurship education. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 9(1), 61-75.

Rosenberg M. J., Hovland C. I., (1960). Cognitive, Affective and Behavioural Components of Attitudes. In Rosenberg M. J., Hovland C. I. (Eds.). *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components*. New Haven: Yale University Press.

Ruskovaara, E., & Pihkala, T. (2013). Teachers implementing entrepreneurship education: classroom practices. *Education+ training*, 55(2), 204-216.

Ruskovaara, E., Hämäläinen, M., & Pihkala, T. (2016). HEAD teachers managing entrepreneurship education—Empirical evidence from general education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 155-164.

Ruskovaara, E., Pihkala, T., Rytkölä, T., & Seikkula-Leino, J. (2010, August). Studying teachers' teaching methods and working approaches in entrepreneurship education. In *Proceedings of the ESU Conference* (pp. 22-22).

Ruskovaara, E., Pihkala, T., Seikkula-Leino, J., & Järvinen, M. R. (2015). Broadening the resource base for entrepreneurship education through teachers' networking activities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 62-70.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory. In *Handbook of motivation at school* (pp. 96-119). Routledge.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory. *Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Hogrefe Publishing GmbH.

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56, 487-506.

Sarasvathy, S. D., & Venkataraman, S. (2011). Entrepreneurship as method: Open questions for an entrepreneurial future. *Entrepreneurship theory and practice*, 35(1), 113-135.

Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational technology*, 35(5), 31-38.

Schleicher, A. (2019, January). What the fourth industrial revolution could mean for education and jobs. Retrieved from <https://oecdeditoday.com/what-the-fourth-industrial-revolution-could-mean-for-education-and-jobs/>.

Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (p. 1983). New York: Basic Books.

Schön, D. A. (2011). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.

Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American economic review*, 51(1), 1-17.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology*, 57, 152-171.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione,
“Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Hannula, H., & Saarivirta, T. (2012). Facing the changing demands of Europe: Integrating entrepreneurship education in Finnish teacher training curricula. *European Educational Research Journal*, 11(3), 382-399.

Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikävalko, M., Mattila, J., & Rytkölä, T. (2009, September). Teachers realizing entrepreneurship education—their practices and reflections. In *ESU Conference, Benevento, September* (pp. 8-13).

Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikavalko, M., Mattila, J., & Rytkola, T. (2010). Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher?. *Education+ training*, 52(2), 117-127.

Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. London: Allen Lane. *Link: [https://goo. gl/tBfKgg](https://goo.gl/tBfKgg)*.

Sen, A. (2014). *L'idea di giustizia*. Edizioni Mondadori.

Silva, N., Fernández-Robin, C., Yáñez, D., & Romani, G. (2021). Influence of educational programs oriented toward entrepreneurship on the entrepreneurial intention of university students: the case of Chile. *Academia Revista Latinoamericana de Administración*, 34(3), 445-463.

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and treatment of children*, 351-380.

Slavin, M. D. (2004). Teaching evidence-based practice in physical therapy: critical competencies and necessary conditions. *Journal of Physical Therapy Education*, 18(3), 4-11.

Smith, A. (1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations: Volume One*. London: printed for W. Strahan; and T. Cadell, 1776.

Smith, A. J., Collins, L. A., & Hannon, P. D. (2006). Embedding new entrepreneurship programmes in UK higher education institutions: challenges and considerations. *Education+ training*, 48(8/9), 555-567.

Smith, M., Mathur, N., & Skelcher, C. (2006). Corporate governance in a collaborative environment: what happens when government, business and civil

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

society work together?. *Corporate Governance: An International Review*, 14(3), 159-171.

Solomon, G. (2007). An examination of entrepreneurship education in the United States. *Journal of small business and enterprise development*, 14(2), 168-182.

Steinert, Y. (2010). Faculty development: from workshops to communities of practice. *Medical teacher*, 32(5), 425-428.

Sternberg, R. J. (1988). A three-facet model of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives* (pp. 125-147). Cambridge: Cambridge University Press.

Tamaro, R., Petolicchio, A., & D'Alessio, A. (2017). Formazione dei docenti e sistemi di reclutamento: un Leitmotiv. *Italian Journal of Educational Research*, (19), 53-68.

Testa, S., & Frasccheri, S. (2015). Learning by failing: What we can learn from unsuccessful entrepreneurship education. *The International Journal of Management Education*, 13(1), 11-22.

Tiemensma, B. D., & Rasmussen, C. S. (2019). Entrepreneurship Education in a Democratic Perspective. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(2), 100-111.

Tiernan, P. (2016). Enterprise education in initial teacher education in Ireland. *Education+ Training*, 58(7/8), 849-860.

Toto, G. A. (2019). *Expertise docente: teorie, modelli didattici e strumenti innovativi* (p. 148). FrancoAngeli.

Toto, G. A. (2021). *La speciale psicopedagogia di Vygotskij* (pp. 1-120). progedit.

Toto, G. A., & Limone, P. (2021). Motivation, stress and impact of online teaching on Italian teachers during COVID-19. *Computers*, 10(6), 75.

Toto, G. A., & Limone, P. (2022). *Manuale TIC per una didattica inclusiva*.



Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Toto, G. A., & Valerio, S. (2023). Evoluzioni di Hackathon. L'esperienza del Wellbeethon. *Traiettorie Di Pedagogia Sperimentale. Ricerca Empirica Per L'inclusione*, 1-130.

Traversetti, M., & Rizzo, A. L. (2023). Per una riflessione su formazione degli insegnanti e didattica inclusiva. Alcuni dati di ricerca di un progetto nazionale sulla comprensione del testo. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25 (supplemento)), 68-87.

Trincherò, R. (2004). I metodi della ricerca educativa. Roma-Bari: Laterza.

Trincherò, R. (2012). Progettazione di unità di apprendimento per competenze. In *Progettare la didattica e accertare le competenze nella Secondaria di I grado. Obbligo di istruzione e continuità fra Secondarie di I e II grado* (pp. 49-52).

DIDScuola–Ufficio scolastico Provinciale Torino.

Trincherò, R. (2017). *Costruire e certificare competenze nel secondo ciclo*. Rizzoli.

Trincherò, R. (2019). Oltre il senso comune. Come l'evidenza empirica può orientare la pratica didattica. *Società Italiana di Pedagogia*, 63.

Trincherò, R. (2020). The role of self-assessment of learning in university education. Ideas from field research. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), 93-114.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.

Tseng, C. H., Tuan, H. L., & Chin, C. C. (2013). How to help teachers develop inquiry teaching: Perspectives from experienced science teachers. *Research in Science Education*, 43, 809-825.

Utomo, H. B. (2018). Teacher motivation behavior: The importance of personal expectations, need satisfaction, and work climate. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 2(2), 333-342.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

van Dam, K., Schipper, M., & Runhaar, P. (2010). Developing a competency-based framework for teachers' entrepreneurial behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 965-971.

Van Praag, C. M., & Versloot, P. H. (2007). What is the value of entrepreneurship? A review of recent research. *Small business economics*, 29(4), 351-382.

Vander Kloet, M. (2015). Accessibility in Teaching Assistant Training: A Critical Review of Programming from Ontario's Teaching and Learning Centres. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2), 9.

Vannini, I. (2019). *La qualità nella didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Edizioni Centro Studi Erickson.

Vannini, I. (2019). *La qualità nella didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Edizioni Centro Studi Erickson.

Varvel, V. E. (2007). Master online teacher competencies. *Online journal of distance learning administration*, 10(1), 1-41.

Varvel, V. E. (2007). Master online teacher competencies. *Online journal of distance learning administration*, 10(1), 1-41.

Vendemmia, B. (2021). Il ruolo dei servizi al cittadino nelle aree interne: dalla definizione del problema alla costruzione di opportunità. *A CURA DI COORDINAMENTO RETE NAZIONALE GIOVANI RICERCATORI PER LE AREE INTERNE*, 41.

Verduyn, P., Van Mechelen, I., Tuerlinckx, F., Meers, K., & Van Coillie, H. (2009). Intensity profiles of emotional experience over time. *Cognition and Emotion*, 23(7), 1427-1443.

Vertecchi, B., Agrusti, G. e Losito, B. (2010), *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*, FrancoAngeli, Milano.

Vincett, P. S., & Farlow, S. (2008). “Start-a-Business”: an experiment in education through entrepreneurship. *Journal of small business and enterprise development*, 15(2), 274-288.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione,
“Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Vinci, V. (2020). Le competenze imprenditoriali degli insegnanti: sfide per la formazione. *Education Sciences and Society*, (2020/1).

Vinci, V. (2020). Le competenze imprenditoriali degli insegnanti: sfide per la formazione. *Education Sciences and Society*, (2020/1).

Vinci, V. (2022). Imprenditorialità e competenze non cognitive degli insegnanti: ripensare metodi e modelli per la formazione iniziale. *PEDAGOGIA OGGI*, 20(1), 221-230.

Vischi, A. (2018). Sostenibilità e educazione. Innovazione tecnologica, lavori verdi, imprese generative. *Encyclopaideia*, (50), 67-78.

Vivanet, G. (2013). Evidence Based Education: un quadro storico. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 41-51.

Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'evidence based education*. Carocci Faber.

Vivanet, G. (2015). *Evidence based education. Per una cultura dell'efficacia didattica* (pp. 1-156). Pensa multimedia.

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Wang, Y., & Verzat, C. (2011). Generalist or specific studies for engineering entrepreneurs? Comparison of French engineering students' trajectories in two different curricula. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 18(2), 366-383.

Weiss, Y. (2015). Gary Becker on human capital. *Journal of Demographic Economics*, 81(1), 27-31.

Westwood, P. (2006). *Teaching and learning difficulties: cross-curricular perspectives*, Camberwell, Vic.: ACER. Press.

Wibowo, A., & Saptono, A. (2018). Does TEACHERS'CREATIVITY impact on vocational Students'entrepreneurial intention?. *Journal of Entrepreneurship Education*, 21(3), 1-12.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Yarahmadi, F., & Magd, H. A. (2016). Entrepreneurship infrastructure and education in Oman. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 219, 792-797.

Yavuz Konokman, G., & Yanpar Yelken, T. (2014). Investigation of preschool teacher candidates' attitudes towards learning and their entrepreneurship levels.

Yavuz Konokman, G., & Yanpar Yelken, T. (2014). Investigation of preschool teacher candidates' attitudes towards learning and their entrepreneurship levels.

Zecca, M. (2021). LA FORMAZIONE PERMANENTE DEI DOCENTI: UNA LITERATURE REVIEW CRITICA. *Istituto Lombardo-Accademia di Scienze e Lettere • Quaderni*.

Zhao, H., & Seibert, S. E. (2006). The big five personality dimensions and entrepreneurial status: a meta-analytical review. *Journal of applied psychology*, 91(2), 259.

Zibeniene, G. (2012). Versluma Ugdanciu Mokytoju Kvalifikacijos Tobulinimas: Aktualus Aspektai Ir Tendencijos Europoje. *Socialinis Darbas*, 11(2), 379.

Žibėnienė, G., & Virbalienė, R. (2014). Shared understanding on the concept of entrepreneurship education by teachers and businessmen/the concept of entrepreneurship education in lithuanian schools shared by teachers and businessmen. In *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 1, pp. 505-518).

Sitografia

Agenzia per la Coesione Territoriale, Accordo di Partenariato, <https://www.agenziacoesione.gov.it/lacoesione/accordo-di-partenariato/>, consultato il 4 marzo 2023.

Agenzia per la Coesione Territoriale, https://www.agenziacoesione.gov.it/wp-content/uploads/2020/07/Relazione_CIPE_2018.pdf consultato il 3 febbraio 2023.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Agenzia per la Coesione Territoriale, Programmazione 2014 – 2020, <https://www.agenziacoesione.gov.it/lacoesione/le-politiche-di-coesione-in-italia-2014-2020/programmazione-2014-2020/>, consultato il 24 novembre 2021.

Agenzia per la Coesione Territoriale, Programmazione 2021 – 2027, <https://www.agenziacoesione.gov.it/lacoesione/le-politiche-di-coesione-in-italia-2014-2020/programmazione-2021-2027/>, consultato il 15 maggio 2023.

Agenzia per la Coesione Territoriale, Strategia Aree Interne, <https://www.agenziacoesione.gov.it/strategia-nazionale-aree-interne/#:~:text=La%20Strategia%20Nazionale%20per%20le,aree%20interne%20del%20nostro%20Paese>, consultato il 3 febbraio 2023.

Agis Bari, Le “Aree Interne” della Puglia, 2015, https://www.agisbari.it/wp-content/uploads/2017/04/IPRES_Aree_interne.pdf, consultato il 6 marzo 2021.

Camera dei Deputati, La Strategia Europa 2020, <https://temi.camera.it/leg18/post/OCD25-313.html#:~:text=La%20Strategia%20Europa%202020%20%C3%A8,Europa%20a%20partire%20dal%202008>, consultato il 3 febbraio 2023.

Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite, Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, <https://unric.org/it/agenda-2030/>, consultato il 17 luglio 2023.

Coesione Italia, Regione Puglia, <https://opencoesione.gov.it/it/dati/territori/puglia-regione/>, consultato il 28 novembre 2023.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Comitato Nazionale Aree Interne, Rapporto di Istruttoria per la Selezione delle Aree Interne, 2022, https://politichecoesione.governo.it/media/3097/rapporto-istruttoria_regione-puglia.pdf, consultato il 10 aprile 2023.

Comunicazione Della Commissione Al Parlamento Europeo, Al Consiglio, Al Comitato Economico E Sociale Europeo E Al Comitato Delle Regioni Ripensare L'istruzione: Investire Nelle Abilità In Vista Di Migliori Risultati Socioeconomici, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A52012DC0669>

Consiglio Nazionale delle Ricerche, 2017, https://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu_ITA_FINAL_CNR-ITD.pdf, consultato il 15 gennaio 2021.

Dipartimento per le politiche di coesione per il sud, Strategia Area Interna Monti Dauni, 2027, https://politichecoesione.governo.it/media/2770/strategia_monti-dauni_novembre2017.pdf, consultato il 6 marzo 2021.

EntreComp Italia, <https://www.entrecompitalia.it/>, consultato il 10 ottobre 2021.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education <https://www.european-agency.org/>, consultato il 5 luglio 2023.

European Commission, Employment, Social Affairs & Inclusion, <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>, consultato il 7 luglio 2022.

Istituto Comprensivo Statale “Vico II Fontanelle – Giovanni Paolo II”, Piano Triennale Offerta Formativa, 2022, <https://www.istitutocomprensivodeliceto.edu.it/p-t-of/>, consultato il 16 maggio 2023.

Piano Stralcio «Ricerca e Innovazione» 2015-2017 Asse “Capitale Umano”, del Fondo per lo Sviluppo e la Coesione, “Dottorati A Tema Vincolato – Aree Interne/Aree Marginalizzate”

Ministero dell’Istruzione e del Merito, DigComp 2.2 competenze e curricula digitali,

https://www.miur.gov.it/documents/20182/7497933/Sandra+Troia.pdf/1a0493_91-1524-3c9c-d442-378022b543b6?t=1680254464075, consultato il 18 agosto 2023.

Ministero dell’Istruzione e del Merito,

https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf,

consultato il 5 settembre 2021.

Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza,

<https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>, consultato il 7 luglio 2023.

Rapporto Annuale ISTAT “La situazione del Paese”,

(2023) <https://www.istat.it/it/archivio/285017> consultato il 7 ottobre 2023.

Scuola 2030, <https://scuola2030.indire.it/>, consultato il 5 marzo 2022.