

## 19.2

# Che cosa è bene, che cosa è male: costruzione e collaudo di uno strumento per indagare la competenza etica degli insegnanti

Andrea Pintus

*Ricercatore - Università degli Studi di Parma  
andrea.pintus@unipr.it*

### 1. L'insegnante etico

Nell'ambito delle attività del programma di ricerca Prin 2017 Curricolo per l'Educazione Morale (CEM) nella scuola secondaria, a cui partecipano le Università di Urbino, Bologna e Messina, l'Unità dell'Università di Parma ha sviluppato una linea di ricerca finalizzata all'elaborazione di interventi formativi rivolti ad insegnanti (in formazione e in servizio) che muovano dalla conoscenza di atteggiamenti, comportamenti e competenze in ordine all'educazione morale ed etica degli insegnanti stessi.

A tale fine, il gruppo di ricerca ha sviluppato un dispositivo conoscitivo a partire dal costrutto di "competenza etica" descritto da Damiano (2007, pp. 321-322), nei termini della capacità di: discernere i valori soggiacenti ai propri atteggiamenti e comportamenti; giustificare pubblicamente le proprie decisioni rispetto giudizi di valore e strategie adottate in particolari situazioni, rispetto sia al contesto normativo sia ai soggetti coinvolti, nonché all'oggetto culturale da apprendere; discernere e collegare i problemi morali che emergono in aula con i grandi temi etici che attraversano la vita sociale nel suo insieme.

In questa prospettiva, che poggia sulle riflessioni di Rey (2007) a proposito delle competenze professionali, la "competenza etica" si associa alla capacità di prendere coscienza e di saper rappresentare a sé stessi e agli altri (alunni, colleghi, genitori, ecc.), le ragioni ed i riferimenti generali che ispirano le proprie scelte. È evidente come in questi passaggi si delinei, nell'ambito della professionalità docente, una forte connessione anche con il tema dell'argomentazione e della competenza argomentativa (Reznitskaya, Wilkinson, 2015), intesa come capacità di interrogazione, tra sé e sé, e tra

sé e l'altro, sul senso dei propri interventi. Non quindi, l'adozione di una morale, quale che sia, ma la capacità di eseguire un ragionamento ed argomentare le proprie ragioni in modo appropriato; qualcosa, quindi, che Damiano (2007, p. 328) avvicina alla "ragione pratica", ovvero la «capacità di riflettere sulla propria esperienza e su di sé al fine di renderla accessibile, a sé ed agli altri, attraverso la parola».

## 2. Un dispositivo per sostenere la riflessività

Nei contributi degli autori citati è costante il rimando all'importanza della riflessività, ovvero la capacità di riflettere sul proprio operato e soppesare differenti possibilità, anche in ottica di ri-orientamento e ri-progettazione delle proprie azioni future.

Tra i diversi dispositivi formativi che nella letteratura emergono come significativi per accompagnare, sostenere e promuovere la postura riflessiva degli insegnanti, è possibile ricordare il quaderno riflessivo o diario di bordo (Mortari, 2009), l'intervista riflessiva (King, Kitchener, 1994), la tecnica dell'incidente critico e dei cosiddetti "bumpy moments" (Flanegan, 1954; Tripp, 1993; Byrne, 2001; Kain, 2004; Romano, 2006).

Al di là delle singole specificità e tecnicità, trasversale a ciascuno di questi dispositivi è la raccolta di episodi, l'identificazione di uno o più casi significativi, problematici o dilemmatici, legati alla propria professione di insegnante, da cui muovere per identificare quelli che sono stati, o che possono essere, gli aspetti didattici, cognitivi, ed emotivi, risolutivi o disfunzionali, ovvero ragionare sulla propria esperienza professionale.

In continuità con questi strumenti, il dispositivo costruito nell'ambito del progetto Prin CEM 2017, sviluppato e somministrato attraverso la piattaforma Forms di Microsoft, si compone di domande proposte dopo la lettura di storie-stimolo focalizzate su problemi aperti con forte valenza morale/etica. Sono tre, in particolare, le principali aree di contenuto considerate nello strumento: l'atmosfera morale scolastica (Power, Higgins, Kohlberg, 1989), declinata in termini di atteggiamento su norme scolastiche e collegialità; i valori di riferimento in termini di posizionamento lungo la dimensione particolarismo/universalismo (Marradi, 2005); le modalità di pensiero/credenze epistemologiche (King, Kitchener, 2004). Nel presente contributo ci si focalizzerà solo su quest'ultimo aspetto.

### 3. Le modalità di pensiero

Le modalità di pensiero, ovvero l'insieme di idee o rappresentazioni sul processo della conoscenza e di come la conoscenza viene acquisita/costruita (epistemologia del docente) (Mason, 2001), può essere descritta sulla base del modello evolutivo proposta da King e Kitchener (2004) che prevede sette fasi riconducibili a tre livelli principali di riflessività: 1) pensiero pre-riflessivo; 2) pensiero quasi-riflessivo; 3) pensiero riflessivo. I tre livelli descritti corrispondono alle tre fasi di pensiero o sviluppo epistemologico proposti da Kuhn (1991), rispettivamente: 1) assolutista; 2) relativista; 3) valutativo. In particolare, gli "assolutisti" considerano la conoscenza come fissa, certa ed esistente indipendentemente dalla cognizione umana. I "relativisti" considerano la conoscenza interamente soggettiva e considerano tutte le opinioni ugualmente valide. I "valutatori" considerano la conoscenza come il prodotto di un processo continuo di esame, confronto, valutazione e giudizio di spiegazioni e prospettive diverse, a volte concorrenti (Kuhn, 1991, p. 202).

La storia-stimolo costruita per indagare le credenze epistemologiche dei rispondenti è riconducibile al tipo di problemi che King e Kitchener (1994, p. 11) chiamano "mal definiti" o "mal strutturati", problemi, cioè, descritti con un certo grado di incompletezza, rispetto ai quali non c'è accordo sulla soluzione migliore da prendere e che anche quando vengono risolti lasciano un certo grado di incertezza.

Nello specifico la storia affronta il tema della sicurezza a scuola, evocando sia attività che possono comportare rischi fisici (*outdoor education*) che il rischio di contagio (sicurezza sanitaria) (Tab. 1).

Adesso cambiamo argomento: sulla sicurezza degli ambienti scolastici diversi Paesi e molte scuole adottano misure molto diverse che vanno dal limitare al massimo le attività che possono comportare rischi, come ad esempio quelle fuori della scuola, all'incentivare all'opposto l'autonomia ed il 'mettersi alla prova' degli alunni, ad esempio in attività sportive anche di contatto o in outdoor. Queste diverse impostazioni si confrontano anche nell'affrontare il problema della sicurezza sanitaria in presenza di possibilità di contagio. Si hanno così, da un lato, soluzioni più restrittive, quali la sospensione delle attività scolastiche, dall'altro, soluzioni più permissive, quali l'apertura delle scuole, seppur mitigate dall'adozione di precauzioni, come ad es. l'uso della mascherina in classe. È senza dubbio molto difficile farsi un'idea su questioni così complesse e prendere delle decisioni al riguardo.

Tab. 1: testo della storia-stimolo "Scuola e sicurezza"

Dopo la lettura della storia, vengono proposte alcune domande aperte ed una serie di domande chiuse che richiedono di esprimere il grado di accordo (su scale numeriche a 10 punti) ad affermazioni corrispondenti a posizioni assolutiste/pre-riflessive, relativiste/quasi-riflessive e valutative/riflessive. Nello specifico sono previste due affermazioni per ogni posizione/modalità di pensiero, una declinata in generale, una in quanto insegnanti.

#### 4. Il collaudo dello strumento

Lo strumento è stato testato attraverso due studi. Il primo studio ha coinvolto due gruppi di soggetti affini al target di riferimento (insegnanti potenziali, in formazione, in servizio): il primo gruppo composto da insegnanti ed educatori (N = 16, età M = 36), che aveva il compito di compilare in parallelo anche una scheda di valutazione dello strumento stesso, in cui si chiedeva di esprimere un giudizio sul grado di completezza, adeguatezza, facilità di compilazione, chiarezza e comprensibilità delle istruzioni (scale numeriche a 10 punti); il secondo gruppo composto da frequentanti i corsi pre-F.I.T. (Formazione Iniziale e Tirocinio) presso l'Università di Parma (N=15, età M=29).

Nel complesso le valutazioni esplicite raccolte (tutte superiori a 8 punti su 10) hanno evidenziato una soddisfacente tenuta d'insieme del disposi-

tivo. Per approfondire il tema della validità dello strumento, si è voluto, tuttavia, sottoporre ad analisi fattoriale con il metodo dei fattori principali (rotazione varimax) le risposte date da entrambi i gruppi, prima a tutti i 6 item di cui si compone questa parte dello strumento, poi ai 3 item declinati in generale, infine ai 3 item riferiti al contesto scolastico. L'analisi fattoriale permette, infatti, di verificare se la struttura teorica di un dispositivo corrisponde a quella empiricamente raggiunta e quindi a valutarne la validità di costruito (Tab. 2).

	I	II	III
Esiste una sola posizione/idea giusta, mentre le altre sono sbagliate.	,838		
In che misura sosterrebbe che esiste una sola posizione/idea giusta, mentre le altre sono sbagliate?	,801		
In che misura pensa che cercherebbe di far convergere i suoi studenti sull'idea che non esiste una posizione giusta in assoluto, ovvero ognuna è in qualche misura valida per chi la esprime.		,867	
Non è possibile stabilire quale sia l'idea/la posizione giusta in assoluto, perché ognuna è comunque valida per chi la esprime.		,845	
Ogni posizione/idea va valutata in base alle motivazioni che vengono portate per sostenerla, per cui anche se tutte ragionevoli, in alcuni casi una posizione/idea ha più ragione di essere rispetto alle altre.			,812
In che misura pensa che cercherebbe di indirizzare i suoi studenti sulla posizione meglio argomentata?			,684

Tab. 2: matrice fattoriale ruotata (varimax)

Dall'analisi condotta su tutti e 6 gli item sono stati estratti 2 fattori che spiegano il 60,81% della varianza, in cui saturano in modo indistinto gli item per ognuna delle differenti posizioni considerate (modalità di pensiero e contesto evocato). Dall'analisi sugli item declinati in generale sono stati estratti 2 fattori (76,18% della varianza spiegata), uno in cui saturano, opponendosi tra loro, gli item riferiti alla posizione assolutista/pre-riflessiva e riflessiva, ed uno in cui satura l'item relativo alla posizione relativista/quasi-riflessiva. Dall'analisi, infine, sugli item relativi al contesto scolastico, in cui si invitava i rispondenti a pensarsi come insegnanti, è stato estratto 1 fattore unico (57,65% della varianza spiegata).

Il quadro d'insieme non ha confermato, quindi, la struttura fattoriale attesa (3 fattori). Alla luce di tale risultato, si è deciso di riformulare alcuni

item, in particolare quelli riferiti al contesto scolastico e relativi alle posizioni pre-riflessiva e riflessiva.

Successivamente, una versione rivista dello strumento è stata testata in un secondo studio, che ha coinvolto un gruppo di frequentanti i corsi pre-F.I.T. non contattati in precedenza (N=42, età M=27). In questo caso, l'analisi fattoriale ha permesso di estrarre 3 fattori che, in modo coerente rispetto al modello atteso, spiegano complessivamente il 71,24% della varianza dei dati (Tab. 2).

## 5. Conclusioni

Come precisato in precedenza, le diverse azioni promosse nell'ambito del progetto Prin CEM 2017 dall'Unità di Parma hanno avuto come obiettivo l'ideazione e sperimentazione di attività didattiche sul tema dell'educazione etica e morale rivolte ad insegnanti di scuola secondaria in formazione, ad esempio all'interno di percorsi erogati dalle Università (corsi pre-F.I.T. e Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità (CSS)). È nella cornice di tale tensione che è stato sviluppato il dispositivo, il cui primo collaudo è stato documentato in questo contributo; uno strumento conoscitivo dalla forte valenza formativa, ovvero che possa essere usato a fini formativi all'interno di unità didattiche *ad hoc* come stimolo per promuovere la riflessione su problemi complessi, aperti, che richiedono di attivare modalità di pensiero riflessivo.

L'analisi dei dati proposta, pur con i molteplici limiti evidenziati, *in primis* l'esiguità del campione coinvolto e la complessità dei costrutti operazionalizzati, conferma nel suo insieme la buona sostenibilità dello strumento e, dopo la riformulazione di alcuni item alla luce degli esiti del primo studio pilota, fornisce anche utili indicazioni sulla sua validità. Ulteriori indagini su campioni più estesi si rendono evidentemente necessari per confermare ed approfondire queste indicazioni ed esplorare le diverse modalità di pensiero in funzione di alcune variabili di sfondo pertinenti, come ad esempio l'aver o meno maturato esperienza come insegnante ed il tipo di scuola in cui si opera o si aspira a lavorare.

## Riferimenti bibliografici

- Byrne M. (2001). Critical incident technique as a qualitative research method. *Association of Operating Room Nurses Journal*, 74(4), 536-539.
- Damiano E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Flanagan J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Kain D. (2004). Owing significance: The critical incident technique in research. In K. de Marrais, S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 69-85). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- King P.M., Kitchener K.S. (1994). *Developing Reflective Judgment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- King P.M., Kitchener K.S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39, 5-18.
- Kuhn D. (1991). *The skills of argument*. New York: Cambridge University Press.
- Marradi (2005). *Raccontar storie. Un nuovo metodo per indagare sui valori*. Roma: Carocci.
- Mason L. (2001). *Verità e certezze. Natura e sviluppo delle epistemologie ingenuae*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Power C., Higgins A., Kohlberg L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Rey B. (2007). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: FrancoAngeli.
- Reznitskaya A., Wilkinson I. (2015). Professional development in dialogic teaching: helping teachers promote argument literacy in their classrooms. In D. Scott, E. Hargreaves (Eds.), *The SAGE Handbook of learning* (pp. 219-231). New York: SAGE Publications Ltd.
- Romano M.E (2006). "Bumpy moments" in teaching: Reflections from practicing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 973-985.
- Romano M.E. (2004). Teacher reflections on "bumpy moments" in teaching: A self-study. *Teachers and Teaching: Theory in Practice*, 10(6), 663-681.