

A glowing lightbulb is the central focus, resting on a purple, tiered base. The lightbulb is illuminated from within, casting a warm, golden glow. The background is a soft, out-of-focus bokeh of light colors, primarily blues and yellows. Overlaid on the lightbulb is the main title in a bold, dark purple font.

Formare alla Ricerca Empirica in Educazione

Atti del Convegno Nazionale del
Gruppo di lavoro SIPED - Teoria e Metodi della
Ricerca Empirica in Educazione
a cura di *Luca Ghirotto*



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE PER LA QUALITÀ DELLA VITA

Siped
Società Italiana di Pedagogia
fondata nel 1989

Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione

A cura di Luca Ghirotto

Edito da: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita - Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, 2017

Politiche editoriali: tutti i contributi presenti in questo volume sono stati selezionati con il metodo della *double blind peer review* dal Comitato Scientifico del Convegno, composto da:

Luigina Mortari (coordinatrice, Università di Verona)
Massimiliano Tarozzi (coordinatore, Università di Bologna)
Chiara Bove (Università di Milano-Bicocca)
Luca Ghirotto (Università di Bologna)
Marcella Milana (Università di Verona)
Chiara Sità (Università di Verona)
Paolo Sorzio (Università di Trieste)
Andrea Traverso (Università di Genova)
Lucia Zannini (Università Statale di Milano)



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale 3.0 Italia.

© 2017, by Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, QuVi

ISBN 9788898010691

Immagine in copertina con Licenza Creative Commons CC0 1.0. Fonte: Pixabay.

Indice

Linee di ricerca e competenze metodologiche.

Una premessa

Luca Ghirotto7

Didattica universitaria ed educazione degli adulti

La “non direttività” come prospettiva educativa e di ricerca.

Un approccio esperienziale alla didattica universitaria

Anna Bondioli, Donatella Savio17

TrasFormAzione nel sistema di accoglienza dei richiedenti asilo.

Fenomenologia di una ricerca partecipata

Rosanna Cima, Mariateresa Muraca, Maria Livia Alga, Sabaudin Varvarica26

Educare alla giustizia per educare al futuro: impegno delle istituzioni e prospettive pedagogiche.

Una ricerca empirica sul territorio pugliese

Alberto Fornasari, Gabriella Calvano, Francesco Schino*35

Analizzare una ricerca narrativa.

Aprire campi semantici attraverso polarità complementari

Andrea Galimberti44

La formazione alla ricerca nel dottorato tra competenze disciplinari e transferable skills

Cristina Lisimberti52

L’accompagnamento come strategia per formare alla ricerca empirica.

Implicazioni per la didattica universitaria

Katia Montalbetti.....62

Applicazione e analisi della Tecnica dell’Incidente Critico in alcune pratiche di ricerca sulla riflessività.

Possibilità e limiti

Antonella Nuzzaci72

Care Leavers, pratiche e significati educativi.

Analisi metodologica e sviluppi condivisi di una ricerca

Luisa Pandolfi.....86

Approcci capacitativi sull’azione professionale docente.

Una ricerca “quanti-qualitativa” di valutazione delle competenze per lo sviluppo dell’agency

Chiara Urbani96

La ricerca empirica in campo educativo speciale nella prospettiva dell'EBE. <i>L'impianto teorico e metodologico fornito dall'ICF-CY</i>	
Lucia Chiappetta Cajola, Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti	230
Aspetti epistemologici nella ricerca empirica in educazione. <i>Un approccio critico-euristico</i>	
Chiara D'Alessio	239
Per un'educazione alla giustizia. <i>Una ricerca empirica multi-metodo</i>	
Antonia De Vita	250
Un mixed-method study sui percorsi di successo scolastico degli studenti di origine migrante nella scuola secondaria in Italia	
Giovanna Malusà	258
Quello che gli studenti non dicono. <i>Valutazione della qualità didattica universitaria e questionari opinioni studenti</i>	
Serafina Pastore	269
Il valore aggiunto come misura di efficacia delle scuole e degli insegnanti. <i>Riflessioni su un percorso di ricerca di natura longitudinale</i>	
Alessandra Rosa, Liliana Silva	279
Percorsi di valutazione in prospettiva pedagogica. <i>Riflessioni in P.I.P.P.I. - Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione</i>	
Sara Serbati	288
Riflessioni metodologiche relative a una ricerca empirica nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna	
Elisa Truffelli	298
Contesti educativi eterogenei e nuove tecnologie. <i>Una ricerca multi-metodologica</i>	
Luisa Zinant	308

Salute, corpo e disabilità

Emozioni in gioco. <i>Uno studio sull'attività motoria scolastica a partire dalle cornici della Prasseologia Motoria e dell'Educazione Fisica Critica</i>	
Alessandro Bortolotti	319
Playfulness. <i>Criticità di un costrutto e della sua misurazione nel caso della disabilità</i>	
Daniela Bulgarelli, Nicole Bianquin	329

Educare attraverso la corporeità. <i>Ricerca sulla qualità delle pratiche laboratoriali</i>	
Rita Casadei	340
La ricerca sulle metafore linguistiche: aspetti metodologici e impatto sulle pratiche educative. <i>Uno studio nell'ambito della Medicina Generale</i>	
Marika D'Oria	348
L'utilizzo di un software per l'analisi nella ricerca qualitativa. <i>Potenziali e limiti di NVivo in un progetto fenomenologico-ermeneutico</i>	
Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Elisabetta Biffi,	358
Lucia Zannini*	358
Vissuti e rappresentazioni del DSA. <i>Focus sulla metodologia della ricerca per il campione di bambini e ragazzi con DSA</i>	
Giulia Lampugnani	370
Educazione alla salute in giovani pazienti sottoposti a trapianto di fegato. <i>Progetto pilota di strutturazione e implementazione di strumenti di dialogo educativo condotto presso l'Azienda Ospedaliera di Padova</i>	
Silvia Lazzaro, Natascia Bobbo, Mara Cananzi*, Patrizia Burra*, Giuseppe Milan	381
L'Educazione dei Minori Stranieri non Accompagnati Richiedenti Asilo e Rifugiati (MSNARA) con Disabilità a Roma. <i>Processi e discorsi discriminatori nella strategia d'Integrazione'</i>	
Valentina Migliarini	392
La valutazione degli interventi di prossimità. <i>Uno studio pilota</i>	
Cleta Sacchetti, Stefano Gardenghi, Stefano Martinelli,	402
Marco Bassani, Anna Rita Atti*, Giuseppe Pascarella	402
Aspettare e affidarsi come allenamento alla vita. <i>L'etica dell'ascolto in Terapia Intensiva Pediatrica</i>	
Chiara Tosin, Luigina Mortari, Amabile Bonaldi*, Paolo Biban*	412

La “non direttività” come prospettiva educativa e di ricerca.

Un approccio esperienziale alla didattica universitaria

Anna Bondioli, Donatella Savio¹

Università di Pavia

Abstract

Verrà presentata una pratica didattica adottata da alcuni anni all'interno del corso di Pedagogia generale C.P. dell'Università di Pavia. Tale pratica consiste nel proporre la conduzione e l'analisi di un colloquio non direttivo di tipo rogersiano, dopo aver fornito gli strumenti teorici necessari. A questo scopo vengono presentate e discusse con gli studenti indicazioni operative precise sia per la realizzazione del colloquio e della sua analisi, sia per la composizione di un dossier che renda conto di entrambe. Obiettivo principale di tale proposta è la formazione all'approccio non-direttivo come strumento di comunicazione e ricerca educativa.

Parole chiave: colloquio non direttivo – formazione alla ricerca – comunicazione efficace – didattica laboratoriale – approccio rogersiano

In this contribution a didactic practice, adopted for some years in the course of General pedagogy (advanced course) of the University of Pavia, will be presented. The practice consists in proposing to the students the conduct and the analysis of a rogersian nondirective interview, after having provided the necessary theoretical tools. For this purpose specific operative indications are presented and discussed with the students both for the realization of the interview and for its analysis. The main objective of the proposal is to train students to the non-directive approach both as a communication tool and as an educational research device.

Keywords: nondirective interview – research training – effective communication – workshop didactic – rogersian approach

¹ Anna Bondioli ha scritto i paragrafi intitolati “La proposta formativa: le ragioni di una scelta” e “Alcuni riscontri”, Donatella Savio i paragrafi intitolati “L’esperienza” e “La proposta formativa: la strutturazione del compito con gli studenti”.

L'esperienza

L'esperienza di didattica universitaria che presentiamo in questo contributo è stata svolta per un quinquennio all'interno dell'insegnamento di Pedagogia generale (corso progredito, 6 CFU) della laurea magistrale in Filosofia dell'Università di Pavia; si colloca quindi entro un curriculum di studi nel quale gli insegnamenti pedagogici svolgono un ruolo non centrale rientrando nelle discipline "affini e integrative". La proposta è consistita nel guidare gli studenti allo svolgimento di un colloquio non direttivo dopo aver fornito loro gli strumenti teorici necessari (teoria della non direttività e dell'ascolto attivo) in una serie di lezioni frontali.

Negli anni il corso è stato frequentato da studenti provenienti da diversi corsi di laurea, non solo iscritti a Filosofia ma anche a Matematica (indirizzo didattico) e, per due anni consecutivi, da studenti delle lauree magistrali in Scienze sanitarie tecniche. Negli ultimi due anni hanno seguito le lezioni solo studenti di Filosofia e di Matematica: una ventina nel 2014-15, una dozzina nel 2015-2016. Si caratterizza dunque per il pubblico misto cui si rivolge e per il numero contenuto di studenti, comunque in linea con i corsi della laurea magistrale di Filosofia di Pavia. Per quanto riguarda il primo aspetto va notato che gli studenti di Matematica che, fin dall'inizio, hanno partecipato, erano stati indirizzati a questo insegnamento in quanto gli obiettivi e i contenuti del corso, così come espressi nel syllabus, lo configuravano come un possibile arricchimento pedagogico-didattico per studenti la cui vocazione era l'insegnamento; la maggior parte degli studenti di Filosofia era interessato alla frequenza in quanto orientati a svolgere una tesi in pedagogia di tipo empirico. Si può dunque notare una certa difformità di aspettative e di interessi delle due tipologie di destinatari, fattore questo di potenziale criticità ma anche di possibile reciproco arricchimento. Per quanto riguarda invece la numerosità, la taglia del gruppo contenuta ha costituito un elemento sicuramente favorevole consentendo di svolgere il corso in forma seminariale e laboratoriale.

La durata del corso è variata negli anni dalle 30 alle 36 ore, delle quali 12 dedicate, come vedremo, ad esercitazioni laboratoriali.

La proposta formativa: le ragioni di una scelta

Nelle professioni educative, ma anche in quelle nelle quali è la cura la finalità principale (cfr. Mortari, 2006, 2015), la dimensione relazionale, pur se riconosciuta come di base e importante, raramente, nell'ambito della formazione iniziale, è fatta oggetto di apprendimento diretto tramite l'esercizio di pratiche adeguate e la riflessione sulle stesse. L'approccio rogersiano alla comunicazione (Rogers, 1951; Rogers e Kinget, 1965; Lumbelli,

1972, 1974, 1981) risulta, da questo punto di vista, particolarmente significativa per una serie di motivi:

- A. il framework di riferimento – la psicologia umanistica –, contro ogni forma di determinismo, considera l'essere umano come capace di autorealizzazione e di scelta, idea questa che ben si sposa con quella di educazione come “libertà nell'apprendimento”, che vede l'educatore/insegnante come facilitatore di un processo di crescita – intellettuale e sociale – finalizzato a “imparare ad imparare” (Rogers, 1969).
- B. Il ruolo di facilitatore si sostanzia nella forma dell'ascolto attivo (cfr. Gordon, 1974), un ascolto che richiede una particolare postura relazionale basata su atteggiamenti genuini di accettazione incondizionata, empatia e congruenza, una proposta comunicativa del tutto coerente con la finalità educativa di sostegno all'autorealizzazione, all'assunzione di consapevolezza, alla riflessività che pone l'accoglimento dell'altro come condizione e garanzia di possibilità di crescita. La tecnica del rispecchiamento, che è alla base dell'ascolto attivo, si basa infatti sull'idea che l'autoconsapevolezza può essere raggiunta più facilmente quando le proprie idee, le proprie convinzioni, percezioni ed emozioni sono viste attraverso gli occhi di un'altra persona che empaticamente li ripropone all'interlocutore entro un quadro di accettazione ed empatia.
- C. Il rispecchiamento è una pratica comunicativa molto lontana dall'ordinario, una pratica che, pur richiedendo a monte la garanzia di un atteggiamento effettivamente rispettoso, accogliente e comprensivo, prevede apprendimento e training oltre alla possibilità di un continuo feed-back basato sulle risposte offerte dall'interlocutore (Lumbelli, 1974).
- D. L'approccio è fenomenologico. Ciò che viene “ascoltato” sono i “vissuti”, l'esperienza dell'altro così come egli la esprime e come la si comprende. Ciò comporta una postura relazionale peculiare fondata sulla epoché rispetto a categorie e schemi interpretativi normativi o propri, un'apertura e un'“attenzione allocentrica” (Mortari, 2006, p. 125).

Per le ragioni sopraindicate, il fatto cioè che tecnica non direttiva abbia una irrinunciabile aspirazione formativa, la pratica dell'ascolto attivo risulta particolarmente significativo per la formazione alle professioni educative e di cura. Pensiamo dunque che le tecniche che lo caratterizzano e la cornice teorica che le supportano, possano essere, con buona ragione, considerate competenze e conoscenze cui avviare gli studenti nella loro formazione iniziale universitaria.

Vi è un ulteriore motivo che individua l'ascolto attivo come significativo non solo per la formazione nelle professioni educative e di cura ma, più in generale, per la formazione

nelle discipline umanistiche. Il colloquio di stampo rogersiano costituisce una metodologia di ricerca essenziale per gli studi qualitativi nell'ambito delle scienze umane. Lo stesso Rogers ne esplicita le ragioni in un articolo del 1945, nel quale suggerisce l'utilizzo del colloquio non direttivo nella ricerca quando si tratta di sondare i "vissuti", le immagini, gli atteggiamenti, le opinioni degli individui intorno a certi fenomeni, tematiche, oggetti, per esplorare le variegate dimensioni della soggettività. La non direttività rogersiana trova quindi corrispondenza, quanto a principi di fondo, con la ricerca di indirizzo fenomenologico (cfr. Mortari, 2007). Non va comunque dimenticato che l'approccio non direttivo applicato all'ambito della ricerca si intreccia fortemente con quello formativo e che, quindi, l'esperienza del colloquio ben si sposa con indagini qualitative che mirano a far emergere le diverse "voci" dei partecipanti a un'impresa educativa, allo scopo di elaborare e co-costruire significati comuni e un'identità professionale condivisa.

La proposta formativa: la strutturazione del compito con gli studenti

La proposta formativa rivolta agli studenti prevede un duplice compito: realizzare un colloquio non direttivo di stampo rogersiano con un interlocutore che sia coinvolto o abbia esperienza di una relazione educativa o d'aiuto a carattere istituzionale (un insegnante, uno studente, un operatore sanitario, ecc.); stendere un dossier che presenti e analizzi l'esperienza del colloquio.

Per preparare e sostenere gli studenti alla realizzazione del compito, il corso è scandito in tre momenti principali che prevedono la messa a disposizione di strumenti teorici e metodologici per realizzare il colloquio e il dossier, ma anche esercitazioni a partire dagli strumenti forniti.

Preparare al colloquio

In primo luogo viene chiarito agli studenti che il compito risponde a due obiettivi formativi intrecciati. Da un lato ci si propone di formare alla comunicazione non direttiva, e su questo piano il compito consiste nel mettersi alla prova in prima persona come comunicatori non direttivi per riflettere poi su di sé, sulle proprie modalità comunicative. Dall'altro, l'obiettivo è la formazione alla ricerca educativa e da questo punto di vista il compito si struttura come la realizzazione di un'indagine attorno a un'ipotesi metodologica tratta dalla teoria: se la comunicazione nel colloquio risponderà ai criteri della non direttività allora sarà possibile reperire informazioni autentiche sui contenuti mentali dell'interlocutore, e quindi sarà plausibile condurre un'analisi di tali contenuti in una prospettiva di ricerca fenomenologica, proponendo considerazioni attendibili rispetto ad essi. In sostanza i piani su cui si intende promuovere la formazione alla ricerca sono due: quello della realizzazione di un percorso per definire, mettere alla prova e verificare la

qualità di un intervento comunicativo non-direttivo, nonché quello, conseguente, della raccolta delle comunicazioni libere degli interlocutori per condurre un'analisi e trarre alcune conclusioni su di essi.

Su queste basi, si propone agli studenti un passaggio dalla teoria alle categorie comportamentali. Partendo dagli sfondi teorici si individuano le caratteristiche di un atteggiamento relazionale “non direttivo” e si delineano 11 strategie comunicative congruenti (Mignosi, 2001)². Questo passaggio risponde pienamente al duplice obiettivo formativo: operazionalizzando la “non direttività” e declinandola in comportamenti comunicativi precisi, da una parte si forniscono orientamenti specifici per formarsi come comunicatori non direttivi, dall'altra si mostra il ruolo che la teoria può avere nella definizione di interventi a carattere formativo, come è appunto anche quello non-direttivo, in un'ottica di indagine.

Con un passo ulteriore, si pianificano le strategie metodologiche per una realizzazione efficace del colloquio, con la partecipazione attiva degli studenti: si decide il tipo di interlocutore (insegnante, studente ecc.), si individuano indicazioni dettagliate su come realizzare il primo contatto, si discute sulle caratteristiche del *setting*, si definisce precisamente l'*incipit*, cioè quel “primo stimolo, che sollecita determinate informazioni lasciando l' ‘informatore’ libero di pianificare il suo discorso, come la sua competenza verbale gli consente” (Lumbelli, 1990 p. 11)³.

Preparare alla stesura del dossier

Una volta messi in grado gli studenti di realizzare il colloquio, si forniscono indicazioni ed esempi per preparare i dati in vista della stesura del dossier, in particolare riguardo alla descrizione del *setting* e alla trascrizione del colloquio stesso a partire dall'audio-registrazione.

Si procede quindi proponendo indicazioni ed esempi per condurre l'analisi dei dati, che si sviluppa in due direzioni: autoanalisi della “non direttività” dell'intervistatore; analisi tematica di quanto espresso dall'interlocutore.

Riguardo all'autoanalisi, si propone agli studenti un passaggio che porta ad utilizzare come categorie di analisi le categorie comportamentali derivate dalla teoria e prese a

² Il riferimento è agli 11 tipi di rispecchiamento descritti da Mignosi (2001): ripresa ad eco; rispecchiamento selettivo; riflesso del sentimento; riformulazione; riepilogo; conclusione frase lasciata in sospenso; domanda aperta; domanda di chiarimento/approfondimento; manifestazione empatia; manifestazione di interesse e accettazione; riferimenti a un sapere comune.

³ Ecco un esempio di *incipit*: “Come ti/le ho anticipato, sto frequentando un corso di Pedagogia all'Università per il quale, come esercitazione, mi viene chiesto realizzare un colloquio in cui la persona coinvolta possa raccontare il più liberamente possibile la sua esperienza personale riguardo a un qualche aspetto della sua vita. In questo caso ti/le chiedo di raccontare, partendo da dove vuoi/vuole, la tua/sua esperienza personale come studente universitario appena iscritto”.

riferimento per realizzare il colloquio. Si tratta di una proposta che tocca uno snodo metodologico rilevante del fare ricerca, e dunque fondamentale per la formazione alla ricerca, cioè appunto la derivazione dalla teoria di categorie comportamentali che orientano l'intervento e funzionano poi come strumento per analizzare la sua aderenza all'orientamento definito. Più precisamente si fornisce come strumento d'analisi una sorta di diagramma di flusso: considerare uno alla volta ogni proprio intervento; stabilire se è "direttivo" o "non direttivo"; se è "non direttivo", stabilire di quale tipo di rispecchiamento si tratta facendo riferimento alla tipologia di Mignosi (2001) (cfr. nota 2). Si danno, quindi, indicazioni ed esempi per approfondire l'analisi, tra cui il conteggio dei diversi tipi di rispecchiamento utilizzati, per arrivare poi a elaborare un breve commento provando a rispondere ad alcune domande-guida: un passaggio dal quantitativo al qualitativo che di nuovo propone uno snodo importante per la formazione alla ricerca. Di più. Con quest'insieme di passaggi e strumenti, l'autoanalisi si configura come momento cruciale per il duplice intento formativo: permette ad ogni studente di analizzare la qualità della propria "non direttività" e quindi di formarsi ad essa attraverso un processo di autovalutazione, ma anche di verificare l'ipotesi che fonda il compito inteso come indagine, e cioè di verificare se si è stati comunicatori non direttivi e quindi se e quanto espresso dall'interlocutore può essere considerato manifestazione autentica dei suoi contenuti mentali.

Riguardo all'analisi tematica, si forniscono agli studenti indicazioni per individuare e descrivere i contenuti espressi dall'interlocutore. Si tratta di indicazioni piuttosto dettagliate, sviluppate anche come domande guida per affrontare analiticamente il testo prodotto con la trascrizione del colloquio, che rispondono principalmente all'intento di mostrare come si può procedere per trattare dati qualitativi in un'ottica di ricerca educativa⁴. Un riferimento centrale in questa direzione è l'elaborazione di etichette concettuali (Mortari, 2007) che permettano di identificare con una certa precisione le tematiche toccate dall'interlocutore per analizzare loro eventuali connessioni, ricorrenze, ecc.

⁴ Indicazioni per l'analisi tematica: leggere il protocollo dell'intervista più volte sottolineando/evidenziando con un certo colore la parte (parole, frasi o paragrafi) che corrisponde a una certa unità di significato/tematica; elaborare una "etichetta concettuale" attribuendo così un nome a ogni tematica incontrata (ad es. per l'insegnante "rapporto con i colleghi", per il genitore "rapporto con il coniuge"); ogni volta che si incontra una nuova tematica sottolineare/evidenziare con colore diverso; ogni volta che si incontra una tematica già incontrata si sottolinea con il colore già utilizzato per quella tematica; per ogni tematica si riassume quanto detto nei vari punti dell'intervista riprendendo e eventualmente commentando i passaggi ritenuti più salienti.

Domande-guida per individuare le tematiche: di che cosa si sta parlando qui? Qual è il tema affrontato? Ad es: la propria esperienza di: studente al primo/ultimo anno di Università ; di insegnante; in relazione al passato/presente/futuro? In riferimento a certi interlocutori (insegnanti, familiari, compagni, ecc.)? Quali gli eventuali sottotemi, di tali tematiche?

Esercitazioni in aula

In coda al corso, alcuni studenti che hanno già avuto modo di realizzare il colloquio mettono a disposizione la sua trascrizione per un lavoro in aula guidato dai docenti. Tale lavoro, facendo riferimento agli strumenti e indicazioni precedentemente definiti, verte sulle tre parti in cui si articola il dossier: descrizione dei contatti preliminari con l'interlocutore e del setting; analisi condivisa degli interventi dello studente nel colloquio; analisi condivisa dei temi toccati dagli interlocutori.

Riguardo alla valutazione del dossier in sede d'esame, va precisato che non viene considerata la qualità della non-direttività dello studente nella conduzione del colloquio, ma piuttosto la qualità dell'auto-analisi dell'intervento non-direttivo, dell'auto-riflessione sulla proprio rapporto con l'atteggiamento relazionale e la tecnica non-direttiva, dell'analisi e descrizione dei contenuti espressi dall'interlocutore.

Alcuni riscontri

Abbiamo inviato agli studenti che hanno frequentato il corso negli ultimi due anni (2014/15 e 2015/16) un questionario anonimo a risposte chiuse⁵ da compilarsi online. Il questionario constava di tre domande:

1. In termini complessivi, indica, secondo la tua percezione, quali sono gli obiettivi formativi di fondo del corso di Pedagogia generale c.p. cui hai partecipato (per ognuno indica un punteggio da 1 a 5).
2. Dal punto di vista formativo quali competenze, a tuo avviso, sono state stimulate dal corso di Pedagogia generale c.p. cui ha partecipato? (per ognuna indica un punteggio da 1 a 5).
3. Quali parti del corso ti sono sembrate maggiormente formative? (per ognuna indica un punteggio da 1 a 5).

Sono ritornati compilati 13 questionari (su 30 inviati). Ecco i risultati⁶.

Tabella 1 - Risultati delle risposte alla domanda 1

Domanda 1	
Formazione a un ruolo di docente riflessivo	4,07
Formazione all'ascolto e al dialogo	4,60
Formazione alla ricerca	3,15

⁵ Le risposte chiuse proposte per le diverse domande sono quelle elencate nella Tabella 1.

⁶ L'indice presentato nella seconda colonna è una media (rapporto tra la somma dei punteggi singoli e il numero dei rispondenti).

Tabella 2 - Risultati delle risposte alla domanda 2

Domanda 2	
Competenze comunicative in ambito relazionale	4,76
Competenze comunicative utili specificatamente in ambito educativo/formativo	4,61
Competenze comunicative utili a cogliere opinioni e vissuti	4,69
Competenze di analisi di dati qualitativi	3,84
Competenze autoriflessive	4,23

Tabella 3 - Risultati delle risposte alla domanda 3

Domanda 3	
Presentazione degli sfondi teorici di riferimento	4,38
Svolgimento del colloquio	4,50
Analisi del colloquio	4,60
Stesura del dossier	4,46

Tenendo conto che il punteggio massimo possibile è 5, la tabella n. 1 mostra, entro un contesto di valutazioni tendenzialmente positive, che la “formazione all’ascolto e al dialogo” risulta l’aspetto più apprezzato (valore medio 4,6), seguito da quello relativo alla “formazione a un ruolo di docente riflessivo” (valore medio 4,07) mentre la “formazione alla ricerca” riceve una valutazione mediamente più bassa seppure sufficiente (valore medio 3,15). Si può ipotizzare che la formazione alla ricerca sia stata sentita come l’avvio a una competenza di livello elevato cui solo molto limitatamente si può essere formati nell’ambito di un insegnamento di un corso di laurea e, comunque, come secondaria rispetto ad esigenze personali e professionali di comunicazione efficace.

I valori per la domanda 2 confermano questa ipotesi. Le competenze comunicative, sia in ambito genericamente relazionale, sia relative a un ascolto in grado di cogliere opinioni e vissuti, sia riferite all’ambito specificatamente educativo, ricevono punteggi molto elevati, rispettivamente 4,76, 4,69 e 4,61. Anche le competenze autoriflessive, che sono state sollecitate dall’analisi della conduzione del colloquio, mostrano un valore superiore al 4 (valore medio 4,23) mentre quelle relative all’analisi dei dati, che si riferiscono in particolare alla capacità di leggere e interpretare quanto espresso dagli intervistati tramite l’analisi tematica, sono percepite come meno acquisite. Non è un caso, visto che sia nella parte dedicata alla lettura dei testi sia in quella più operativa, dell’analisi dei dati, intesa nel senso sopra indicato, è stato dedicato un solo incontro di lezione.

L’ultima domanda chiedeva un apprezzamento del valore formativo del corso nelle sue diverse articolazioni. Tutte appaiono valutate molto positivamente.

Possiamo dunque concludere che, pur nella esiguità del tempo dedicato all'insegnamento del corso, quest'ultimo è stato percepito dagli studenti frequentanti come utile e coinvolgente sul piano formativo e umano, considerato il fatto che il punteggio maggiore va alle competenze comunicative in ambito relazionale (valore medio 4,76).

Riferimenti bibliografici

Gordon, T. (1974). *Insegnanti efficaci*. Trad. it. Firenze: Giunti, 1991.

Lumbelli, L. (1972). *Comunicazione non autoritaria*. Milano: FrancoAngeli.

Lumbelli, L. (a cura di) (1974). *Pedagogia della comunicazione verbale*. Milano: FrancoAngeli.

Lumbelli, L. (1981). *Educazione come discorso*. Bologna: Il Mulino.

Lumbelli, L. (1990). Un approccio alla valutazione formativa: per una metodologia dell'interrogazione orale. *Scuola e Città*, 8-18.

Mignosi, E. (2001). *La scuola dell'infanzia di Palermo. Lo sfondo ecologico e la voce dell'insegnante*. Bergamo: Edizioni Junior.

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Cortina.

Rogers, C.R. (1945). The non-directive method as a technique for social research, *American Journal of Sociology*, 279-283.

Rogers, C.R. (1951). *La terapia centrata sul cliente*. Trad. it. Firenze: Martinelli, 1970.

Rogers, C.R. (1969). *Libertà nell'apprendimento*. Trad. it. Firenze: Giunti-Barbera, 1969.

Rogers, C.R. & Kinget, M.G. (1970). *Psicoterapia e relazioni umane*. Trad. it. Torino: Boringhieri, 1970.