

Con intenzionalità, collegialità e determinazione. Validazione di una scala sulle convinzioni progettuali proattive degli educatori.

With intentionality, collegiality and determination. Validation of a scale on the educators' proactive planning beliefs.

Andrea Ciani, Università di Bologna.

ABSTRACT ITALIANO

Questo articolo presenta la validazione di una scala sulle convinzioni progettuali proattive degli educatori socio-pedagogici che lavorano a scuola. La validazione della scala, effettuata attraverso l'analisi fattoriale e della coerenza interna su un campione di 104 educatori, ha rilevato 3 fattori. Ciascun fattore, inteso come *subscale*, ha ottenuto discreti indici di affidabilità e ha evidenziato aderenza al costrutto teorico.

ENGLISH ABSTRACT

This article presents the validation of a scale on proactive design beliefs of socio-pedagogical educators working at school. The validation of the scale, carried out through factor analysis and internal consistency on a sample of 104 educators, found 3 factors. Each factor, intended as a subscale, obtained fair reliability indices and showed adherence respect to the theoretical construct.

Problematica e quadro teorico di riferimento

Per implementare il *cambiamento*, qui inteso come possibilità di miglioramento del contesto scolastico su più livelli, occorre ribadire che, come sottolineano indagini internazionali, risulta rilevante il ruolo dell'insegnante. Non è infatti un caso che un filone di studi e di ricerche si sia orientato verso l'approfondimento sistematico del *teacher change* (Guskey, 1986; Clark, Hollingsworth, 2002; Gregoire, 2003); in particolare quando collegato a programmi di sviluppo professionale, ovvero a percorsi formativi progettati per modificare positivamente pratiche, atteggiamenti e convinzioni dei docenti. In questi studi, risulta centrale il ruolo delle convinzioni o credenze (nella letteratura definite *beliefs*) come elementi centrali per promuovere e supportare la professionalità docente e per determinare processi di cambiamento e innovazione nei contesti scolastici. La valenza e l'importanza di questi studi sta sollecitando riflessioni e riconsiderazioni sulle modalità di formazione permanente dei docenti per orientarle efficacemente ad un processo di reale cambiamento. Bisogna tuttavia domandarsi se lo stesso stia avvenendo per le altre professionalità che lavorano a scuola.

Purtroppo la situazione è diametralmente opposta se si prende in considerazione la figura dell'educatore professionale socio-pedagogico, un importante riferimento per realizzare l'inclusione a scuola. In un contesto di letteratura molto limitato, sono veramente poche le suggestioni che si possono ricavare dalla ricerca in ambito educativo, specialmente sui processi di cambiamento e sviluppo professionale di tale figura. La figura dell'educatore professionale socio-pedagogico, al di là dei recenti riconoscimenti della sua professionalità (vedi legge 205/2017) (1), necessiterebbe ancora di particolare attenzione a causa delle peculiarità della sua condizione lavorativa che risulta complessa, istituzionalmente confusa per il ruolo che svolge dentro la scuola e fragile perché non adeguatamente supportata a livello politico. Gli educatori socio-pedagogici, si trovano a lavorare in un contesto, quello scolastico, che non gli appartiene: non sono infatti dipendenti dello Stato come gli insegnanti e non hanno la titolarità dell'insegnamento e delle responsabilità della classe, ma solo dell'intervento educativo individualizzato (nel quadro normativo della legge 104/92, art.42). Allo stesso tempo, tuttavia, devono agire in un'ottica di rete, di collaborazione e di forte conoscenza del contesto. La condizione degli educatori che lavorano a scuola è percepita da loro stessi come problematica e contraddittoria: si trovano spesso in situazioni di gestione educativa "al limite" che richiedono una forte tenuta psico-fisica, al fine di offrire un contributo alla qualità dei processi inclusivi di una scuola, pur senza far parte a tutti gli effetti di quel contesto istituzionale.

Questo genera non poche ripercussioni sulla percezione del ruolo dell'educatore da parte dei docenti e sulle competenze e responsabilità che deve avere. Tali criticità sono ravvisabili anche nell'esperienza degli omologhi *paraprofessionals, paraeducators o teacher assistant* di Stati Uniti e Regno Unito (French, 2003; Pickett, Likins, & Wallace, 2003); la letteratura mostra infatti come la confusione sul ruolo e sulle competenze dell'educatore abbia forti ricadute sulla condivisione e il lavoro di gruppo con i docenti. Appare dunque importante supportare la professionalità degli educatori con adeguati percorsi formativi, per renderla più forte e sicura. In questo quadro, sappiamo che la competenza progettuale è la competenza strategica per supportare le professionalità che devono agire in contesti complessi, migliorandone la qualità. Infatti, la correlazione significativa emersa in una ricerca osservativa sugli insegnanti *pre-service* tra una visione positiva e dinamica della progettazione e le convinzioni d'insegnamento democratico dei futuri insegnanti (Ciani, 2019), sembra suggerire il ruolo preminente di una solida competenza progettuale nella predisposizione ad affrontare e gestire situazioni in una prospettiva di equità, inclusione e un' analitica attenzione a garantire processi didattici giusti e metodologicamente fondati. Specularmente, la competenza progettuale potrebbe fungere da competenza professionale (Pellerey, 2011; Castoldi, 2016) determinante anche per la riuscita del lavoro dell'educatore a scuola, per la mobilitazione non solo di specifiche conoscenze e abilità procedurali, ma anche di atteggiamenti, strategie metacognitive, volitive e posture relazionali di tipo elevato (2). L'educatore che lavora a scuola è chiamato frequentemente a progettare: dalla redazione del PEI, all'intervento educativo quotidiano e alla definizione dei progetti educativi di classe o d'istituto. Sfortunatamente però, nonostante tale competenza caratterizzi il lavoro educativo, essa non gode della giusta considerazione. Il contesto

istituzionale (l'ente pubblico erogatore del servizio) e scolastico faticano a riconoscerla. Il primo a causa dell'onere economico che richiede, il secondo per l'abitudine a non considerare l'educatore come un professionista riflessivo e proattivo. Pertanto, così come già considerato dai percorsi formativi universitari (3), diventa necessario, per le cooperative sociali che coordinano gli educatori, sostenere la loro competenza progettuale attraverso corsi di formazione permanente che, nella prospettiva del *teacher change*, evidenzino ricadute su pratiche e convinzioni.

Le convinzioni progettuali proattive

Come sappiamo dalle ricerche sugli insegnanti, è possibile ipotizzare che le convinzioni degli educatori siano una componente importante delle loro competenze professionali: potenzialmente, esse influenzano le loro azioni. Le credenze progettuali definite *proattive* destano qui particolare interesse, in termini di ricerca, per l'impatto che possono avere sul modo di concepire la pratica educativa, la scuola e la propria professionalità.

L'intenzione di indagare le convinzioni progettuali proattive dell'educatore nasce anche dalle suggestioni emerse nella già menzionata indagine osservativo-correlazionale sulle convinzioni democratiche degli insegnanti *pre-service*. Dall'analisi dei dati, si è desunto che l'idea di un insegnamento sganciato da logiche d'improvvisazione, progettando la didattica in modo proattivo e flessibile, è funzionale a lavorare in un orizzonte ideale e pedagogico di tipo democratico (rifiuto dell'ideologia delle doti naturali, fiducia nella didattica e nella funzione formativa della valutazione). Ciò si è desunto dalla correlazione significativa tra convinzioni d'insegnamento democratico e visione positiva e dinamica della progettazione didattica (Ciani, 2019). Tale visione positiva era caratterizzata dalla piena consapevolezza metodologica sulla progettazione didattica e della sua utilità, da una visione non rigida e burocratica, ma flessibile e aperta al cambiamento.

Allo stesso modo, le convinzioni progettuali proattive degli educatori, potrebbero ipoteticamente orientarsi, secondo la seppur limitata letteratura esistente sul tema, verso una prospettiva di intervento educativo che miri alle pari opportunità di apprendimento e alla piena inclusione poggiandosi su due pilastri fondamentali: la considerazione dell'aspetto metodologico della progettazione educativa e l'importanza strategica dell'ambito relazionale/collaborativo.

Il primo pilastro fa riferimento alla valorizzazione della dimensione procedurale e tecnica del lavoro progettuale, dalla definizione degli obiettivi a quella di momenti valutativi precisi e puntuali. Essa non deve essere concepita come un "vezzo burocratico", ma come abito mentale in grado di *prevedere, immaginare, anticipare*. Infatti, la proattività, concettualizzata nell'ambito della psicologia del lavoro e delle organizzazioni, è intesa come la capacità di reagire agli eventi in modo consapevole e responsabile, non lasciandosi condizionare dalle circostanze esterne, prevenendo e anticipando problemi, bisogni futuri e, più in generale, gestendo ostacoli, limiti e cambiamenti (Parker, et al., 2010). La generazione proattiva degli obiettivi di lavoro, significativamente rappresentativa per un costrutto di convinzione progettuale proattiva, prevede, secondo gli studi sulla proattività, almeno due processi che indicano dinamicità e sistematicità di pensiero: immaginazione e pianificazione (Bindl & Parker, 2009; vedi anche Frese & Fay, 2001; Grant & Ashford, 2008).

L'immaginazione implica la percezione di un problema o di opportunità attuali o future e quale può essere la situazione futura desiderata. Immaginare implica dunque anticipare i risultati futuri, con una rappresentazione mentale (futura) di una persona, una situazione o un evento in un determinato momento. Il processo di pianificazione, invece, riguarda le azioni da intraprendere per raggiungere il risultato immaginato. In generale, gli autori intravedono nei due processi un percorso continuo che vede l'individuo sviluppare informazioni, reti, competenze e revisioni di metodi di lavoro con flessibilità e resilienza di fronte a ostacoli e limiti (Orlando & Zampetti, 2018).

Proprio sul concetto di limite si fonda il secondo pilastro, rappresentato dal ricorso al confronto, allo scambio e al lavoro collegiale dell'educatore. Questa attitudine sembrerebbe connotarsi come modalità privilegiata per la pianificazione delle azioni, al fine di affrontare efficacemente le fragilità dei propri studenti, le rigidità e i processi pletorici di alcuni contesti scolastici, riducendo insuccessi e conflittualità. I contributi della ricerca sulle convinzioni e sulle disposizioni ad agire degli educatori sottolineano che l'attenzione ai due pilastri ipotizzati come fondanti delle convinzioni progettuali proattive degli educatori sembra ancora più necessaria in situazioni dove il monitoraggio/controllo dei comportamenti degli studenti della classe è meno prevedibile. Essa infatti è una situazione sempre più diffusa nelle classi contemporanee, che richiede una forte interazione e collaborazione tra docenti ed educatori. Allo stesso tempo, è importante specificare che tale condizione connota peraltro il lavoro individualizzato quotidiano degli educatori con studenti con bisogni speciali e disabilità. Ashbacher e Morgan (2013) ritengono che per approcciarsi in modo proattivo in date situazioni occorre darsi alcuni macro-obiettivi generali: *la promozione di comportamenti positivi da parte degli studenti (stabilendo regole e responsabilità in un clima di fiducia reciproca), l'ottimizzazione del tempo a disposizione per finalizzare le attività inerenti agli obiettivi educativi stabiliti, l'uso di strategie educative relazionali efficaci basate sull'uso del feedback e la creazione di un gruppo educativo di lavoro composto dagli insegnanti e in, alcune occasioni, anche da studenti*. Secondo gli autori, in termini progettuali, l'educatore proattivo dovrebbe:

- progettare in anticipo;
- impostare un momento ogni settimana per la progettazione in modo che diventi parte delle abitudini professionali;
- chiedere all'insegnante di identificare un momento per confrontarsi e per progettare in un clima di serenità e senza interruzioni;
- definire momenti ricorsivi di confronto e progettazione comune per far fronte alle necessità improvvise, ai cambiamenti e alle modifiche da apportare;
- se le progettazioni sono condivise o promosse da più figure professionali, mantenere un diario condiviso, accessibile e aggiornato di quanto svolto e dei feedback raccolti;
- non farsi coinvolgere in attività che possono impedire di approfondire la conoscenza del contesto e i bisogni degli studenti;
- dotarsi di una scheda di pianificazione giornaliera, appuntandosi note ed informazioni in modo sistematico per poter "validare" strategie o procedure positive da condividere;

- confrontarsi con colleghi, ricercare idee e spunti da punti di vista differenti e in forma di brainstorming;
- monitorare l'andamento delle attività o degli apprendimenti prefissati con specifiche schede di monitoraggio per decidere, in ambito progettuale, con maggiore cognizione di causa/consapevolezza.

Archer (1996) ha sottolineato l'importanza di un approccio proattivo per gli educatori. L'educatore può progettare con gli insegnanti strategie positive preventive per la gestione dei comportamenti non adattivi in aula, limitando così la conflittualità e promuovendo collegialità e collaborazione. Come si evince, l'aspetto della condivisione e della collegialità nella progettazione educativa proattiva risulta rilevante. Nevin, Villa e Thousand (2009) enfatizzano questo aspetto, provando a prefigurare una progettazione "collaborativa" tra insegnanti ed educatori dove sono definiti ruoli specifici all'interno del gruppo di lavoro al fine di supportare la qualità del processo e delle relazioni in un clima di interdipendenza positiva.

In quadro ancora più evoluto, l'educatore potrebbe addirittura inserirsi in una prospettiva di *co-progettazione* (Ghedin, Acquario & Di Masi, 2013) con l'insegnante di classe e l'insegnante di sostegno, condividendo gli obiettivi, i bisogni/aspirazioni degli studenti e le tecniche di insegnamento (Walter-Thomas, 1995). L'approccio concertativo/partecipato nella progettazione educativa, oltre a responsabilizzare tutti i soggetti come motori e attori del cambiamento, intende infatti accrescere capacità di giudizio e di analisi non solo individuale, cioè dell'educatore, ma collettiva, ovvero del gruppo di lavoro (Plebani, Lorenzi, 2009). Vi è un numero non indifferente di pubblicazioni che forniscono linee guide pratiche sulle competenze fondamentali degli educatori, tra cui quella progettuale, e su come quest'ultima debba manifestarsi in un clima di chiarezza procedurale, metodologica e collaborativa all'interno delle scuole (Doyle, 2002; Causton-Theoharis, Giangreco, Doyle, & Vadasy, 2007; Council for Exceptional Children, 2011; Killoran, Templeman, Peters, & Udell, 2001). La collaborazione e la collegialità, ma anche la sistematicità e l'atteggiamento auto-valutativo e riflessivo sono così importanti per la progettazione educativa e il ruolo dell'educatore stesso che uno studio di Giangreco, Broer e Edelman (2002) ha messo a punto una serie di azioni di sistema per permettere agli educatori di agire in questa prospettiva.

In tale cornice, questo contributo nasce nell'ambito di una ricerca valutativa quantitativa di un percorso di formazione permanente, organizzato da una cooperativa sociale bolognese finalizzato alla promozione delle competenze progettuali degli educatori socio-pedagogici. In tale percorso è stato utilizzato uno strumento per la rilevazione delle convinzioni progettuali non validato, con lo scopo di raccogliere una misurazione utile per effettuare una prima validazione.

Una ricerca sulle convinzioni progettuali proattive degli educatori socio-pedagogici

A partire da questo quadro teorico, è stata sviluppata una ricerca valutativa sulle convinzioni progettuali degli educatori socio-pedagogici in servizio, mediante la gestione operativa di una cooperativa sociale bolognese, nelle scuole di ogni ordine e grado della provincia di Bologna. In particolare, lo scopo dell'indagine è monitorare quanto, nel

tempo, diverse occasioni di formazione permanente particolarmente centrate sull'importanza di una progettazione educativa intenzionale, strutturata e flessibile possano influenzare e promuovere convinzioni progettuali negli educatori maggiormente orientate al rigore metodologico, a un'idea di utilità effettiva della progettazione e alla pratica collegiale. Si specifica che le convinzioni progettuali oggetto d'indagine fanno riferimento ad un abito mentale professionale di tipo generale, ad uno specifico *mindset* metodologico che comprende tutte le iniziative progettuali che l'educatore potrebbe affrontare a scuola.

Per questo, la ricerca valutativa ha previsto due rilevazioni delle convinzioni progettuali: all'inizio delle proposte formative e alla fine. La prima rilevazione è stata effettuata nel mese di novembre 2017, la seconda ed ultima sarà effettuata nel novembre del 2020 con il medesimo panel di educatori.

Le convinzioni progettuali si configurano come principale variabile dipendente dell'indagine, mentre l'articolazione di proposte formative mirate a promuovere una specifica idea e pratica di progettazione educativa rappresenta un sistema di variabili indipendenti, insieme con altre variabili pedagogiche ed anagrafiche. In sintonia con la prospettiva teorica presentata nel paragrafo precedente, è stato delineato un costrutto di *convinzioni progettuali proattive* degli educatori socio-pedagogici che lavorano a scuola che si caratterizza per:

- un'adesione ad un'idea di progettazione come processo strutturato, sistematico e collegiale;
- una forte contrapposizione nei confronti di una pratica progettuale legata all'improvvisazione, estemporanea e non rigorosa;
- il rifiuto di una visione della progettazione educativa come processo non applicabile e solitario.

Il costrutto di *convinzione progettuali proattive* si riferisce a un'idea della progettazione educativa come componente irrinunciabile della professionalità dell'educatore socio-pedagogico che è capace di analizzare, prevedere situazioni e progettare anticipatamente. Queste convinzioni prefigurano un'idea della progettazione educativa come pratica resistente alle difficoltà legate al riconoscimento della professionalità dell'educatore che si riflettono nei meccanismi di confronto e collegialità con gli insegnanti, alla scarsa importanza che talvolta gli Enti committenti riservano a questa pratica e agli ostacoli temporali e organizzativi che possono palesarsi.

Tali convinzioni prevedono dunque che l'educatore, con forte senso di intenzionalità educativa, motivazione ed intraprendenza, possa progettare trovando soluzioni, strategie e modalità per proseguire il processo progettuale con successo e coerenza procedurale. Inoltre, esse contrastano atteggiamenti che determinerebbero un minore rigore metodologico, l'improvvisazione come continuo *modus operandi*, l'accettazione della mancanza di collegialità e l'impossibilità di applicare quanto progettato.

Per quanto attiene invece al sistema delle variabili indipendenti ipotizzate, ossia le proposte formative, progettate dal coordinamento pedagogico scientifico della cooperativa sociale per gli educatori nel triennio 2017-2020, occorre precisare che sono state ideate e fondate per rispondere ai bisogni formativi contingenti fortemente collegati con la

progettazione. Infatti sono state pianificate nel triennio 2017-2020 quattro proposte formative destinate tutti gli educatori impegnati nei servizi di integrazione scolastica della cooperativa: la prima, fondante, ha trattato la metodologia generale della progettazione educativa con un forte accento sulla definizione corretta ed operativa di obiettivi specifici nella documentazione educativa e le connessioni con gli aspetti valutativi; la seconda si è concentrata sui principi di progettazione educativa strutturata di interventi educativi per bambini frequentanti la scuola dell'infanzia e la scuola primaria con diagnosi di disturbo dello spettro autistico; la terza ha sviscerato la progettazione educativa avanzata e complessa per gli studenti adolescenti con la medesima diagnosi frequentanti i due gradi della scuola secondaria ed, infine, la quarta ha affrontato la progettazione educativa proattiva per prevenire crisi comportamentali e/o comportamenti aggressivi e dirompenti.

Proprio su quest'ultimo elemento si fonda l'ipotesi guida della ricerca. Ovvero che percorsi formativi centrati sulla progettazione educativa, con una forte connotazione esperienziale, possano esercitare un'influenza determinante nel sostenere, promuovere e accompagnare convinzioni progettuali proattive.

Alcuni aspetti metodologici

La ricerca valutativa si è svolta attraverso procedure di rilevazione con questionario e le convinzioni sono rilevate attraverso scale di atteggiamento di tipo Likert. Il questionario è stato somministrato all'inizio dei percorsi formativi sulla progettazione (novembre 2017) e sarà somministrato al medesimo panel a fine percorso (novembre 2020).

Gli obiettivi generali della ricerca sono:

- valutare quanto corsi di formazioni permanente inerenti alla progettazione educativa possano modificare in senso maggiormente proattivo le convinzioni degli educatori corsisti;
- costruire e validare strumenti di rilevazione di convinzioni pedagogiche ed educative utili per monitorare il processo di cambiamento di convinzioni e pratiche degli educatori durante percorsi di formazione permanente e l'efficacia degli stessi;
- individuare, col tempo, quali variabili concorrenti di tipo educativo siano maggiormente correlate a le *convinzioni progettuali proattive*.

Le aree di variabili che compongono il questionario sono ipotizzate come tutte strettamente correlate tra loro.

Entrando maggiormente nel merito della struttura del questionario, si precisa che l'area relativa alle *convinzioni progettuali proattive* va ad indagare le convinzioni degli educatori socio-pedagogici impegnati nel lavoro a scuola relative al costruito più sopra esposto; queste credenze sono state identificate come la principale variabile dipendente della ricerca. Si ipotizza che esse siano influenzate (o quantomeno fortemente correlate con), in varia misura e più o meno direttamente, con variabili connesse a:

- fattori anagrafici dell'educatore;
- fattori inerenti al percorso formativo e professionale;
- dichiarazione di pratiche educative finalizzate all'autodeterminazione dello studente con disabilità;

- atteggiamenti verso l'inclusione scolastica;
- atteggiamento verso la collegialità del lavoro educativo.

Per un approfondimento rispetto alle ipotesi della ricerca qui sopra delineate, si rimanda a ulteriori contributi.

Validazione della scala sulle convinzioni progettuali proattive

Come già detto, nell'ambito di questa ricerca valutativa è stata utilizzata una scala di rilevazione sulle convinzioni progettuali non validata, con l'intento di effettuare le opportune analisi per ottenere informazioni inerenti alla validità e alla coerenza interna.

Caratteristiche della scala

La scala presa in esame si riferisce a una specifica batteria di 20 item di atteggiamento di tipo Likert, a quattro passi. Le risposte sono state strutturate su quattro livelli di accordo, dove 1 corrisponde a "per niente d'accordo" e 4 a "molto d'accordo". Gli item della scala sono stati costruiti riadattando ed integrando alcuni item di una scala già validata sulle convinzioni progettuali degli insegnanti (Luppi, Tartufoli, & Vannini, 2014), facendo invece riferimento alla progettazione di interventi educativi degli educatori socio-pedagogici nelle scuole di qualsiasi ordine e grado. Nella definizione degli item si è inteso fare riferimento alle convinzioni progettuali come *abito mentale e procedurale* ampio e generale, connesso strettamente ai processi inclusivi dei propri studenti a livello micro (classe) e macro (istituto). Sulla scala sono state compiute analisi fattoriali esplorative. Tutte le analisi statistiche sono state eseguite con il pacchetto statistico delle Scienze Sociali (SPSS) versione 20.0 per Windows.

Ipotesi e campionamento

Le ipotesi che hanno guidato questa parte esplorativa della ricerca sono specificamente orientate alla costruzione di scale valide per le prossime fasi e analisi della ricerca. In particolare, ci si attende che le batterie di item prese in esame:

- risultino internamente coerenti, così da poter essere considerate scale valide rispetto al costruito teorico di *convinzione progettuale proattiva*;
- evidenzino alcune prime correlazioni con altre importanti variabili della ricerca così da sostenere le ipotesi della ricerca complessiva.

Il gruppo educatori che è stato preso in esame in questa ricerca è costituito dagli educatori che hanno scelto di partecipare alle proposte formative della cooperativa al momento dell'avvio del percorso triennale di formazione permanente focalizzato sulla competenza progettuale. Ciò ha permesso di osservare le risposte "ingenua" degli educatori, non inquinate dalle possibili suggestioni offerte durante il corso. Il questionario, di tipo cartaceo, è stato compilato da tutti partecipanti (104), con un tasso di risposta pari al 100%. Il campionamento è accidentale, non probabilistico.

Il campione di riferimento è quasi totalmente composto da educatrici: l'80%. Mediamente il campione ha un'età collocabile intorno ai 36 anni: il 31,9% ha un'età nella fascia dai 40 ai 60 anni, il 35,4% tra i 30 e i 40 mentre il 25,5% ha un'età inferiore ai 30 anni. Il 13,1% possiede un titolo di laurea magistrale o master attinente al campo educativo, il

59,6% ha conseguito una laurea triennale in scienze dell'educazione, il 23,2% possiede solo un diploma di scuola superiore, mentre il 4,1% ha la licenza media. Il 69%, prima della compilazione del questionario, aveva già lavorato come educatore nel contesto scolastico, il restante 31% aveva lavorato in altri servizi educativi della cooperativa (tempo libero extrascolastico e servizi commissionati in appalto dall'AUSL). Il 3,1% non ha avuto esperienze lavorative precedenti come educatore, il 6,2% lavorava come educatore da un anno, il 52,2% ha lavorato dai 2 ai 5 anni, il 23,1% dai 5 ai 10, il 6,2% dai 10 ai 15 ed infine il 9,2% dai 15 ai 20.

Convinzioni progettuali proattive: le analisi descrittive

Sulle batterie di item sono state compiute alcune prime analisi descrittive: dalla tabella emerge come il gruppo considerato come campione sia, in generale, particolarmente orientato verso una visione democratica della didattica in classe, ovviamente sempre per quanto concerne il costrutto di riferimento. Si evidenziano tuttavia differenze di rilievo nei livelli di "entusiasmo" dell'accordo e rispetto ad alcuni specifici item. Vediamo nello specifico.

Le analisi descrittive fanno emergere un quadro composito che vale la pena approfondire, osservando innanzitutto gli accordi medio-alti riservati ai diversi item. È evidente come il gruppo di educatori partecipanti all'indagine abbia un quasi unanime desiderio per una piena valorizzazione della progettazione educativa nella scuola, sostenuta e promossa anche dagli insegnanti (PROG9, 99,1%). Allo stesso modo si evince con chiarezza il senso della progettazione: stabilire obiettivi educativi in grado di dirigere il proprio lavoro (PROG 6, 98,1%), affrontando o superando perplessità di colleghi ed insegnanti (PROG13,93,3%), agendo magari con un confronto serrato e sistemico con i diversi "attori" del *Progetto di vita* dello studente che sarà supportato con l'intervento educativo (PROG15,91,2%). L'utilità di una progettazione consapevole e ben strutturata si conferma di fronte a situazioni complesse (PROG20, 91,3%) e alle richieste non pertinenti che giungono dai diversi contesti (PROG18, 83,6%). In questo panorama, progettare risulta essere una competenza formata da un bagaglio di conoscenze metodologiche e di pedagogia speciale e da un'attitudine alla creatività (PROG14, 64,4%) e al pensiero riflessivo (PROG8, 87,3%). Queste convinzioni, largamente condivise dal campione in esame, si riscontrano anche nel bassissimo consenso riservato agli item che dipingono come un "impiccio" ulteriore la ricerca di una condivisione degli obiettivi di lavoro con gli insegnanti (PROG7, 5,7%) e l'estemporaneità della progettazione che si esprime nell'intuizione del momento (PROG12,7,7%), senza obiettivi che regolano l'intero processo progettuale (PROG4, 4,9%). A fronte di questa chiara contrapposizione che fa capire come sia considerata importante la progettazione per gli educatori, si evidenzia tuttavia un'area di malessere non marginale, la quale rappresenta il forte disincanto verso gli ostacoli che rischiano di affossare anche gli slanci più motivati verso questa pratica. La mancanza oggettiva di tempo, dettata dai ritmi scolastici o dall'assenza del riconoscimento di ore di progettazione per gli educatori, è l'ostacolo percepito come più vincolante (PROG10, 85%). Alla mancanza di tempo si unisce il senso di solitudine esperito nel tentare di innovare e cambiare le cose attraverso qualche proposta progettuale: l'istinto di conservazione che si

respira talvolta nelle scuole e diversi fattori organizzativi e burocratici mettono spesso l'educatore nelle condizioni di proporre progetti o iniziative che non trovano seguito o appoggio (PROG14, 65%). I limiti strutturali, organizzativi e relazionali incidono non poco sul completamento o addirittura sull'avvio delle progettazioni pensate dagli educatori (PROG19,36,6%). Inoltre, la pratica collegiale di progettazione dei documenti principali per l'azione educativa-didattica finalizzata all'inclusione, come il PEI, si esplicita come difficoltosa, cosa che fa emergere la scarsa considerazione della figura educativa a scuola (PROG17, 49%). Da sottolineare inoltre come si delinea una certa critica alla progettazione se non seguita da reali momenti di revisione e controllo (PROG3, 36,5%), ritenuti non sempre praticabili (PROG5, 27,8%). Facendo seguito a queste problematiche, la progettazione rischia di limitarsi ai momenti progettuali richiesti dall'Ente committente o dalla cooperativa sociale e non alla pratica quotidiana professionale. Coi vincoli e i limiti sopra esposti, la progettazione rischia dunque di apparire come una formalità da espletare (PROG1,35%).

TAB. 1 – PERCENTUALE DI MEDIO-ALTO ACCORDO E ALTO ACCORDO RELATIVA AGLI ITEM DELLA BATTERIA PROG

| Variabili relative al costrutto teorico ipotizzato di <i>convinzioni progettuali proattive dell'educatore che lavora a scuola</i> | Codice Variabile | % Molto + Abbastanza d'accordo | % Molto d'accordo |
|--|------------------|--------------------------------|-------------------|
| Vorrei una scuola dove tutti gli insegnanti abbiano voglia di conoscere, sostenere e valorizzare una progettazione educativo-didattica finalizzata all'inclusione. | PROG9 | 99,1 | 73,1 |
| Progettare interventi educativi significa innanzitutto stabilire quali obiettivi di apprendimento relazionale, sociale e scolastico vogliamo far raggiungere ai bambini o ragazzi che ci sono affidati. E importante impegnarsi costantemente nella progettazione educativa, anche se capiterà di trovare insegnanti o colleghi con un'opinione diversa. | PROG6 | 98,1 | 38,5 |
| Progettare è ancora più utile quando si è di fronte a situazioni difficili: aiuta a focalizzare la propria azione e a far emergere le criticità del contesto. | PROG13 | 93,3 | 33,7 |
| Progettare un intervento educativo significa prima di tutto condividere con i colleghi (insegnanti o educatori) e i famigliari gli obiettivi di apprendimento che si vogliono raggiungere con gli allievi. | PROG20 | 91,3 | 40,8 |
| La progettazione educativa è una sfida ogni anno: costringe a ripensare alle proprie prassi e strategie educative e questo è molto arricchente. | PROG15 | 91,2 | 36,4 |
| La progettazione educativa è una bella parola, ma spesso gli educatori non hanno concretamente il tempo di progettare. | PROG8 | 87,3 | 41,2 |
| La progettazione di un intervento educativo ben fatta e strutturata sostiene maggiormente l'autodeterminazione dell'educatore nel perseguire i propri obiettivi di lavoro, declinando le richieste talvolta non coerenti degli insegnanti. | PROG10 | 85,5 | 31,7 |
| Per progettare occorrono buone competenze pedagogiche, conoscenze solide di pedagogia e didattica speciale, capacità di pensiero sistematico, creatività e rigore. | PROG18 | 83,6 | 29,8 |
| Nella progettazione educativa ci si sente molto soli: nella scuola la stanchezza di insegnanti e di qualche collega frena ogni sforzo di innovazione. | PROG16 | 65,0 | 12,6 |
| Solo obiettivi educativi chiaramente definiti consentono la scelta di tecniche e strategie coerenti ed efficaci. | PROG14 | 64,4 | 16,3 |
| La progettazione di un intervento educativo o la redazione di progettazioni condivise con gli insegnanti (come il PEI) è frustrante: fa emergere la scarsa considerazione della figura educativa a scuola. | PROG2 | 53,9 | 22,5 |
| Una buona progettazione educativa può essere riutilizzata per molti anni con buoni risultati. | PROG17 | 49,0 | 11,5 |
| | PROG11 | 46,1 | 4,8 |

| | | | |
|---|--------|------|------|
| Le progettazioni educative finalizzate all'inclusione sono quasi sempre inutili perché si infrangono quando si scontrano contro i limiti strutturali, organizzativi e relazionali delle scuole. | PROG19 | 36,6 | 5,8 |
| E inutile progettare un intervento educativo se nessuno controlla la qualità dell'intervento messo in atto. | PROG3 | 36,5 | 3,8 |
| La progettazione educativa è una questione formale per rispondere alle richieste della Cooperativa e dell'Ente committente. | PROG1 | 35,0 | 2,0 |
| La progettazione educativa non può avere momenti effettivi di revisione e verifica: i momenti di valutazione in itinere della propria progettazione non sono praticabili per mancanza di tempo e di disponibilità oraria. | PROG5 | 27,8 | 5,0 |
| Progettare l'intervento educativo serve a ben poco: lavorando con bambini o ragazzi con bisogni educativi "speciali" bisogna sempre impostare l'attività qui ed ora. | PROG12 | 7,7 | 1,0 |
| La progettazione dell'intervento educativo attiene alla libertà professionale dell'educatore: è inutile insistere per una condivisione maggiore con gli insegnanti, in particolare quelli di sostegno | PROG7 | 5,7 | 22,0 |
| La progettazione educativa deve essere libera da obiettivi: le azioni e le tecniche si definiscono in classe, con intuito e buon senso. | PROG4 | 4,9 | 1,0 |

Validazione della scala: analisi fattoriale

Dopo le analisi di tipo descrittivo, è stata avviata un'analisi fattoriale di tipo esplorativo con il metodo di estrazione dell'Analisi dei componenti principali con rotazione Varimax. Quest'ultima ha consentito di osservare la presenza (più o meno chiara) delle dimensioni soggiacenti coerenti con il costrutto teorico iniziale (4). I fattori osservati sembrano corrispondere al costrutto ipotizzato.

Nello specifico, sono stati osservati i seguenti fattori, che spiegano il 40% della varianza totale:

- Fattore 1 - La progettazione come processo strutturato, sistematico e collegiale (PSSC)
- Fattore 2- La progettazione educativa come processo improvvisato e destrutturato (PDI)
- Fattore 3- La progettazione educativa come processo inutile, non attuabile e solitario (PNA)

Per quanto concerne l'adeguatezza degli item, quattro di essi hanno messo in evidenza coefficienti fattoriali molto bassi -sensibilmente inferiori a 0,5- (Tab2) e sono stati eliminati, non rientrando in alcuna sottoscala dei tre fattori: PROG20 (Progettare è ancora più utile quando si è di fronte a situazioni difficili e complicate: aiuta a focalizzare la propria azione e a far emergere le criticità del contesto), PROG15 (Progettare un intervento educativo significa prima di tutto condividere con i colleghi (insegnanti o educatori) e i famigliari gli obiettivi di apprendimento che si vogliono raggiungere con gli allievi), PROG16 (Per progettare occorrono buone competenze pedagogiche, conoscenze di solide di pedagogia e didattica speciale, capacità di pensiero sistematico, creatività e rigore), PROG11 (Una buona progettazione educativa può essere riutilizzata per molti anni con buoni risultati). La possibile interpretazione è che questi item contenessero elementi di possibile interpretazione ambivalente che non ponevano gli educatori nella condizione di orientarsi con certezza verso una specifica visione della progettazione. Altri due item hanno fatto emergere invece coefficienti fattoriali leggermente inferiori a 0,5: nello specifico nella *subscale* PSSC l'item PROG18 (La progettazione di un intervento educativo ben fatta e strutturata sostiene maggiormente l'autodeterminazione dell'educatore nel perseguire i propri obiettivi di lavoro, declinando le richieste

talvolta non coerenti degli insegnanti) e nella *subscale* PNA l'item PROG5, (La progettazione educativa non può avere momenti effettivi di revisione e verifica: i momenti di valutazione in itinere della propria progettazione non sono praticabili per mancanza di tempo e di disponibilità oraria). Come si noterà, si è scelto di mantenerli perché non compromettevano la coerenza interna delle scale.

TAB. 2 – SATURAZIONE DEI SINGOLI ITEM DELLA SCALA AI TRE FATTORI CON ROTAZIONE VARIMAX

| Codice Variabile | Fattore PSSC | Fattore PDI | Fattore PNA |
|------------------|--------------|-------------|-------------|
| PROG1 | 0,033 | 0,764 | -0,031 |
| PROG2 | -0,065 | 0,658 | 0,149 |
| PROG3 | -0,225 | 0,775 | -0,012 |
| PROG4 | -0,419 | 0,641 | 0,033 |
| PROG5 | -0,306 | 0,049 | 0,471 |
| PROG6 | 0,668 | 0,074 | 0,068 |
| PROG7 | 0,611 | -0,313 | 0,045 |
| PROG8 | 0,555 | -0,189 | -0,404 |
| PROG9 | 0,754 | 0,029 | 0,066 |
| PROG10 | 0,018 | -0,222 | 0,647 |
| PROG11 | -0,019 | 0,311 | 0,076 |
| PROG12 | -0,107 | 0,067 | 0,544 |
| PROG13 | 0,698 | -0,213 | -0,150 |
| PROG14 | 0,222 | 0,084 | 0,690 |
| PROG15 | 0,311 | -0,041 | 0,065 |
| PROG16 | 0,141 | -0,148 | 0,106 |
| PROG17 | 0,095 | 0,019 | 0,505 |
| PROG18 | 0,481 | -0,323 | -0,187 |
| PROG19 | 0,044 | 0,348 | 0,679 |
| PROG20 | 0,228 | -0,271 | -0,291 |

Metodo di estrazione: Analisi dei componenti principali

Metodo di rotazione: Varimax con Kaiser Normalization

a. Rotazione convergente in 4 iterazioni.

Validazione delle scale: analisi della coerenza interna

In seguito, l'analisi attraverso l'indice Alpha di Cronbach ha permesso di controllare la coerenza interna di ciascuna delle tre *subscales* di item considerate, così da verificare l'ipotesi di poterle effettivamente considerare strumenti di rilevazione di atteggiamenti (o convinzioni) affidabili.

Le analisi confermano le ipotesi iniziali di validità delle tre *subscales* rispetto al costrutto iniziale di convinzione progettuale proattiva, partendo però dalle necessarie decisioni sopra descritte.

Di seguito vengono descritte e commentate le *subscales* validate e la loro composizione in base ai risultati ottenuti nelle analisi dell'affidabilità.

La progettazione educativa come processo strutturato, sistematico e collegiale

L'analisi della coerenza interna della subscale progettazione educativa come processo strutturato, sistematico e collegiale (*PSSC*) restituisce un indice dell'Alpha di Cronbach buono: 0,754.

La *subscale* rappresenta una visione sostanzialmente positiva e dinamica della progettazione educativa, una solida base delle convinzioni progettuali proattive.

Questa accezione positiva ha declinazioni diverse negli item. La prima riguarda la necessità di una strutturazione della progettazione (*PROG6* e *PROG2*), imperniata su obiettivi specifici ben definiti che consentano chiarezza metodologica e procedurale, ma soprattutto una definizione degli apprendimenti che si vogliono promuovere e con quali modalità. Tale strutturazione non deve essere rigida, ma flessibile, soggetta a revisioni, ripensamenti e riflessioni ricorsive (*PROG8*) e utile per poter valutare le richieste non pertinenti del contesto scolastico (*PROG18*).

Un'altra declinazione è quella della sistematicità e della costanza dell'impegno nella progettazione educativa pensata, nonostante la contrarietà degli insegnanti o dei colleghi (*PROG13*).

TAB. 3 - PROG. ANALISI DELL'AFFIDABILITÀ CON ALPHA DI CRONBACH – SUBSCALE: LA PROGETTAZIONE EDUCATIVA COME PROCESSO STRUTTURATO, SITEMATICO E COLLEGIALE (PSSC)

| Variabili relative alla <i>subscale</i> | Codice Variabile | Correlazione item-totale corretta |
|--|------------------|-----------------------------------|
| La progettazione di un intervento educativo ben fatta e strutturata sostiene maggiormente l'autodeterminazione dell'educatore nel perseguire i propri obiettivi di lavoro, declinando le richieste talvolta non coerenti degli insegnanti. | PROG18 | 0,421 |
| E importante impegnarsi costantemente nella progettazione educativa, anche se capiterà di trovare insegnanti o colleghi con un'opinione diversa. | PROG13 | 0,615 |
| Progettare interventi educativi significa innanzitutto stabilire quali obiettivi di apprendimento relazionale, sociale e scolastico vogliamo far raggiungere ai bambini o ragazzi che ci sono affidati. | PROG6 | 0,440 |
| Solo obiettivi educativi chiaramente definiti consentono la scelta di tecniche e strategie coerenti ed efficaci. | PROG2 | 0,468 |
| La progettazione educativa è una sfida ogni anno: costringe a ripensare alle proprie prassi e strategie educative e questo è molto arricchente. | PROG8 | 0,517 |
| Vorrei una scuola dove tutti gli insegnanti abbiano voglia di conoscere, sostenere e valorizzare una progettazione educativo-didattica finalizzata all'inclusione. | PROG9 | 0,563 |
| <i>Alpha di Cronbach sui 6 item</i> | 0,754 | |

Questa prospettiva non è secondaria nell'ottica delle convinzioni proattive: indica una certa sicurezza, probabilmente derivante da una padronanza della metodologia

progettuale, ma anche da una conoscenza puntuale dei bisogni e delle abilità e delle caratteristiche dello studente che si sostiene a livello educativo. L'ultima declinazione concerne invece il desiderio di condivisione e collegialità della progettazione educativa. La dimensione della collegialità è fondamentale per la riuscita della progettazione dell'educatore a scuola: la piena conoscenza e comprensione dell'intenzionalità educativa da parte degli insegnanti e del contesto può aiutare a prevenire incomprensioni, conflitti, rallentamenti e, di riflesso, una svalutazione della figura dell'educatore talvolta erroneamente confuso come operatore assistenziale che non deve agire con troppa intraprendenza nel contesto scolastico (PROG9). Tale visione della progettazione risulta in netta antitesi con una visione meramente reattiva, e si fonda sulla capacità di pensare anticipatamente, prevedere, analizzare e prevenire situazioni difficili e complesse ipotizzando idonee proposte progettuali.

La progettazione educativa come processo destrutturato e improvvisato

Le convinzioni relative alla *progettazione educativa come processo destrutturato e improvvisato* (PDI) si presentano differenti, ma non totalmente opposte rispetto a quelle precedenti. La *subscale* presenta nuovamente un indice Alpha buono, pari a 0,718. Come si può osservare, i quattro item suggeriscono un'idea della progettazione che vede una possibile strutturazione della stessa come una briglia ingombrante: già grazie all'esperienza, al buon senso e ad una lettura contingente delle situazioni si può agire immediatamente ed efficacemente (PROG12 e PROG4). Proprio per questo carattere di spontaneismo ed estemporaneità, la condivisione e la collegialità, in particolare con gli insegnanti di sostegno, appare un inutile passaggio che limita l'indipendenza e la libertà dell'educatore.

In questo quadro, la progettazione educativa è accostata ad un altro sostantivo: formalità. La progettazione non deve essere un processo lento, magari anche scritto, meditato e concertato perché in questo modo appare come un dispositivo meccanico e artificioso. La progettazione, in questa prospettiva, si esprime nelle intuizioni del momento, con un pensiero veloce e istintivo. Basta, in definitiva, un'idea pedagogica di fondo per poter decidere e attivarsi. Non è un attestato di inutilità, ma queste convinzioni pretendono un approccio differente alla progettazione, che deve essere semplificata, snellita, contingente e, prima di tutto, situata. Tali credenze prevedono, come nel fattore PSSC, l'intraprendenza dell'educatore, ma solo nel qui ed ora.

Le convinzioni PSSC sono indiscutibilmente differenti e si contrappongono con forza a queste credenze proprio sulla mancanza di un abito mentale in grado di leggere in profondità, anticipare, prevedere e ipotizzare un progetto per poi agire. Infatti la progettazione, in questa visione, anticipa temporalmente di qualche minuto la pratica educativa e si riduce nell'individuazione tempestiva di attività. È quindi una visione della progettazione non di tipo proattivo ma reattivo: si progetta all'istante, rispondendo alle sollecitazioni contingenti. Si perde, dunque, il ragionamento analitico su bisogni, obiettivi e strategie fatto per tempo, che solitamente è formalizzato anche nelle documentazioni progettuali. Conseguentemente è comprensibile come le documentazioni richieste all'educatore (PROG1), relative alle loro progettazioni, non siano vissute come un

momento di lavoro produttivo e riflessivo ma una mera questione burocratica anacronistica. Le documentazioni progettuali risultano incapaci di cogliere il pensiero fluido che caratterizza questa visione della progettazione. Da questo punto di vista, tali convinzioni supportano un'autodeterminazione dell'educatore più connotata da aspetti ideologici rivendicativi che da una fiera affermazione delle proprie competenze in senso collaborativo (PROG7): un'idea di progettazione strutturata e il confronto con i colleghi appaiono delle richieste coercitive, che sottolineano la subalternità dell'educatore al gruppo insegnanti e lontane dall'anima del lavoro educativo, che è la pratica diretta.

TAB. 4 - PROG ANALISI DELL’AFFIDABILITÀ CON ALPHA DI CRONBACH – SUBSCALE: LA PROGETTAZIONE EDUCATIVA COME PROCESSO DESTRUTTURATO E IMPROVVISATO (PDI)

| Variabili relative alla <i>subscale</i> | Codice Variabile | Correlazione item-totale corretta |
|---|------------------|-----------------------------------|
| La progettazione educativa è una questione formale per rispondere alle richieste della Cooperativa e dell’Ente committente. | PROG1 | 0,480 |
| Progettare l’intervento educativo serve a ben poco: lavorando con bambini o ragazzi con bisogni educativi “speciali” bisogna sempre impostare l’attività qui ed ora. | PROG12 | 0,625 |
| La progettazione educativa deve essere libera da obiettivi: le azioni e le tecniche si definiscono in classe, con intuito e buon senso. | PROG4 | 0,527 |
| La progettazione dell’intervento educativo attiene alla libertà professionale dell’educatore: è inutile insistere per una condivisione maggiore con gli insegnanti, in particolare quelli di sostegno | PROG7 | 0,416 |
| <i>Alpha di Cronbach sui 4 item</i> | | 0,718 |

La progettazione educativa come processo inutile, non attuabile e solitario

Il test di affidabilità con Alpha di Cronbach, effettuato sulla *subscale* *La progettazione educativa come processo non attuabile e solitario (PNA)* ha restituito valori di coerenza interna sufficienti (0,652). Tale valore suggerisce un ulteriore esame della *subscale*, al fine di costruire nuovi item che possano rafforzarne la coerenza interna. Questo fattore si presenta invece opposto alla progettazione educativa di tipo strutturato, sistematico e collegiale e si caratterizza per una connotazione “depressiva” di questa pratica (ma anche della professione dell’educatore). Gli item della *subscale* tratteggiano chiaramente l’impossibilità di attuare un processo costante e sistematico per mancanza di tempo o di ore previste per progettare (PROG10). Non solo, appare anche difficile poter ragionare in itinere sulle proprie progettazioni, rivedendole ed emendandole (PROG5 e PROG3), anche perché le progettazioni abbozzate devono spesso scontrarsi con i limiti strutturali, organizzativi e relazionali delle scuole (PROG19). Proprio l’aspetto relazionale è un tasto dolente, che acquisisce un peso non indifferente in questa visione della progettazione: l’educatore si sente spesso solo nelle sue considerazioni progettuali, anche su quelle più innovative e creative (PROG14). Anzi, è proprio nella progettazione che l’educatore sperimenta solitudine e frustrazione: sono molto faticosi o spesso assenti i momenti che dovrebbero prevedere il loro pieno coinvolgimento (PROG17). Come si può intuire, questi tipi di convinzioni progettuali non criticano l’idea e la visione di una progettazione strutturata, sistematica e collegiale, ma esprimono un sentimento di delusione e rassegnazione di fronte alla sua irrealizzabilità. Infatti, differentemente dalle convinzioni

PDI, non prefigurano un modello contrapposto al fattore PSSC, ma sembrano più che altro certificare la sua insostenibilità. Probabilmente, della visione PSSC assumono la capacità critica e l'iniziale spinta motivazionale, ma di fronte alle difficoltà giungono a conclusioni negative e drastiche. Questo sentimento di pessimismo e arrendevolezza pare aggrapparsi con una certa facilità a ostacoli e vincoli certamente reali, ma che non giustificano un atteggiamento così rinunciatario. Quest'ultimo pare assumere anche le sembianze di un "alibi" per evitare fatiche già ritenute, in modo preventivo, infruttuose. Le *convinzioni progettuali proattive* dell'educatore che lavora a scuola rifiutano questa visione che non prefigura alternative, soluzioni e strategie adattive.

TAB. 5 - PROG ANALISI DELL’AFFIDABILITÀ CON ALPHA DI CRONBACH – SUBSCALE: LA PROGETTAZIONE EDUCATIVA COME PROCESSO INUTILE, NON ATTUABILE E SOLITARIO (PNA)

| Variabili relative alla <i>subscale</i> | Codice Variabile | Correlazione item-totale corretta |
|---|------------------|-----------------------------------|
| Nella progettazione educativa ci si sente molto soli: nella scuola la stanchezza di insegnanti e di qualche collega frena ogni sforzo di innovazione. | PROG14 | 0,480 |
| La progettazione educativa non può avere momenti effettivi di revisione e verifica: i momenti di valutazione in itinere della propria progettazione non sono praticabili per mancanza di tempo e di disponibilità oraria. | PROG5 | 0,308 |
| La progettazione educativa è una bella parola, ma spesso gli educatori non hanno concretamente il tempo di progettare. | PROG10 | 0,437 |
| E inutile progettare un intervento educativo se nessuno controlla la qualità dell'intervento messo in atto. | PROG3 | 0,318 |
| La progettazione di un intervento educativo o la redazione di progettazioni condivise con gli insegnanti (come il PEI) è frustrante: fa emergere la scarsa considerazione della figura educativa a scuola. | PROG17 | 0,271 |
| Le progettazioni educative finalizzate all'inclusione sono quasi sempre inutili perché si infrangono quando si scontrano contro i limiti strutturali, organizzativi e relazionali delle scuole. | PROG19 | 0,504 |
| <i>Alpha di Cronbach sui 6 item</i> | | 0,652 |

Prime conclusioni

Andando ad osservare le correlazioni tra i tre fattori (Tab.6), si osserva la forte contrapposizione ipotizzata tra il fattore PSSC e PDI ($r = -,459$; $p = ,000$), che è molto significativa.

Il contrasto tra una visione proattiva del fattore PSSC e reattiva del fattore PDI è solido e conferma quanto teoricamente ipotizzato.

Esiste anche una relazione negativa tra PSSC e PNA, ma non significativa ($r = -,173$; $p = ,089$). Qui troverebbe conferma la distanza effettiva, teoricamente ipotizzata, tra i due fattori, ma non una contrapposizione radicale, incentrata sui dubbi legati alla sua applicabilità ma non sul disconoscimento del valore di una progettazione sistematica e strutturata. Infatti, l'assenza di correlazione ($r = ,180$; $p = ,077$) tra i fattori PDI e PNA sembrerebbero avvallare tutto ciò: una progettazione più reattiva, improvvisata e destrutturata, seppure opposta ad una più proattiva, propone comunque un modello progettuale, pur se differente. Invece si potrebbe ipotizzare, leggendo tra le righe degli item PNA che, gli educatori che abbracciano tali convinzioni, sembrano attendere un miglioramento delle condizioni organizzative e relazionali per provare a progettare in

modo proattivo. In altre pubblicazioni, sarà possibile approfondire le relazioni tra tale costrutto ed altre variabile più educative: la percezione dell'inclusione come processo realizzabile e possibile e le dichiarazioni di pratica educativa orientata all'autodeterminazione dello studente con disabilità.

Inoltre sarà possibile ragionare ulteriormente sulle *subscales*, per consolidare la loro coerenza interna e verificare il loro utilizzo con un campione più eterogeneo.

In questa prospettiva, l'uso di queste *subscales* aiuterà a esplorare a fondo le convinzioni degli educatori in servizio e a monitorare l'efficacia e la qualità di percorsi formativi a loro destinati.

TAB. 6 - CORRELAZIONE TRA I FATTORI DEL COSTRUTTO

| | | PSSC | PDI | PNA |
|------|-------------------------|---------|---------|-------|
| PSSC | Correlazione di Pearson | 1 | -,459** | -,173 |
| | Sig. (2-code) | | 0,000 | ,089 |
| | N | | 104 | 104 |
| PDI | Correlazione di Pearson | -,459** | 1 | 0,077 |
| | Sig. (2-code) | 0,000 | | 104 |
| | N | 104 | | |
| PNA | Correlazione di Pearson | -,173 | 0,180 | 1 |
| | Sig. (2-code) | 0,089 | 0,077 | |
| | N | 104 | 104 | |

**La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

Note

- (1) La legge 205/2017, resa applicativa dal 1.1.2018, ha stabilito che l'esercizio della professione di educatore-socio-pedagogico è subordinato al possesso di un diploma di un corso di Laurea nella classe (L-19), funzionale al raggiungimento di idonee conoscenze, abilità e competenze educative rispettivamente del livello 6 del Quadro Europeo delle qualifiche (QEQ) per l'apprendimento permanente. Le cooperative sociali e le associazioni che gestiscono in termini organizzativi e di qualità pedagogica l'intervento degli educatori potevano prima della legge, a loro discrezione, o basandosi sulle prerogative dei bandi di gara, assumere personale qualificato o meno. Oggi, il quadro è cambiato e in forte evoluzione. La legge, giustappunto, ha provveduto anche a promuovere un processo di sostegno alla professionalità degli educatori in servizio senza laurea nella classe I9, ma con esperienza lavorativa documentata. La legge 205/2017 offre loro la possibilità di acquisire la qualifica di educatore socio-pedagogico attraverso 60 CFU, erogati soltanto dalle università, per chi sta lavorando avendo superato un concorso pubblico; svolgendo attività di educatore per non meno di tre anni, anche non continuativi e per chi è in possesso di un diploma rilasciato entro l'anno 2001/2002 di istituto magistrale o da una scuola magistrale.

- (2) L'importanza della competenza progettuale dell'educatore è ribadita e descritta anche dall'associazione professionale *International Association of Social Educators*, nel documento "Le competenze professionali dell'educatore sociale", disponibile, nella versione italiana, al seguente indirizzo: <http://aieji.net/wp-content/uploads/2011/09/Professional-competences-IT.pdf>
- (3) Nei diversi Corsi di Laurea di primo livello della classe L19 sono presenti esami con CFU elevati di Progettazione e valutazione di interventi educativi; nel corso annuale di qualifica dei 60 cfu per gli educatori in service, nelle diverse declinazioni scelte dalle università, vi sono esami di Progettazione educativa e la preparazione di un Project work come prodotto finale e significativo del percorso.
- (4) La matrice delle correlazioni ha messo in evidenza che i vari item erano tutti discretamente correlati tra loro con un range di correlazione e significatività da $r=-,214$ $p=,032$; a $r=,550$ $p=,000$. Utilizzando il test di sfericità di Bartlett è stata rigettata l'ipotesi nulla (cioè che le variabili non fossero correlate), in quanto la significatività associata a tale test era ottima (risultato del test inferiore a 0.0001), tali da sostenere la possibilità di una buona analisi fattoriale. È stata inoltre applicata la misura di Kaiser-Meyer e Olkin (KMO) al fine di accertare l'adeguatezza del campione per l'analisi da compiere. L'indice ottenuto è sufficiente: ,694.

Bibliografia

- Archer, A. 1996. *Instructional Roles of the Paraeducator* (a training manual for paraeducators and teachers). Puget Sound ESD. Disponibile a: <https://www.psesd.org/>
- Ashbaker, B. Y., & Morgan, J. 2018. *The Pro-Active Paraeducator: More than 250 Smart Ideas for Paraprofessionals who support teachers*, CreateSpace Publishing
- Bindl, U. K., & Parker, S. K. (2009). Investigating self-regulatory elements of proactivity at work. *Working paper, Institute of Work Psychology, University of Sheffield, Sheffield, UK.*
- Ciani, A. (2019). *L'insegnante democratico. Una ricerca empirica sulle convinzioni degli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna* (in via di pubblicazione). Milano: Franco Angeli.
- Clarke, D.J., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education, 18*(8), 947-967.
- Council for Exceptional Children (2011). *Special education predictor common core specialty set for PSPC*. Reston, VA: Author. Disponibile a: <https://www.cec.sped.org/Standards>.
- Doyle, M. B. (2002). *The paraprofessional's guide to the inclusive classroom: Working as a team* (2nd ed.). Baltimore: Brook
- French, N. K. (1999). Topic #2 Paraeducators and teachers: Shifting roles. *Teaching Exceptional Children, 32*, 69–73.
- French, N. (2003). Paraeducators in special education programs. *Focus on Exceptional Children, 36*(2), 1–16
- Frese, M., & Fay, D. (2001). Personal Initiative (PI): An Active Performance Concept for Work in the 21st Century. In B. M. Staw, & R. M. Sutton (eds.). *Research in Organizational Behavior* (Vol. 23, pp. 133-187). Amsterdam: Elsevier Science.
- Grant, A. M., & Ashford, S. J. (2008). The Dynamics of Proactivity at Work. *Research in Organizational Behavior, 28*, 3-34.
- Plebani, E.M., & Lorenzi, A. (2009). *Ideare e gestire progetti nel sociale*. Rotaltype: Trento. Disponibile da: http://www.csvrovigo.it/sites/default/files/uploads/Ideare%20e%20gestire%20progetti%20nel%20sociale_Plebani_ridotto.pdf
- Orlando, V., & Zampetti A. (2018). *Progettazione educativa. Competenza progettuale dell'educatore professionale*. Roma: LAS.
- Fay, D., & Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: An overview of validity studies. *Human Performance, 14*: 97-124
- Causton-Theoharis, J., & Giangreco, M., & Doyle, M., & Vadasy, P. (2007). *Paraprofessionals: The "Sous-chefs" of Literacy Instruction*. Abstracts from Teaching Exceptional Children (TEC). 40.
- Ghedini E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* (11), pp. 157-175.
- Giangreco, M., & Broer, S., & Edelman, S. (2002). Schoolwide Planning to Improve Paraeducator Supports: A Pilot Study. *Rural Special Education Quarterly, 21*. 10.1177/875687050202100102.
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review, 15*(2), 147-179
- Guskey, T.R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher, 15*(5), 5-12

Grant, A. M., & Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work: Lessons from feedback-seeking and organizational citizenship behavior research. In B. M. Staw & R. M. Sutton (eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 28): 3-34. Amsterdam: Elsevier.

Luppi, E., Tartufoli, L., & Vannini, I. (2014). Valutazione degli esiti di un progetto di ricerca-formazione nella scuola primaria: le convinzioni e gli atteggiamenti degli insegnanti. In: *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 91-98). Roma: ARACNE editrice.

Nevin, A., Villa, R., & Thousand, J. (2009). *A Guide to Co-Teaching with Paraeducators. Practical Tips for K-12 Educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Parker S.K., Bindl U.K, Strauss K.(2010) Making things happen: A model of proactive motivation. *Journal of Management*, 36: 827-856.

Pellerey, M. (2011). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Tecnodid, Napoli.

Pickett, A. L., Likins, M., & Wallace, T. (2003). *The employment and preparation of paraeducators: The state-of-the-art 2003*. New York: National Resource Center for Paraprofessionals in Education and Related Human Services, City University of New York. Disponibile a: <http://www.nrcpara.org>

Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395-407.

Killoran, J., & Torry, B., & Templeman, P., & Peters, J., & Udell, T. (2001). Identifying Paraprofessional Competencies for Early Intervention and Early Childhood Special Education. *EXCEPTIONAL CHILDREN TEACHING* Exceptional Children Copyright. 34. 68-73.