

La voce degli studenti nel processo educativo: un'indagine sulle competenze relazionali e professionali degli insegnanti

Federico Batini, Gaia Bonvecchi, Linda Petrucci

Questo contributo evidenzia l'importanza della partecipazione democratica nelle scuole, in quanto l'integrazione delle opinioni degli studenti nelle pratiche educative può migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. I risultati indicano una forte necessità di formazione continua per gli insegnanti, con particolare attenzione alle competenze relazionali e all'empatia. Emerge l'importanza di approcci metodologici che valorizzino il coinvolgimento attivo degli studenti come co-ricercatori e co-creatori di conoscenza.

This contribution highlights the importance of democratic participation in schools, as integrating students' opinions into educational practices can improve the quality of teaching and learning. The results indicate a strong need for continuous training for teachers, with particular attention to relational skills and empathy. The significance of methodological approaches that value the active involvement of students as co-researchers and co-creators of knowledge is also emphasized.

Parole chiave: Student voice, competenze relazionali, insegnanti, studenti, questionario

Key words: Student Voice, relationship, teachers, students, survey

1. *Introduzione*

Garantire la presenza di buoni insegnanti, comunità scolastiche ben organizzate e strutture che accolgano tutte le generazioni in crescita, favorendo i processi di sviluppo, è un dovere sociale, un bene pubblico e un diritto da difendere e proteggere¹. L'educazione dovrebbe sfidare il conformismo, ponendo al centro dei suoi obiettivi il bene comune, la condivisione, i processi decisionali partecipativi e il diritto di esprimere

¹ G. Benvenuto, *Lezioni dal passato. Cosa (non) ha funzionato nella formazione degli insegnanti? Costruire il futuro: le emergenze dalla ricerca per la formazione*. 2023.

liberamente e autenticamente le proprie opinioni². In quest’ottica l’apprendimento e l’insegnamento dovrebbero essere considerati il prodotto di esperienze collettive, con responsabilità condivise tra i diversi membri³.

Hattie⁴ ha messo in evidenza come la didattica e l’organizzazione dell’apprendimento in aula siano cruciali per il successo o l’insuccesso formativo degli studenti. È quindi necessario ripensare la professionalità degli insegnanti, ma affinché il cambiamento risulti efficace, è fondamentale che gli insegnanti stessi acquisiscano consapevolezza del fenomeno attraverso pratiche di ricerca-azione e ascolto dei feedback degli studenti⁵. Solo in questo modo si può ottenere un reale miglioramento nei processi didattici.

L’integrazione della voce degli studenti nelle pratiche educative è quindi fondamentale e rappresenta un tema di crescente interesse nel panorama pedagogico contemporaneo. Gli studenti non sono solo destinatari del processo educativo, ma protagonisti attivi nel miglioramento della qualità dell’insegnamento e dell’apprendimento: ascoltare le loro opinioni offre un’opportunità unica per comprendere meglio le dinamiche scolastiche e sviluppare strategie didattiche efficaci. La prospettiva del “Student Voice” (così definita negli Stati Uniti e in Canada; “Pupil Voice” nel Regno Unito e in Australia)⁶ valorizza e stimola il protagonismo giovanile, promuovendo consapevolezza e responsabilità

² F. Batini, V. Grion, E. R. Du Mérac, *Ascoltare gli studenti per formare gli insegnanti?*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, vol.15, n. 25 (supplemento), 2023, pp. 40-54; F. Batini, E. R. Du Mérac, V. Grion, *Condannati al silenzio? Gli studenti, il loro punto di vista e la formazione dei docenti*, in “Book of abstract del convegno: La ricerca educativa per la formazione insegnanti”, Perugia, 27 e 28 ottobre 2022.

³ V. Grion, A. Cook-Sather (a cura di), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, in “Processi formativi e scienze dell’educazione”, Milano, Guerini Scientifica, 2013; A. Cook-Sather, *Co-creating equitable teaching and learning: Structuring student voice into higher education*, Cambridge, Harvard Education Press, 2022; Batini, F., V. Grion, Du Mérac, E. R., *Ascoltare gli studenti per formare gli insegnanti?*, cit., pp. 40-54.

⁴ J. Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Londra, Routledge, 2009.

⁵ H. T. Min, *Effect of teacher modeling and feedback on EFL students’ peer review skills in peer review training*, in “Journal of Second Language Writing”, vol.31, 2016, pp. 43-57.

⁶ V. Grion, F. Dettori, *Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa*, in “Pedagogia militante: Diritti, culture, territori. Atti del 29° convegno nazionale SIPED”, Pisa, ETS, 2015.

verso la comunità. Le iniziative legate a questa prospettiva sono varie e complesse, con gli studenti considerati fonti preziose di informazioni e capaci di offrire considerazioni costruttive sulle attività didattiche⁷. Gli studenti diventano quindi agenti di cambiamento della cultura e delle sue norme: il loro coinvolgimento genera un senso di responsabilità condivisa al fine di migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, sia nelle singole classi che nell'intera scuola come comunità educativa.

Il coinvolgimento deve però essere reale: i giovani non dovrebbero essere solo utilizzati, ma andrebbero considerati produttori effettivi di conoscenza⁸. Il coinvolgimento partecipativo degli studenti può essere quindi descritto lungo un continuum, come nella Scala di Partecipazione di Hart⁹, che va dalla non partecipazione alla partecipazione attiva. Nel contesto scolastico, i *Patterns of Partnership* di Fielding¹⁰ definiscono un percorso partecipativo progressivo in cui il ruolo degli studenti va da quello di semplici fonti di dati fino a rispondenti attivi, e oltre fino all'approccio più radicale in cui gli studenti diventano co-ricercatori, produttori di conoscenza.

Questo percorso partecipativo progressivo rappresenta un'evoluzione naturale del coinvolgimento degli studenti e il riconoscimento del loro ruolo centrale nel sistema educativo. Gli studenti diventano così co-partecipanti legittimi nei processi di cambiamento, di riforma educativa e anche nella definizione dei percorsi di formazione dei docenti¹¹. La libera espressione delle opinioni degli studenti permette l'instaurarsi di pratiche riflessive condivise, favorendo inoltre lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva e coscienza democratica. Le scuole che pro-

⁷ A. Cook-Sather, *Sound, Presence, and Power* :“*Student Voice*” in “Educational Research and Reform. Curriculum Inquiry”, vol. 36, n.4, New York, Routledge, 2006, pp. 359–390.

⁸ Fielding, S. Bragg, *Student as Researchers: Making a Difference*, Cambridge, Pearson Publishing, 2003.

⁹ Hart R.A., *Children's participation. From tokenism to citizenship*, in “Innocenti Essays”, n.4, Firenze, Unicef, 1992.

¹⁰ M. Fielding, *Patterns of partnership: student voice, intergenerational learning and democratic fellowship*, in N. Mockler, J. Sachs (a cura di), *Rethinking educational practice through reflexive inquiry*, Berlin, Springer, 2011, pp. 61-75.

¹¹ A. Serbati, V. Grion, J. E. Raffaghelli, B. Doria, *Students' Role in Academic Development: Patterns of Partnership in Higher Education*, in F. Calabrò L. Della Spina, M. J. Piñeira Mantiñán (a cura di), “New Metropolitan Perspectives. NMP 2022. Lecture Notes in Networks and Systems”, vol. 482, Berlin, Springer, 2022.

muovono tali valori e incoraggiano la partecipazione attiva degli studenti tendono ad essere efficaci nella promozione della cittadinanza e dell'impegno civico.

Proprio per favorire una più radicata e profonda partecipazione, gli approcci metodologici si sono evoluti per includere modelli di partnership più radicali, come quello di “Student as Researchers”¹², in cui gli studenti diventano partner degli adulti nelle indagini collaborative, trasformandosi così in agenti di cambiamento nelle culture scolastiche. Il concetto chiave della mutualità rappresenta i valori e le pratiche alternative dell'iniziativa “Students as Researchers”. Questo approccio vede l'educazione come una responsabilità e un successo condivisi, fondati sulle disposizioni e le sfide reali degli incontri dialogici.

In accordo con quanto appena richiamato, questo studio esamina il lavoro svolto dagli studenti del secondo anno di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Perugia. Attraverso un laboratorio di Pedagogia Sperimentale sviluppato in tre fasi, gli studenti hanno dapprima svolto una riflessione sulle proprie percezioni e sui propri ricordi rispetto ai loro insegnanti di scuola secondaria. Nella seconda fase hanno lavorato sulla lettura critica dell'indagine Talis 2018¹³, fino alla terza fase della ricerca, in cui, in ottica generativa e trasformativa, si sono cimentati nel ruolo di ricercatori, costruendo un questionario¹⁴ e somministrandolo a loro volta a studenti più giovani. Sono state così raccolte le opinioni di 717 studenti delle scuole secondarie di II grado riguardo alla formazione degli insegnanti, con l'obiettivo di raccogliere opinioni su competenze, qualità desiderate e suggerimenti per il loro percorso formativo.

Le osservazioni raccolte offrono spunti rilevanti per identificare temi essenziali di formazione e per ipotizzare come gli insegnanti dovrebbero essere preparati per affrontare le sfide dell'educazione moderna.

2. *Materiali e metodi*

Nella prima fase di lavoro i ragazzi, divisi in gruppi, hanno risposto, in gruppo, ad un questionario costituito da una domanda con opzioni di

¹² M. Fielding, S. Bragg, *Student as Researchers: Making a Difference*, cit..

¹³ G. Agrusti, *L'indagine TALIS. Che cosa sappiamo sulle pratiche didattiche degli insegnanti italiani?*, in “Ricercazione”, vol. 15, n.1, 2023, pp. 33-43.

¹⁴ J. Flutter, J. Rudduck, *Consulting Pupils: What's in It for Schools?* London, Routledge, 2004.

risposta predefinite e cinque domande a risposta aperta sulle competenze e sulle caratteristiche degli insegnanti incontrati durante gli anni precedenti, con un focus su cosa ricordavano “con piacere” e cosa “con terrore”. Le 49 risposte di gruppo pervenute sono state analizzate tramite l’ausilio dell’intelligenza artificiale e tramite Python, in particolare con l’utilizzo della libreria NLTK (Neural Language ToolKit, una suite di librerie e programmi per l’analisi simbolica e statistica nel campo dell’elaborazione del linguaggio naturale): questa modalità automatizzata ha permesso di individuare le categorie semantiche ricorrenti nelle risposte fornite dagli studenti e di identificare la percentuale di occorrenze rientranti in ogni categoria nell’intero corpus testuale. Le categorie individuate sono state poi sottoposte, in maniera indipendente, alla revisione di due ricercatrici, per triangolare e garantire la correttezza del processo; è stata inoltre anche effettuata l’analisi delle parole più frequenti nel corpus testuale rispetto alle singole domande poste: questo tipo di analisi può fornire una panoramica iniziale delle tematiche principali e dei concetti ricorrenti nel testo, facilitando ulteriori approfondimenti¹⁵. In questo caso è stato chiesto al software Python di elencare e quantificare le 10 parole più frequenti nel corpus testuale, dopo aver effettuato un’operazione di pulizia per rimuovere stopwords e parole non significative in quanto ripetute molto spesso (es. “insegnante”, “studente”, forme verbali semanticamente neutre).

La seconda fase è stata invece costituita dalla lettura critica del rapporto Talis 2018, in particolare sono stati forniti agli studenti gli strumenti per la consultazione e l’interpretazione dei dati presenti in alcune sezioni di interesse specifico. Successivamente alla lettura è stato somministrato un piccolo questionario composto da quattro domande a risposta aperta; le prime due svolte individualmente dai ragazzi e votate a raccogliere le riflessioni scaturite dalla lettura del rapporto Talis (183 risposte). Le ulteriori due domande prevedevano invece una risposta di gruppo e chiedevano agli studenti, tramite una prima domanda con opzioni di risposta predefinite, di scegliere, motivando la scelta nella seconda, lo strumento adatto per passare alla fase di ricerca successiva,

¹⁵ Gli sviluppi nei campi dell’elaborazione del linguaggio naturale e del machine learning hanno offerto nuove opportunità per l’analisi testuale nelle scienze sociali (Macanovic, 2022). Il cosiddetto text mining è stato utilizzato per supportare diverse metodologie manuali di analisi testuale: la classificazione dei documenti, l’estrazione delle entità e delle parole più frequenti, l’analisi dei sentiment, la rilevazione di argomenti e la costruzione di modelli predittivi. Ciò permette una rapida estrazione di informazioni utili anche da corpus testuali molto estesi.

quella che li ha visti coinvolti attivamente come ricercatori sul campo (49 risposte). Anche in questo caso le domande a risposta aperta sono state analizzate seguendo la metodologia già proposta, che ha previsto l'utilizzo integrato di Python, intelligenza artificiale e revisione dei ricercatori. Rispetto alla scelta dello strumento è stata poi svolta la sentiment analysis delle risposte pervenute¹⁶.

La terza fase è quella che ha previsto la costruzione del questionario e in cui si è negoziato il successivo invio, da parte di ogni studente coinvolto, ad almeno 5 persone tra i 14 e i 22 anni. Il questionario prevedeva 22 domande sul tema dei bisogni formativi dei docenti¹⁷, di cui 19 su scala Likert da 1 a 7, una domanda con opzioni di risposta predefinite e una domanda a risposta aperta su un aspetto imprescindibile da curare nel percorso di formazione degli insegnanti. Le risposte, pervenute tramite Google Moduli, sono state 717.

Anche in questo caso, oltre all'analisi dei dati provenienti dalle scale Likert, la domanda aperta è stata trattata come nelle fasi precedenti per ricavare categorie semantiche ricorrenti e parole più frequentemente utilizzate nel corpus testuale. Le 717 risposte pervenute sono state analizzate in maniera ibrida: è stata svolta la categorizzazione tramite l'uso di Chat GPT 4.0 e Python. I due sistemi, come già esplicitato in precedenza, necessitano di istruzioni definite da parte dell'utilizzatore al fine di ottenere un'analisi il più precisa possibile, data anche la quantità di testo pervenuto in risposta. In primo luogo è stata utilizzata la funzione di *stemming*, per identificare e ridurre le parole alla radice, facilitandone così l'inclusione nelle categorie semantiche di appartenenza. Successivamente è stato chiesto a Python di individuare sei macrocategorie semantiche così denominate: “Aggiornamento e Formazione”, “Rela-

¹⁶ La sentiment analysis viene svolta per determinare il tono emotivo del testo ed individuare più facilmente gli aggettivi associati ad una determinata espressione o, in questo caso, allo strumento scelto dagli studenti. È possibile svolgere la sentiment analysis usando la libreria NLTK di Python, ed in particolare tramite il lexicon VADER (Valence Aware Dictionary and sEntiment Reasoner).

¹⁷ H. Flavian, E. Kass, *Giving students a voice: perceptions of the pedagogical advisory role in a teacher training program*, in “Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning”, vol. 23, n.1, 2015, pp. 37-53; E. Mayes, R. Black, R. Finneran, *The possibilities and problematics of student voice for teacher professional learning: lessons from an evaluation study*, in “Cambridge Journal of Education”, vol. 51, n.2., 2021, pp. 195-212.

zione ed Empatia”, “Competenze didattiche”, “Motivazione e Coinvolgimento”, “Adeguatezza al ruolo”, “Innovazione e creatività”. Infine, è stata data l’istruzione di includere determinate radici di parole in ognuna di queste categorie¹⁸. A conclusione del processo di categorizzazione, al fine di avere un quadro più dettagliato, è stato chiesto a Python di effettuare la ricerca delle 10 parole più frequenti nel corpus testuale, secondo il procedimento già sperimentato nella prima fase.

3. *Analisi dei risultati*

3.1 *Risultati del primo questionario*

Il primo questionario, costituito da 5 domande a risposta aperta e una con opzioni di risposta predefinite, ha visto i ragazzi lavorare in gruppi; sono pervenute 49 risposte collettive.

Alla domanda “Secondo voi cosa dovrebbe saper fare un insegnante?” i ragazzi hanno fornito risposte che possono essere inserite nelle seguenti categorie:

- *Competenze relazionali*: 57,8% delle risposte; sono state inserite in questa categoria le frasi che descrivevano la capacità di ascoltare gli studenti, di instaurare con loro un rapporto di fiducia, di motivarli, di promuovere un clima sereno ed inclusivo in classe.

- *Competenze personali*: 53.60% delle risposte; sono state incluse in questa categoria le frasi che presentavano termini legati alla sfera caratteriale e comportamentale, quali “empatia”, “flessibilità”, “capacità di mettersi in discussione”, “autorevolezza”, “autocontrollo”, “creatività”.

- *Competenze disciplinari*: 45.20% delle risposte. La categoria include risposte che riguardano la conoscenza dei contenuti della disciplina, la capacità di applicare le conoscenze alla pratica e la capacità di aggiornarsi sulle nuove conoscenze.

¹⁸ Categoria “Aggiornamento e Formazione”: “aggiorn-”, “form-”, “stud-”, “apprend-”, “esperienz-”; categoria “Relazione ed Empatia”: “relazion-”, “empat-”, “ascolt-”, “comunic-”, “approcc-”, “reciproc-”, “rapport-”, “compren-”, “gentil-”, “intui-”; categoria “Competenze didattiche”: “competen-”, “didatt-”, “materi-”, “disciplin-”; categoria “Motivazione e Coinvolgimento”: “motiv-”, “coinvolg-”, “interess-”, “partecip-”, “passion-”; categoria “Adeguatezza al ruolo”: “valut-”, “psicol-”, “controll-”, “pazien-”; categoria “Innovazione e Creatività”: “innova-”, “creativ-”, “nuovo”, “originale-”, “antic-”; categoria “Non so”: “non so”, “non saprei”, “boh”, “non lo so”.

● *Competenze didattiche*: 42.20% delle risposte. In questa categoria sono state inserite le risposte che riguardano la capacità di progettare attività didattiche e di valutarne l'efficacia, la capacità di utilizzare diverse metodologie didattiche e la capacità di collaborare con i colleghi.

Ogni frase poteva essere inserita in più di una categoria, in quanto i ragazzi non avevano limiti testuali da rispettare ed hanno citato liberamente più elementi nelle loro risposte. Dalla prima fase emerge che il 57,8% delle risposte mette in rilievo le competenze relazionali, mentre il 53,6% enfatizza le competenze personali, non del tutto sovrapponibili alle precedenti ma in parte sì (empatia e capacità di mettersi in discussione hanno un impatto molto forte sulle relazioni, così come le capacità di "autocontrollo"). Questo dato sottolinea l'importanza attribuita dagli studenti alla capacità degli insegnanti di instaurare una relazione con loro, la costruzione di un rapporto empatico e di fiducia, ritenuto più rilevante della mera trasmissione di conoscenze disciplinari.

Rispetto alla domanda: "Quali sono gli aspetti positivi che ricordate con piacere e che dovrebbero essere comuni a tutti gli insegnanti?" è stata effettuata sia l'analisi delle parole più frequentemente riportate nel corpus che l'analisi del testo per individuare le categorie semantiche ricorrenti. Le parole più frequenti sono:

1. Disponibilità
2. Passione
3. Rapporto
4. Empatia
5. Interesse
6. Amore

L'analisi delle categorie rivela che le competenze didattiche vengono ricordate con piacere il 36.8% delle volte, seguite dalle competenze relazionali (32.1%), dalle competenze personali (22.2%) e dalle competenze definite trasversali (8.7%). In questo caso la domanda ha permesso una suddivisione più netta in categorie mutualmente esclusive. Lo stesso procedimento è stato adottato per la domanda "Quali sono gli aspetti negativi che ricordate "con terrore" e che tutti gli insegnanti dovrebbero evitare?"; le parole che più di frequente sono citate nel corpus sono:

1. Umiliare
2. Freddezza
3. Ansia
4. Preoccupazioni

L'analisi delle categorie rivela che il 41.9% delle risposte riguardano i “Comportamenti autoritari e punitivi”, seguito da “Mancanza di empatia e comprensione” (27.25% delle risposte), “Focalizzazione sulle valutazioni” (22.14%) e “Pregiudizi e discriminazioni” (8.7%). Le risposte raccolte mostrano che gli studenti ricordano con piacere quegli insegnanti che dimostrano passione, disponibilità e interesse verso gli alunni. Al contrario, gli aspetti negativi più frequentemente ricordati sono legati a comportamenti autoritari e punitivi, mancanza di empatia e una focalizzazione eccessiva sulle valutazioni. Questo evidenzia una chiara preferenza per un approccio inclusivo e comprensivo, che vada oltre la semplice valutazione delle prestazioni accademiche; emerge inoltre un quadro piuttosto sfavorevole verso i docenti e le modalità relazionali utilizzate nei confronti degli studenti.

3.2 Riflessione sull'indagine TALIS (2018)

La seconda fase ha permesso ai partecipanti di riflettere sulle seguenti domande, poste individualmente: “Cosa comprendiamo di utile per la nostra ricerca dall'indagine Talis?¹⁹” e in gruppo “Come possiamo raccogliere il punto di vista di insegnanti e studenti sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti e sulle urgenze in termini di bisogni formativi?” (Immagine 1).

Dai 183 feedback individuali sul rapporto Talis si evincono una serie di criticità percepite, leggendo i dati, nel sistema educativo italiano, tra cui la necessità di una formazione più solida per gli insegnanti (36.8% delle risposte), l'introduzione di innovazioni didattiche (21.1%) e il miglioramento delle condizioni di lavoro (15.8%).

Lo strumento scelto è risultato essere, dopo l'analisi dei 49 feedback

¹⁹ L'indagine Talis fornisce dati preziosi e approfonditi sulle pratiche didattiche, le condizioni di insegnamento e gli ambienti di apprendimento, se analizzati, permettono di identificare tendenze e criticità che influenzano la qualità dell'istruzione, orientando la ricerca verso interventi mirati e basati su evidenze empiriche (OECD, 2019).

di gruppo, il questionario; dalla sentiment analysis (cfr. nota 3) emerge una forte connotazione positiva dello strumento, spesso associato a termini come “rapido”, “facile”, “economico”, “ampio”, “efficace”, “adatto”.

3.3 Risultati del terzo questionario

Come illustrato in precedenza, il terzo questionario, costruito insieme agli studenti e alle studentesse, avrebbe dovuto essere inviato da ogni partecipante al Laboratorio di Pedagogia Sperimentale ad almeno 5 studenti. Sono pervenute in totale 717 risposte (numero inferiore alle circa 900 risposte attese, dovuto probabilmente a invii del link non adeguatamente illustrati); la fascia d'età maggiormente rappresentata è quella dei 17enni (24,97% delle risposte), seguita dai 18enni (23,85%); cfr. immagine 2 per ulteriori dettagli. Il 66% delle risposte provengono da studenti che frequentano Licei, seguiti da Istituti Tecnici (26%) e Istituti Professionali (8%).

Alla domanda “Scegli tra queste la competenza che i tuoi insegnanti NON hanno”, con opzioni di risposta predefinite, emerge un quadro impietoso: sono il 50% coloro, tra i rispondenti, che dichiarano i propri insegnanti manchevoli nell'area delle “Competenze relazionali”. Solo il 6%, al contrario, dichiara come critica l'area della “Conoscenza dei contenuti della disciplina”. La maggior parte degli studenti considera quindi preparati i propri insegnanti sul piano disciplinare, ma inadeguati dal punto di vista relazionale. Questo dato, oltre a confermare l'importanza cruciale di tali competenze nel contesto educativo, è perfettamente in linea con quanto rilevato nella prima fase tra gli studenti universitari protagonisti della ricerca. Inoltre, mentre gli studenti riconoscono e apprezzano la preparazione accademica dei propri insegnanti, non sono tuttavia necessariamente in grado di valutare davvero la qualità della loro formazione in termini di contenuti, in quanto spesso non possiedono una conoscenza così approfondita della disciplina da esercitare un giudizio critico. Il giudizio positivo sulla competenza disciplinare potrebbe quindi riflettere una mancanza di strumenti e conoscenze sufficienti per identificare eventuali lacune e carenze. Al contrario, le competenze relazionali sono più immediatamente percepibili e valutabili dagli studenti, che possono facilmente riscontrare difficoltà nella comunicazione, nella gestione delle dinamiche di classe o nel supporto emotivo e motivazionale. La loro capacità di giudicare le competenze

relazionali è quindi più affinata e precisa, e i dati riflettono chiaramente le aree in cui gli insegnanti potrebbero migliorare significativamente. Gli studenti possono, inoltre, valutare le competenze relazionali dei loro insegnanti sulla base degli effetti che producono su di loro. La sintesi risulta tragica: gli insegnanti vengono valutati positivamente dagli studenti in un'area circa la quale sono giudici incompetenti, mentre al contrario vengono valutati negativamente in un'area nella quale gli studenti sono testimoni attendibili. Questo squilibrio evidenziato dai risultati è significativo e merita attenzione.

Emergono inoltre, chiaramente, le esigenze degli studenti delle scuole secondarie riguardo alla formazione degli insegnanti sui metodi e sugli strumenti di valutazione. Quando è stato chiesto se fosse necessaria una formazione specifica per gli insegnanti, focalizzata sugli strumenti e metodi di valutazione, il 92% degli intervistati ha indicato i tre valori più alti della scala Likert, dimostrando un forte consenso circa questo bisogno formativo (Immagine 3).

Questo risultato si allinea con quanto emerso nella prima fase della ricerca, dove il 22,14% degli studenti ha espresso disappunto riguardo alla “Focalizzazione sulle valutazioni”. In particolare, gli studenti hanno lamentato procedimenti di valutazione poco chiari e l'uso del voto come strumento punitivo o come unico criterio per valutare il loro rendimento.

Dall'analisi delle categorie semantiche presenti nelle risposte alla domanda “Cosa ritieni fondamentale per la selezione, la formazione iniziale e la formazione in servizio degli insegnanti?” (cfr. nota 3) sono emerse le seguenti percentuali di occorrenza:

- Aggiornamento e formazione: 31.7% delle risposte;
- Relazione ed empatia: 30.9% delle risposte; Competenze didattiche: 15.02% delle risposte;
- Motivazione e coinvolgimento: 10,12% delle risposte;
- Adeguatezza al ruolo: 7.45% delle risposte;
- Innovazione e creatività: 4.26% delle risposte;
- Non so: 0.43% delle risposte.

Le risposte evidenziano una forte richiesta di aggiornamento continuo (31,7%) e di empatia (30,9%), in linea con i precedenti risultati: gli studenti hanno bisogno di insegnanti che non solo siano competenti di-

daticamente, ma che sappiano anche instaurare relazioni positive e motivanti. Un po' come se gli studenti ci ricordassero che non è possibile costruire una didattica efficace senza costruire relazioni positive e senza che l'ambiente di apprendimento sia connotato dalla serenità.

Parallelamente è stato portato avanti il procedimento di ricerca delle parole più frequentemente usate nel testo. Il quadro che emerge (immagine 4) offre uno spaccato interessante circa le opinioni, le priorità e le aspettative degli studenti.

Empatia (101 occorrenze): emerge come la competenza più richiesta, con un notevole margine rispetto alle altre. Questo indica che gli studenti danno grande importanza alla capacità degli insegnanti di comprendere e condividere i sentimenti degli altri. Gli alunni desiderano docenti che sappiano mettersi nei loro panni, creando un ambiente scolastico più umano e accogliente. Estremamente significativo è che la parola che segua sia *Relazione* (80) e che abbia occorrenze rilevanti anche *Rapporto* (49): anche queste due parole rientrano nella sfera delle relazioni interpersonali. La relazione tra insegnante e studente è considerata cruciale, un buon rapporto può facilitare l'apprendimento e il benessere scolastico, un insegnante capace di instaurare relazioni empatiche è il desiderio (che appare frustrato) degli studenti.

Formazione (79) e *Aggiornamento* (56): questi termini evidenziano l'importanza che gli studenti attribuiscono alla preparazione e alla costante crescita professionale degli insegnanti. La competenza nel proprio campo e la capacità di rimanere aggiornati sulle nuove metodologie didattiche sono viste come fondamentali per un insegnamento efficace.

Materia/disciplina (70) e *Competenze* (45): questi risultati sottolineano che, sebbene l'empatia e le relazioni siano importanti, la padronanza della disciplina e le competenze specifiche dell'insegnante non possono essere trascurate. Gli studenti vogliono insegnanti di qualità sul piano relazionale e umano, didatticamente capaci, che abbiano una solida conoscenza delle loro discipline.

Coinvolgimento (44) e *Ascolto* (37): il coinvolgimento attivo e l'ascolto sono altre qualità chiave. I ragazzi apprezzano insegnanti che sanno coinvolgerli attivamente nelle lezioni e che prestano attenzione alle loro esigenze e preoccupazioni (evidenti di nuovo i richiami all'empatia e alla relazione).

Valutazione (36): infine, anche se meno enfatizzata rispetto ad altri termini, risulta piuttosto ricorrente il termine "valutazione": gli studenti

attribuiscono importanza a un sistema di valutazione chiaro, trasparente, che rispecchi realmente il loro impegno e progresso e non venga utilizzato in modo punitivo.

4. Conclusioni

L'analisi dei dati raccolti nel corso di questo studio evidenzia la centralità delle competenze relazionali e personali nella formazione degli insegnanti. Sia gli studenti universitari che quelli delle scuole secondarie richiedono figure educative capaci non solo di trasmettere conoscenze disciplinari, ma anche di creare un ambiente di apprendimento sereno, motivante e inclusivo. L'empatia, la capacità di instaurare rapporti di fiducia e la disponibilità all'ascolto sono considerate fondamentali per vivere in modo positivo la propria esperienza di apprendimento all'interno del sistema di istruzione.

Gli studenti universitari spesso ricordano con “terrore” insegnanti incapaci di stabilire relazioni positive, caratterizzati da comportamenti autoritari e freddezza, focalizzati eccessivamente su un utilizzo sanzionatorio e classificatorio della valutazione piuttosto che sull'acquisizione delle competenze. Analogamente, gli studenti delle scuole secondarie coinvolti nello studio sottolineano l'importanza di qualità come l'empatia, la flessibilità e la capacità di motivare, evidenziando una mancanza di queste competenze nei loro insegnanti. Il quadro che ne emerge non è buono: gli insegnanti incontrati lungo il percorso formativo sembrano essere molto diversi da quelli desiderati²⁰. Emerge inoltre, anche se in maniera meno enfatizzata rispetto all'area delle qualità personali e relazionali, la necessità di lavorare sui metodi di valutazione impiegati dagli insegnanti, che spesso i ragazzi intrecciano ai loro ricordi e vissuti più difficoltosi e critici.

Questo suggerisce la necessità e l'urgenza di riformare i programmi di formazione degli insegnanti, integrando tra gli obiettivi lo sviluppo di abilità relazionali, interpersonali ed empatiche, oltre all'utilizzo di metodologie didattiche e valutative efficaci e centrati sugli studenti.

²⁰ F. Batini, M. Bartolucci, M. E. De Carlo, *Ripensare la professionalità docente imparando ad ascoltare la voce degli studenti*, in P. Magnoler, A. M. Notti, L. Perla (a cura di) *“La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche”*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2017, pp. 1-12.

Come sottolineato da Benvenuto²¹, per pianificare e svolgere adeguatamente il proprio lavoro, l'insegnante deve possedere non solo competenze specifiche, ma anche qualità personali imprescindibili come flessibilità, curiosità, entusiasmo e apertura mentale. I programmi di formazione devono fondarsi sulla ricerca educativa, strumento per indagare (inizialmente e in itinere) le multidimensionalità dei contesti, le identità e le culture; per sperimentare metodologie e strategie; per accompagnare le professionalità della scuola a decodificare le differenze e tradurle in valore per il singolo e per la comunità²². Un'attenzione particolare, inoltre, in linea con le "voci degli studenti" emerse da questo lavoro, andrebbe rivolta alla costruzione di metodi di valutazione riflessivi ed autentici²³, che integrino il ruolo dello studente come co-autore²⁴.

L'ascolto e la partecipazione attiva degli studenti offrono preziosi spunti per migliorare la formazione degli insegnanti: dando rilevanza alle loro riflessioni è possibile, per gli insegnanti, cambiare in maniera significativa modalità didattiche e disciplinari²⁵. Considerando inoltre gli studenti come "ricercatori", fonti di dati importanti e co-autori del processo educativo, si modificano le dinamiche di potere nella scuola. Il passaggio non è uno solo: da una scuola "nonostante" gli studenti occorre passare a una scuola pensata per gli studenti e poi a una scuola co-costruita con loro, promuovendo un modello educativo che li coinvolga nella definizione delle proprie esperienze di apprendimento e li motivi all'assunzione di responsabilità. Al cuore di un progetto di questo tipo si trovano questioni riguardanti il potere e l'autorità, la libertà e l'uguaglianza, in cui sono cruciali le disposizioni e i valori che sostengono una vita democratica autentica²⁶.

²¹ G. Benvenuto, *Lezioni dal passato. Cosa (non) ha funzionato nella formazione degli insegnanti? Costruire il futuro: le emergenze dalla ricerca per la formazione*, cit.

²² R. Salvato, *La scuola di tutti e di tutte*, in "Lifelong Lifewide Learning", vol.19, n.42, Edaforum, 2023, pp. 35-44.

²³ Corsini C., *La valutazione che educa*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

²⁴ J. Bain, *Integrating student voice: Assessment for empowerment*, in "Practitioner Research in Higher Education", vol. 4, n.1, 2010, pp. 14-29.

²⁵ J. O. Conner, *Educators' experiences with student voice: how teachers understand, solicit, and use student voice in their classrooms*, in "Teachers and Teaching", vol. 28, n.1, 2021, pp. 12-25.

²⁶ M. Fielding, *Students as radical agents of change*, in "Journal of Educational Change", vol.2., 2001, pp. 123-141.

Riconoscere l'importanza di coinvolgere gli studenti come attori principali nel processo educativo non è più rimandabile. Il coinvolgimento orientato all'azione, guidato dagli interessi condivisi dei membri della comunità scolastica, è di beneficio per tutti gli attori coinvolti²⁷. Come sostenuto da Mayes, Black e Finneran²⁸, la voce degli studenti può realmente contribuire a sostenere un apprendimento autentico e creativo, è perciò importante concentrarsi su come sostenere le scuole nella promozione e nello sviluppo di questo tipo di apprendimento, ma è altrettanto fondamentale che tale lavoro sia basato su un impegno politico collettivo, che tenga conto delle condizioni istituzionali che influenzano l'insegnamento dei docenti e l'apprendimento degli studenti.

La partecipazione attiva degli studenti è in grado di fornire preziosi feedback per migliorare la formazione degli insegnanti e rappresenta, allo stesso tempo, un cambiamento significativo nelle dinamiche di potere scolastiche. Coinvolgendo gli studenti come co-progettisti del proprio percorso di apprendimento, si costruisce una scuola più inclusiva e democratica, capace di rispondere alle reali esigenze di chi la vive quotidianamente. Le prospettive future per l'educazione richiedono un impegno verso un modello che smetta di considerare gli studenti come destinatari, ma li immagini piuttosto come partner del processo educativo, valorizzando la relazione come fulcro dell'apprendimento e della crescita.

Noi adulti abbiamo la responsabilità di far sì che il processo formativo educativo sia positivamente vissuto, come ha detto una studentessa: *Saper essere prima di saper fare è la caratteristica che più di tutte dovrebbe distinguere un docente: oltre alle competenze disciplinari e didattiche quelle emotive e relazionali sono fondamentali per un corretto rapporto educativo.*

Bibliografia

Agrusti G., *L'indagine TALIS. Che cosa sappiamo sulle pratiche didattiche degli insegnanti italiani?*, in "Ricercazione", vol. 15, n.1, 2023, pp. 33-43

Bain J., *Integrating student voice: Assessment for empowerment*, in "Practitioner Research in Higher Education", vol. 4, n.1, 2010, pp. 14-29

²⁷ J. Gillett-Swan, A. Baroutsis, *Student voice and teacher voice in educational research: a systematic review of 25 years of literature from 1995–2020*, in "Oxford Review of Education", vol.50, n.4, 2024, pp. 533–551.

²⁸ ; E. Mayes, R. Black, R. Finneran, *The possibilities and problematics of student voice for teacher professional learning: lessons from an evaluation study*, cit.

Batini F., Bartolucci M., De Carlo M.E., *Ripensare la professionalità docente imparando ad ascoltare la voce degli studenti*, in Magnoler P., Notti A.M., Perla L. (a cura di) *“La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche”*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2017, pp. 1-12

Batini F., Grion V., Du Mérac E. R., *Ascoltare gli studenti per formare gli insegnanti?*, in *“Annali online della Didattica e della Formazione Docente”*, vol.15, n.25 (supplemento), 2023, pp. 40-54

Batini F., Du Mérac E. R., Grion V., *Condannati al silenzio? Gli studenti, il loro punto di vista e la formazione dei docenti*, in *“Book of abstract del convegno: La ricerca educativa per la formazione insegnanti”*, Perugia, 27 e 28 ottobre 2022

Benvenuto G., *Lezioni dal passato. Cosa (non) ha funzionato nella formazione degli insegnanti? Costruire il futuro: le emergenze dalla ricerca per la formazione*, in *“Lifelong Lifewide Learning”*, vol. 19, n. 42, Edaforum, 2023, pp. 14 – 24

Cook-Sather A., *Sound, Presence, and Power: “Student Voice”* in *“Educational Research and Reform. Curriculum Inquiry”*, vol. 36, n.4, New York, Routledge, 2006, pp. 359–390

Cook-Sather A., *Co-creating equitable teaching and learning: Structuring student voice into higher education*, Cambridge, Harvard Education Press, 2022

Conner J. O., *Educators’ experiences with student voice: how teachers understand, solicit, and use student voice in their classrooms*, in *“Teachers and Teaching”*, vol. 28, n.1, 2021, pp. 12–25

Corsini C., *La valutazione che educa*, Milano, FrancoAngeli, 2023

Fielding M., *Students as radical agents of change*, in *“Journal of Educational Change”*, vol.2., 2001, pp. 123-141

Fielding M., Bragg S., *Student as Researchers: Making a Difference*, Cambridge, Pearson Publishing, 2003

Fielding M., *Patterns of partnership: student voice, intergenerational learning and democratic fellowship*, in Mockler N., Sachs J. (a cura di) *“Rethinking educational practice through reflexive inquiry”*, Berlino, Springer, 2011, pp. 61-75

Flavian H., Kass E., *Giving students a voice: perceptions of the pedagogical advisory role in a teacher training program*, in *“Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning”*, vol. 23, n.1, 2015, pp. 37-53

Flutter J., Rudduck J., *Consulting Pupils: What’s in It for Schools?*, London, Routledge, 2004

Gillett-Swan J., Baroutsis A., *Student voice and teacher voice in educational research: a systematic review of 25 years of literature from 1995–2020*, in *“Oxford Review of Education”*, vol.50, n.4, 2024, pp. 533–551

Grion V., Cook-Sather A. (a cura di), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, in *“Processi formativi e scienze dell’educazione”*, Milano, Guerini Scientifica, 2013

Grion V., Dettori F., *Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa*, in *“Pedagogia militante: Diritti, culture, territori”*. Atti del 29° convegno nazionale SI-PED”, Pisa, ETS, 2015

Hart R.A., *Children’s participation. From tokenism to citizenship*, in *“Innocenti Essays”*, n.4, Firenze, Unicef, 1992

Hattie J., *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Londra, Routledge, 2009

hooks b., *Transformative pedagogy and multiculturalism*, in *Freedom’s plow*.

91 – *La voce degli studenti nel processo educativo:
un'indagine sulle competenze relazionali e professionali degli insegnanti*

Teaching in the Multicultural Classroom, New York, Routledge, 1993, pp. 91-97

Macanovic A., *Text mining for social science – The state and the future of computational text analysis in sociology*, in “Social Science Research”, vol. 108, 2022

Mayes E., Black R., Finneran R., *The possibilities and problematics of student voice for teacher professional learning: lessons from an evaluation study*, in “Cambridge Journal of Education”, vol. 51, n. 2, 2021, pp. 195-212

Min H.T., *Effect of teacher modeling and feedback on EFL students' peer review skills in peer review training*, in “Journal of Second Language Writing”, vol.31, 2016, pp. 43-57

OECD, *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, vol.1, Parigi, OECD Publishing, 2019

Salvato R., *La scuola di tutti e di tutte*, in “Lifelong Lifewide Learning”, vol.19, n.42, Edaforum, 2023, pp. 35-44

Serbati A., Grion V., Raffaghelli J. E., Doria. B., *Students' Role in Academic Development: Patterns of Partnership in Higher Education*, in Calabrò F., Della Spina L., Piñeira Mantiñán M.J. (a cura di), “New Metropolitan Perspectives. NMP 2022. Lecture Notes in Networks and Systems”, vol. 482, Berlin, Springer, 2022

Topping K.J., *Peer assisted learning: a practical guide for teachers*, Cambridge, Brookline Books, 2001

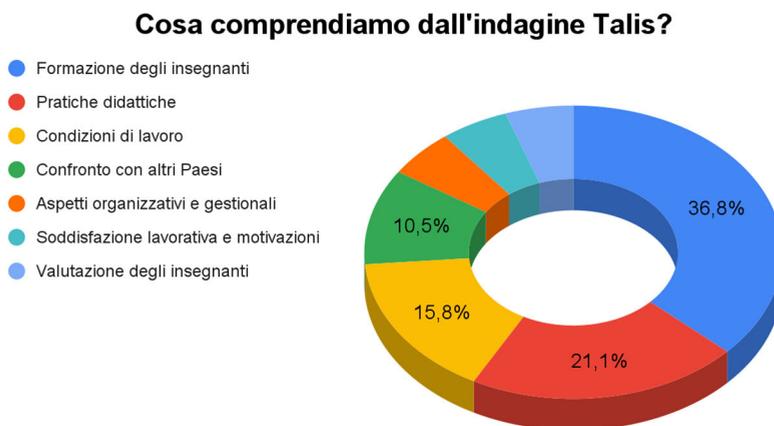


Immagine 1. Categorie semantiche e percentuali di occorrenza nel testo

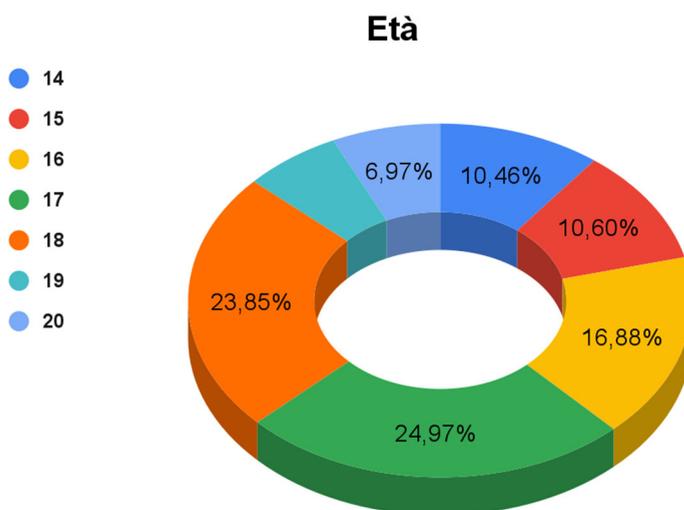


Immagine 2. Composizione anagrafica del campione

93 – *La voce degli studenti nel processo educativo:
un'indagine sulle competenze relazionali e professionali degli insegnanti*

Per gli insegnanti è necessaria una formazione specifica, prima di iniziare a insegnare, incentrata sulle strategie e i metodi didattici, sulle pratiche e gli strumenti di valutazione?

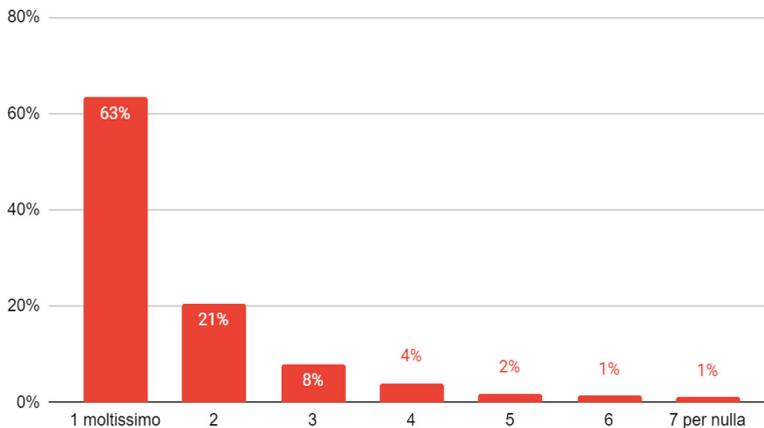


Immagine 3. Scala Likert su pratiche e strumenti di valutazione

Termini più frequenti

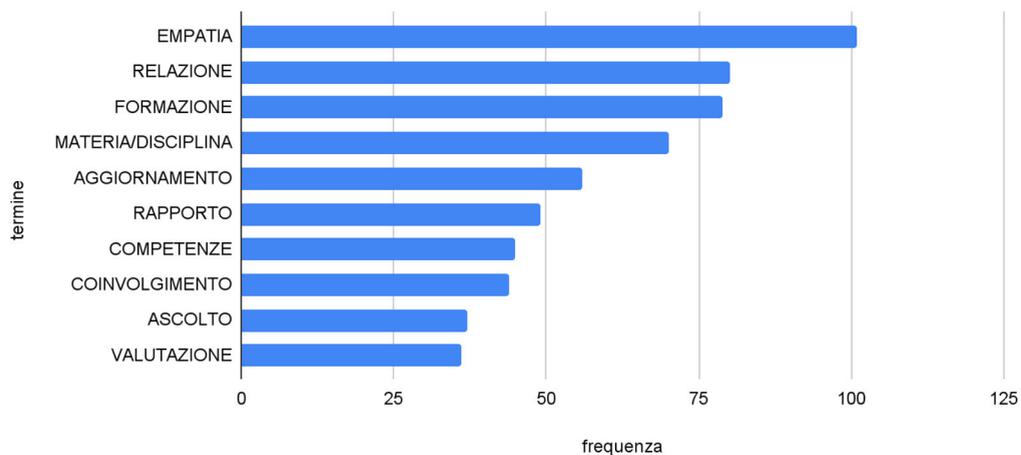


Immagine 4. Dettaglio delle parole più frequentemente usate nel testo