

Insegnare a intervistare i bambini. Esperienze di didattica non frontale

Anna Silvia Bombi, Martina Civino, Giovanni Garufi

*Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione
Università di Roma "Sapienza"*

annasilvia.bombi@uniroma1.it

Abstract

The aim of this study is to examine the benefits of a non-frontal teaching in a university course about techniques of interview with children. A preliminary study was carried on the exam performances of 280 students (70 for academic year); based on this information an educational material was build and used in the courses of two academic years. In both years, data were gathered about number and type of exercises done by the students, their participation in a web forum about the same exercises, and their performance in the different parts of the exam (multiple choice and open questions about theory, analysis of a transcribed interview). The results show that the individual frequency to the class activities is relevant for the ability to complete the practical part of the exam as well as for the understanding of the theory on which the practice is based.

Premessa

L'inizio del nuovo millennio è stato certamente un periodo piuttosto travagliato per gli atenei italiani. In mezzo a tante difficoltà, un aspetto positivo dei cambiamenti innescati dal processo di Bologna è stato a nostro avviso il richiamo al valore operativo di ciò che si insegna in università. Per tutti coloro che hanno voluto leggere le richieste dei RAD in termini non puramente burocratici, la necessità di specificare non solo le conoscenze fornite dai corsi, ma anche le competenze, ha costituito un momento di riflessione di grande interesse.

Nell'esperienza personale di chi scrive, l'attivazione degli ordinamenti previsti dal DM 509 è coinciso con l'attivazione di una nuova Facoltà, e con la possibilità-necessità di qualificare la didattica in senso innovativo, in grado di attrarre studenti, e con forza sufficiente a contrastare il richiamo della "casa madre", la facoltà di Psicologia 1.

Tra i corsi di nuova concezione, con una vocazione soprattutto pratica, si collocava, nell'ordinamento originario di Psicologia 2, un modulo da 4 cfu dedicato al Colloquio in età evolutiva, ove il termine colloquio non intendeva evocare uno scenario clinico, ma solo richiamarsi alle matrici piagetiane di una tecnica che oggi definiremmo più propriamente di intervista semistrutturata.

Questo modulo è sopravvissuto al passaggio legislativo del DM 270, andando a formare, con un modulo di pari dimensione sull'osservazione del comportamento infantile, un corso da 8 cfu di Tecniche di indagine in età evolutiva. La recente ricomposizione delle due facoltà nel quadro della Facoltà di medicina e psicologia, e l'ulteriore modifica delle lauree resa necessaria dalla legge Gelmini, ha determinato una restrizione dei crediti di ambito M-Psi/04, e a tutt'oggi non sono in grado di dire se questo corso continuerà ad esistere: certamente non farà più parte dell'offerta formativa delle lauree psicologiche di primo livello della neonata maxi-facoltà.

E' dunque il momento ideale per un bilancio, andando a individuare punti di forza e criticità di dieci anni di sperimentazione.

Obiettivi dell'insegnamento

Al suo esordio (a.a. 2001-02) il corso si proponeva di "mettere in grado gli studenti di interagire verbalmente con bambini e ragazzi di diverse età allo scopo di acquisire informazioni (a) sulle concezioni di ordine generale presenti nell'intervistato oppure (b) sulla sua esperienza

personale”, distinguendo questo tipo di intervista dal colloquio psicologico a scopo clinico, in termini di finalità, ruoli e procedure. L’aspettativa era che gli studenti potessero, al termine del corso, saper costruire una traccia di intervista connessa a specifici obiettivi di indagine, utilizzarla con soggetti di diversa età e classificare le risposte. I contenuti del corso sono stati definiti soprattutto in base all’esperienza diretta della prima autrice nell’uso dell’intervista a scopo di ricerca, poiché, a parte il testo di Lis, Venuti e De Zordo (1995²), la stragrande maggioranza delle fonti faceva riferimento all’insegnamento del colloquio solo come tecnica della psicologia clinica, finalizzata alla valutazione e alla testimonianza (ad es. Aldrige & Cameron, 1999; Bögels, 1994; Warren, Woodall, Thomas & Nunno, 1999), o al counseling (ad es. Erdman & Lampe, 1996)¹.

Per focalizzare la specificità dell’approccio proposto è stato anche predisposto un manuale di esercizi (Bombi, Cannoni e Di Norcia, 2005) in cui i criteri guida dell’intervista piagetiana sono stati integrati con tecniche di derivazione clinica, quali il rispecchiamento (Realdon, Zurloni, Confalonieri, Mortillaro e Mantovani, 2006; Sommers-Flanagan & Means, 1987), la cui utilità anche in contesti diversi era stata già messa in luce da Lumbelli (1993).

E’ stato ben presto chiaro che 32 ore di corso non permettevano di raggiungere tutti gli obiettivi inizialmente individuati, soprattutto in relazione alla bassissima competenza degli studenti (di II anno) sulle teorie evolutive e sui processi di sviluppo, cosa che ovviamente impediva loro di definire una traccia ipotizzando in modo appropriato i possibili percorsi concettuali legati all’età, al genere, alle conoscenze pregresse.

La richiesta di apprendimento si è quindi concentrata sulla capacità di utilizzare una traccia già predisposta, indicando come obiettivi principali la capacità di modulare le domande in base all’ascolto del bambino e quella di formularle in modo non suggestivo.

Dopo un tentativo di ottenere questo risultato nell’ambito del corso, è stato attivato un Laboratorio di 16 ore (2 cfu), suddiviso in 8 incontri con frequenza obbligatoria, nel corso dei quali la traccia, pur non essendo costruita ex novo, veniva esaminata in tutte le sue implicazioni, per poi essere utilizzata concretamente. In due edizioni del laboratorio è stata effettuata anche la codifica delle risposte, ma questa parte del processo di apprendimento è risultata sempre sacrificata.

Con le modifiche statutarie imposte dal DM 270, il modulo di colloquio è confluito, assieme a quello di osservazione del comportamento infantile in un corso da 8 cfu di Tecniche di indagine in età evolutiva; il Laboratorio da 2 cfu è stato purtroppo archiviato, non essendo più possibile attivare corsi circoscritti e non essendovi d’altronde la possibilità di applicare quella formula ad un corso con alto numero di studenti. La competenza finale si è ulteriormente ridotta, attestandosi sulla “capacità di verificare a posteriori la qualità di un’intervista svolta, in termini di completezza e correttezza”: in pratica, quelle competenze minime che fin dall’esordio del mio insegnamento in quest’ambito avevo utilizzato per l’esame finale, mediante una “prova pratica”.

Modalità organizzative

Durante tutto il periodo in cui è stato in vigore l’ordinamento ex DM 509, il corso di Colloquio in età evolutiva è stato rivolto ad un minimo di 300 studenti all’anno. Di questi non meno della metà hanno frequentato le lezioni, anche grazie ad uno sforzo di coinvolgimento dei presenti in

¹ Solo successivamente ci siamo resi conto che elementi utilissimi potevano essere tratti dalla letteratura sulla formazione al colloquio di altre figure professionali, come medici (ad es. Faldon, Pessach. & Toker, 2004; Martino, Haeseler, Belitsky, Pantaloni. & Fortin, 2007; Mounsey, Bovbjerg, White. & Gazewood, 2006), infermieri (McConnell-Henry, James, Chapman, Francis, 2009-10) o assistenti sociali (Ouellette, Westhuis, Marshall & Chang, 2006); persino studi sulle interviste a soggetti con disabilità intellettuale ci hanno fornito spunti sulle abilità da trasmettere (Cederborg. & Lamb, 2008)

piccole attività concrete. Del resto, anche ai non frequentanti si chiedeva di svolgere qualche semplice attività, mediante il manuale con esercizi sopra nominato (Bombi, Cannoni e Di Norcia, 2005).

Tuttavia, la sperimentazione ed i risultati più interessanti si sono avuti nel Laboratorio, su cui sono stati presentati dei resoconti in questa ed altre sedi (Bombi, 2006; Bombi, Pepe e Vecchione, 2007; Pepe, 2007). Sintetizzando, si può dire che nel Laboratorio di colloquio in età evolutiva venivano combinati tra loro brevi momenti di lezione frontale, attività in piccoli gruppi gestite da altri studenti nel ruolo di educatori tra pari (Balleweg, 1990; France, 1984; Hogan, Norcross, Cannon & Karpiak, 2007), attività individuali gestite dalla docente e rivolte all'intera aula (come suggerito in Gier & Kreiner, 2009) ed una singola attività individuale sul campo, consistente nella realizzazione di un'intervista su traccia, secondo i principi appresi a lezione. L'obiettivo principale era quello di potenziare il trasferimento alla pratica delle nozioni acquisite durante il corso sul Colloquio in età evolutiva (capacità di realizzare interviste su traccia) ed anche far sperimentare ai partecipanti una modalità di lavoro basata sulla valorizzazione della partecipazione e sull'aiuto reciproco tra studenti. Il voto finale era determinato dalla risultante di due criteri: portfolio delle attività in aula (era consentito un massimo di due assenze) e qualità dell'intervista realizzata e del relativo report.

In itinere sono stati previsti diversi momenti di valutazione da parte degli studenti stessi, riguardanti ad esempio l'autovalutazione in termini di efficacia nel fare interviste e valutazione del corso come parte delle attività in gruppo. La partecipazione è stata di 50-60 studenti ogni anno: numero non piccolo, ma che ha comunque consentito risultati eccellenti, in termini di frequenza e di apprendimento.

Nell'autunno del 2009, quando il modulo sul colloquio è confluito nel corso di Tecniche di indagine in età evolutiva, abbiamo tentato di portare nel corso ordinario, con suoi 250 iscritti (molti dei quali intenzionati a frequentare) almeno alcune caratteristiche del laboratorio. In particolare si è cercato di attivare dei gruppi di lavoro, supervisionati da un tutor d'aula, ruolo nel quale si sono avvicendati i due co-autori di questa presentazione, all'epoca studenti del corso di laurea specialistica in Psicologia del benessere nel corso di vita; entrambi hanno svolto questa attività come parte del loro tirocinio pre-laurea e hanno realizzato la tesi su una parte dei dati raccolti. In secondo luogo, ho cercato di raggiungere gli studenti non frequentanti mediante delle attività in e-learning, usufruendo della piattaforma Moodle che è ampiamente utilizzata in Sapienza come complemento alla didattica frontale (sulla funzionalità della rete per l'acquisizione di abilità di intervista, cfr. Ouellette, Westhuis, Marshall & Chang, 2006).

Uno studio preliminare

Le esercitazioni svolte nel laboratorio non erano direttamente trasponibili al corso. Per costruire il materiale di lavoro da utilizzare in aula abbiamo svolto una ricerca sugli errori più comuni nelle prove pratiche d'esame dei tre anni precedenti. La prova pratica era basata sull'analisi di un protocollo d'intervista, trascritto verbatim. Il foglio d'esame riportava in primis lo scopo dell'intervista (inclusa l'età dei destinatari) e la traccia, con le domande principali numerate, e gli eventuali approfondimenti numerati in subordinate; accanto a una o più domande era inoltre indicato lo scopo della domanda stessa (o del gruppo di domande). Seguiva la trascrizione letterale di un'intervista svolta, in cui allo studente era richiesto di (A) trovare due domande errate e spiegare l'errore; (B) individuare due risposte ambigue o non complete e formulare per ciascuna di esse un approfondimento corretto; (c) ricostruire, partendo dalle risposte ottenute, due domande non trascritte.

Nella correzione delle prove pratiche, effettuata nel corso degli anni sempre e solo dal medesimo valutatore (la prima tra gli autori di questa presentazione), la tipologia di errore commesso era sempre specificata, in modo che fosse possibile in qualunque momento rendere ragione allo studente della valutazione conseguita.

Ai fini del nostro studio sulle difficoltà degli studenti, abbiamo preso in considerazione le prestazioni alla prova pratica del primo appello successivo al corso, nell'arco di 4 anni. Il campione era costituito da 70 studenti per anno, estratti tra i partecipanti in modo da rappresentare equamente tre fasce di voto (bassa, media, alta) ed escludendo gli studenti che non avevano compiuto nessun errore²; il totale delle prove pratiche codificate è dunque di 280. I risultati sono descritti analiticamente in Civino (2009). In questa sede basterà ricordare che la maggiore difficoltà è consistita nell'individuazione degli errori, che è stata completa solo nel 21% degli studenti, cui si affianca un 49% di studenti che hanno individuato correttamente almeno uno dei due errori presenti nell'intervista. Ciò vuol dire che meno di un terzo dei partecipanti ha superato pienamente la prova sotto questo aspetto.

Per quanto riguarda la formulazione di domande di approfondimento le cose sono andate un po' meglio, poiché la metà dei partecipanti agli esami ha superato del tutto questa parte della prova; un ulteriore 34% ha saputo proporre almeno un approfondimento, mentre il 16% ha fallito del tutto in questo compito.

Infine, ricostruire le domande non trascritte si è rivelata la parte più semplice, pienamente accessibile ai 2/3 degli esaminati (66%), cui si aggiunge un 30% che ne ha ricostruita correttamente almeno una: dunque solo il 4% degli studenti si è dimostrato incapace di "ascoltare" mentalmente lo svolgersi dell'intervista in modo da poter capire cosa era stato necessario chiedere dopo ottenuta una certa risposta, e come la domanda era stata formulata per generare la replica ulteriore.

Un esame più analitico dei fallimenti nelle tre parti del compito ha mostrato che molti studenti, anziché individuare errori effettivi, segnalavano "falsi errori". In particolare, vi erano studenti che, non comprendendo il senso della traccia, consideravano errate delle domande che la rispecchiavano fedelmente: e questo, nonostante sia sui fogli del compito, sia a voce durante l'esame, venisse sempre sottolineato che le domande della traccia erano giuste.

Gli errori negli approfondimenti consistevano nel non saperli affatto formulare, pur avendo individuato delle risposte che li rendevano necessari; oppure nel formularli male (ad esempio in modo suggestivo, od oscuro); o ancora nell'inserire approfondimenti inutili, che sembravano prescindere del tutto dalle finalità dell'intervista.

Le ricostruzioni delle domande non trascritte, pur presentando un grado di difficoltà minore, davano origine, in un certo numero di casi, a frasi scollegate dalla risposta antecedente o da quella successiva del piccolo intervistato.

Frequenza al corso ordinario e suoi esiti

Con queste informazioni in mente è stato costruito un materiale didattico consistente in una serie di 10 esercizi, che sono stati messi a disposizione degli studenti frequentanti: in media circa 130. Gli studenti erano informati del fatto che la frequenza non sarebbe stata "remunerata" in alcun modo, salvo il fatto che, senza preavviso, i presenti in aula avrebbero usufruito degli esercizi. I fogli di lavoro, raccolti con i nomi dei partecipanti al termine di ogni esercizio, hanno permesso di verificare capillarmente la frequenza senza perdere tempo a fare l'appello, situazione in cui peraltro è difficile controllare chi risponda. L'obiettivo era quello di verificare se l'intensità della frequenza determinasse un effetto positivo, e su quali aspetti dell'esame.

Al termine del corso (marzo 2009) 239 studenti hanno sostenuto l'esame; 64 di essi (27%) erano non frequentanti, mentre gli altri 175 avevano frequentato il corso in modo più o meno assiduo: 35 (15%) avevano svolto solo una o due esercitazioni; 39 (16%) ne avevano svolte da tre a cinque; 55 (23%) ne avevano svolte da sei a otto; 46 (19%) avevano frequentato pressoché sempre, svolgendo nove o dieci esercitazioni.

² Questo criterio dipende ovviamente dal nostro interesse per le tipologie di errori, che rendeva del tutto irrilevanti le non poche prove perfettamente svolte.

Il Grafico 1 mostra la frequenza di promossi e respinti nei gruppi con diverso grado di frequenza. Il confronto mediante chi quadro mostra una relazione significativa tra frequenza alle esercitazioni e superamento dell'esame ($\chi^2 [4] = 22,95; p < .001$)-

La frequenza alle esercitazioni ha differenziato anche in termini di voto, considerando in questo caso solo i promossi; si tenga presente che il voto era assegnato in base alla sola parte teorica dell'esame, una volta che la prova pratica fosse apparsa almeno sufficiente. Per i 147 studenti promossi, il numero di esercizi svolti in aula (gamma 0 -10) correla con il voto ($r = .413; p < .001$) e la correlazione rimane significativa anche parzializzando il voto dell'esame di Psicologia dello sviluppo, che può essere considerato il prerequisito principale per affrontare in modo adeguato il corso di Colloquio in età evolutiva (per i 97 studenti di cui era disponibile il dato, $r = .329; p = .001$).

Per verificare quali componenti dell'esame risultino più difficoltose, abbiamo concentrato l'attenzione sui 92 studenti respinti: studenti la cui prova pratica ha raggiunto un punteggio inferiore alla soglia, studenti che non hanno raggiunto il 18 nella parte teorica dell'esame e studenti che hanno fallito in entrambi gli aspetti. La numerosità dei tre gruppi è significativamente diversa ($\chi^2 [2] = 7,59; p = .02$).

	frequenze osservate	frequenze attese	residui
insuccesso nella prova pratica	43	30,7	12,3
insuccesso nella teoria	23	30,7	-7,7
insuccesso completo	26	30,7	-4,7

Tabella 1 – Ragioni di insuccesso all'esame

Come si vede in Tabella 1, la maggior parte degli studenti è stata respinta proprio a causa della prova pratica (43), mentre un numero minore di studenti non ha passato l'esame per la sola insufficienza alla teoria (23); infine, 26 studenti non hanno superato né la parte teorica né la parte pratica dell'esame.

I tre tipi di esito si distribuiscono per grado di partecipazione al corso nel modo illustrato dal Grafico 2. Il χ^2 applicato a tutti i dati del grafico non risulta significativo, poiché l'insuccesso è sempre notevolmente maggiore per i non frequentanti. Tuttavia, se si applica il χ^2 alle frequenze di partecipazione entro ciascun tipo di motivazione dell'insuccesso, si riscontra che nell'insuccesso teorico il grado di frequenza non incide significativamente, mentre la frequenza risulta determinante per l'insuccesso nella sola prova pratica ($\chi^2 [4] = 14,09; p = .007$) o nell'insuccesso globale ($\chi^2 [4] = 13,61; p < .01$).

La prestazione alla prova pratica, sebbene concorresse all'esito dell'esame solo come filtro pass-fail, veniva valutata con un punteggio continuo, da 6 punti negativi a 6 punti positivi. Si può dunque valutare in modo più preciso quanto la frequenza pesi su una buona prestazione, correlando il voto della prova pratica con il numero di esercizi svolti (da 0 a 10).

Poiché è evidente che anche lo studio della teoria concorre al buon risultato nella prova pratica (ed infatti le due valutazioni, pur non coincidenti, correlano significativamente ($r = .363; p < .001$)) la correlazione tra numero di esercizi e punteggio della prova pratica è stata fatta parzializzando la valutazione nella parte teorica dell'esame. Tale correlazione è pari a .252 ($p < .001$) se si considerano tutti i partecipanti all'esame, ma rimane significativa ($r = .179; p = .018$) anche togliendo il gruppo dei non frequentanti.

Offerte formative a distanza

Agli studenti, sia frequentanti che non, era stata offerta la possibilità di partecipare ad un forum sulle difficoltà di preparazione dell'esame e di svolgere degli esercizi in elearning. Nonostante una elevata risposta positiva (oltre 170 prenotati) la partecipazione al forum è stata esigua ed anche il numero degli esercizi svolti è stato molto basso. Non stupisce quindi che non si sia riscontrata una correlazione tra didattica a distanza e prestazioni d'esame.

Nonostante questa deludente risposta ai nostri sforzi, abbiamo riproposto un mini-corso in elearning per gli studenti respinti al primo appello. Hanno seguito questo corso di recupero 47 studenti, 40 dei quali corrispondevano al target delle attività, poiché avevano già sostenuto l'esame Colloquio in età evolutiva, non superandolo (37 casi) o riportando un voto non soddisfacente (3 casi); altri 7 si sono aggiunti, pur non essendo incorsi in alcuna bocciatura. Solo 34 dei partecipanti hanno sostenuto l'esame in uno dei due appelli immediatamente successivi al corso, distribuendosi tra i due gruppi sopra descritti come si vede in Tab.2.

	presenza all'esame	
fallimento precedente	presenti	28
	assenti	12
nessun tentativo	presenti	6
	assenti	1

Tabella 2 – Partecipanti al corso elearning per partecipazione all'esame

Gli esercizi proposti tenevano conto delle difficoltà riscontrate nello studio preliminare sopra descritto e delle informazioni aggiuntive ottenute dal corso in presenza svolto pochi mesi prima di questa proposta didattica.

Dei 34 studenti che hanno partecipato all'esame, una significativa maggioranza è stata promossa ($\chi^2 [3] = 34,23$; $p < .001$). Il valore del χ^2 si abbassa, ma rimane sempre significativo se si eliminano dal confronto i 6 studenti, tutti promossi, che non avevano subito un precedente fallimento ($\chi^2 [3] = 20,57$; $p < .001$). E' da notare anche il fatto che un solo studente è stato respinto esclusivamente per la cattiva prestazione nella prova pratica.

Sembra dunque che il piccolo corso di recupero abbia avuto degli effetti positivi, particolarmente sulla capacità di generalizzare gli apprendimenti teorici al fine di affrontare la prova pratica. Comparando poi le difficoltà incontrate nelle tre componenti di tale prova con il T di Student per misure ripetute, si riscontra una significativa differenza tra la "caccia agli errori" e le altre due componenti della prova (a-b: $T [32] = -2,56$; $p = .015$; a-c: $T [32] = -3,62$; $p = .001$) tra loro non diverse a livello statistico (Grafico 4).

I migliori punteggi (tra loro non significativamente diversi) sono quello conseguito nelle ricostruzioni di domande non trascritte e quello negli approfondimenti, che confermano le nostre aspettative circa gli effetti positivi del corso di recupero. La maggior parte delle penalizzazioni (17 in tutto) in cui sono incorsi gli studenti negli approfondimenti riguarda cattive formulazioni: linguaggio inappropriato (4 casi); domande suggestive (5 casi); una domanda doppia. A questi 10 errori si aggiungono 4 approfondimenti inutili, 2 mal collocati e 1 solo proposto ma non formulato.

Nella ricostruzione di domande non trascritte si ritrovano alcune delle difficoltà incontrate nella formulazione degli approfondimenti: linguaggio inappropriato (6 casi); suggerimenti (3 casi) e una domanda doppia. Si riscontra inoltre, ma in 3 soli casi, una difficoltà specifica dei completamenti, ossia inserire una ricostruzione che "legghi" in modo logico con quanto detto dal bambino intervistato sia prima che dopo.

Meno lusinghiero è il risultato nella ricerca degli errori; tuttavia si deve ricordare che sul punteggio significativamente più basso pesa anche il fatto che, accanto alla mancata individuazione dei veri errori, dei punti negativi potevano derivare anche dall'attribuzione di "falsi errori". Dopo il corso di recupero solo 2 studenti hanno considerato errate domande previste dalla traccia, mentre sono 4 coloro che hanno erroneamente reputato suggestiva una domanda di approfondimento; un solo studente infine ha considerato erroneamente doppia una domanda di approfondimento.

Secondo anno con la grande aula

Il corso dell'anno accademico 2009-10 ha riguarda 192 studenti, solo 9 dei quali non ha mai messo piede in aula. Se si vuole, la riduzione del numero di non frequentanti potrebbe essere vista come un effetto della didattica interattiva svolta l'anno prima. Inoltre, in base all'esperienza dell'anno precedente, gli esercizi sono stati migliorati ed ampliati, portandoli a 16: (gruppo a) 5 esercizi relativi alla funzione della traccia, (gruppo b) 5 esercizi relativi alle tipologie delle domande, (gruppo c) 6 esercizi relativi all'utilizzo delle conoscenze nella prova pratica d'esame.

Nella ricerca sugli esiti del corso abbiamo preso in considerazione più in dettaglio la relazione tra esercizi e risultato e gli effetti dell'organizzazione di gruppo.

A proposito del primo aspetto, sono state calcolate le correlazioni tra punteggio nella prova pratica e partecipazione a ciascun gruppo di esercizi, parzializzando il voto nella parte teorica dell'esame. Non sorprende constatare che la correlazione più elevata ($r = .31$; $p < .001$) è stata quella tra esercizi direttamente connessi alla prova pratica e punteggio ottenuto in tale prova in sede di esame. Tuttavia, quasi altrettanto buona ($r = .28$; $p < .001$) è la correlazione tra esito della prova all'esame e esercizi sulle domande, mentre risulta significativa ma meno robusta la correlazione tra punteggio finale ed esercizi sulla traccia ($r = .18$; $p < .05$). La correlazione punto-biseriale calcolata tra presenza-assenza ai singoli esercizi e voto nella prova pratica permette di individuare l'effetto dei singoli lavori (Tabella 3).

uso di colloquio su traccia	.26**
architettura traccia	.26**
riordino traccia	.10
creazione traccia	.22**
riscontro traccia-intervista	.17*
tipo domande	.27**
funzione domande	.28**
stile domande	.17*
domande sì-no	.25**
domande doppie	.30**
creazione approfondimenti	.25**
valutazione approfondimenti	.33**
ricostruzioni	.29**
valutazione ricostruzioni	.21**
trovare errori	.27**
simulazione esame	.31**

** $p < .001$ * $p < .01$

Tabella 3. Correlazione tra partecipazione ai singoli esercizi e voto finale

Come si vede, uno degli esercizi sulla traccia è risultato privo di un significativo rapporto con la prova in sede d'esame: si tratta di un esercizio in realtà molto semplice, che forse non ha permesso l'attivarsi di quelle discussioni che hanno invece animato la soluzione in gruppo degli altri problemi proposti.

Infine, la verifica degli effetti del lavoro in gruppo è stata condotta in due passi. In primo luogo abbiamo verificato se l'appartenenza ad un gruppo piccolo avesse un effetto positivo sulla frequenza, sia rispetto alla frequenza come studenti isolati (che pure venivano sempre accolti e incoraggiati a partecipare, aggregandosi ad un gruppo preesistente), sia rispetto a gruppi più grandi, di cui pure avevamo consentito la formazione. I dati in Tabella 4 mostrano una differenza significativa ($\chi^2 [6] = 110,8; p < .001$), dovuta soprattutto alla differenza gruppo-non gruppo, ma in misura minore anche alla dimensione del gruppo.

gruppi frequenza	isolati	grande gruppo	piccolo gruppo
minima	18	5	5
saltuaria	1	17	14
discreta	9	22	29
assidua	9	34	47
TOTALE	19	78	96

Tabella 4 – Frequenza per gruppo di appartenenza

A sua volta, la frequenza incide sulle prestazioni d'esame ($F_{2, 159} = 3,84; p < .024$), così che gli isolati riportano una valutazione significativamente inferiore rispetto a chi ha lavorato in un grande gruppo, a loro volta inferiori, sia pure di poco, ai membri di gruppi piccoli (Grafico 5).

Conclusioni

Tutto è possibile. Nel momento – un po' visionario – in cui ci siamo proposti di trasportare un laboratorio a numero relativamente ristretto nel caos di una grande aula, gli studenti hanno frequentato, partecipato e appreso anche in numeri molto vasti.

Il prezzo: una enorme fatica, la dipendenza dalla collaborazione volontaria dei peer educator, dei tutor d'aula o di e-learning, ma soprattutto la perdita degli studenti isolati e la scarsa efficacia dell'aggregazione in gruppi numerosi.

Sembra urgente conquistare il diritto-dovere ad una programmazione della didattica della psicologia a misura d'uomo, in modo da estendere a tutti delle esperienze di partecipazione che sole possono garantire un appropriarsi, se non ancora di professionalità, almeno di competenze che affianchino le conoscenze teoriche.

Riferimenti

Aldrige, J. & Cameron, S. (1999). Interviewing child witnesses: Questioning techniques and the role of training. *Applied Developmental Science*, 3(2), 128-135.

Balleweg, B.J. (1990). The interview team. *Teaching of Psychology*, 17(4), 241-243.

Bögels, S.M. (1994). A structured-training approach to teaching diagnostic interviewing. *Teaching of Psychology*, 21(3), 144-150.

Bombi, A.S. (2006). Apprendere in gruppo: problema e risorsa. *Il costruirsi degli apprendimenti nei contesti culturali*, Dipartimento di Psicologia, Università di Firenze, 27

Aprile 2006.

- Bombi, A.S., Cannoni, E. e Di Norcia, A. (2005). *Esercitazioni al colloquio con i bambini*. Seconda edizione riveduta ed ampliata. Roma: Kappa.
- Bombi, A.S., Pepe, S. e Vecchione, M. (2007) Didattica laboratoriale nella Step-Se. Un'esperienza con il metodo dell'educazione tra pari. In AA. VV. *Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della Psicologia*. Atti del II Convegno su "Didattica e integrazione del sapere psicologico", Padova, 2-3 febbraio 2007 reperibile in <http://convdidattica.psy.unipd.it>
- Cederborg, A.-C. & Lamb, M. (2008). Interviewing alleged victims with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(1), 49-58.
- Civino, M. (2009). *Colloquio in corso: C.A.N.A.D.A.* Tesi di laurea specialistica non pubblicata (rel. prof. A.S. Bombi).
- Erdman, P. & Lampe, R. (1996). Adapting basic skills to counsel children. *Journal of Counseling & Development*, 74, 374-377.
- Faldon, J., Pessach, I. & Toker, A. (2004) Teaching medical students what they think they already know. *Education for Health*, 17 (1), 35-41.
- France, K. (1984). Peer trainers in an interviewing techniques course. *Teaching Psychology*, 11(3), 171-173.
- Garufi Bozza, G. (2009). *Imparare a domandare. Studio empirico sull'apprendimento delle tecniche di intervista in ambito universitario*. Tesi di laurea specialistica non pubblicata (rel. prof. A.S. Bombi).
- Gier, V.S. & Kreiner, D.S. (2009). Incorporating active learning with PowerPoint-based lectures using content-based questiona. *Teaching of Psychology*, 36(2), 134-139.
- Hogan, T.P., Norcross, J.C., Cannon, J.T. & Karpiak, C.P. (2007). Working with and training undergraduates as teaching assistants. *Teaching of Psychology*, 34(3). 187-190.
- Lis, A., Venuti, P. e De Zordo, M.R. (1995²). *Il colloquio come strumento psicologico. Ricerca, diagnosi, terapia*. Firenze: Giunti.
- Lumbelli, L. (1993). L'intervista dentro l'esperimento. *Età Evolutiva*, 46, 39-53.
- Martino, S., Haeseler, F., Belitsky, R., Pantaloni, M. & Fortin, A.H. IV (2007). Teaching brief motivational interviewing to year three medical students. *Medical Education*, 41, 160-167.
- McConnell-Henry, T., James, A., Chapman, Y., Francis, K. (2009-10). Researching with people you know: Issues in interviewing. *Contemporary Nurse*, 34(1), 2-9.
- Mounsey, A.L., Bovbjerg, V., White, L. & Gazewood, J. (2006). Do students develop better motivational interviewing skill through role-play with standardised patients or with student colleagues? *Medical education*, 40, 775-780.
- Ouellette, P.M., Westhuis, D., Marshall, E. & Chang, V. (2006). The acquisition of social work interviewing skills in a web-based and classroom instructional environment: Results of a study. *Journal of Technology in Human Services*, 24(4), 53-75.
- Pepe, S. (2007). *Lavorare con i grandi gruppi. Strumenti e metodi*. Roma: Carocci.
- Realdon, O., Zurloni, V. Confalonieri, L., Mortillaro, M. e Mantovani, F. (2006) Learning Communication Skills through Computer-based Interactive Simulations. In G. Riva, M.T. Anguera, B.K. Wiederhold and F. Mantovani (a cura di) *From Communication to*

Presence: Cognition, Emotions and Culture towards the Ultimate Communicative Experience. Festschrift in honor of Luigi Anolli. Amsterdam: IOS Press.

Sommers-Flanagan, J. & Means, J.R. (1987). Thou shalt no task questions: An Approach to teaching interviewing skills. *Teaching of Psychology, 14*(3) 194-166.

Warren, A.R., Woodall, C.E., Thomas, M. & Nunno, M. (1999) Assessing the effectiveness of a training program for interviewing child witnesses. *Applied Developmental Science, 3*(2), 128-135.