



# Università degli Studi di Padova

**Dipartimento di Scienze Cardio-Toraco-Vascolari e Sanità pubblica**

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN  
SCIENZE RIABILITATIVE DELLE PROFESSIONI SANITARIE

PRESIDENTE: *Ch.ma Prof.ssa Luciana Caenazzo*

## **TESI DI LAUREA**

ANALISI DELLE METODOLOGIE DI DIDATTICA ATTIVA UTILIZZATE

AL CORSO DI LAUREA IN TERAPIA OCCUPAZIONALE

(Analysis of active learning methodologies used in the Occupational Therapy degree course)

RELATRICE: Prof.ssa Monica Rizzieri

LAUREANDA: Alessia Gavioli

Anno Accademico 2023/2024

# Indice

<b>Abstract</b> .....	<b>1</b>
<b>Abstract (lingua inglese)</b> .....	<b>2</b>
<b>Introduzione</b> .....	<b>3</b>
<b>Capitolo 1: Andragogia e didattica attiva</b> .....	<b>4</b>
1.1 Teorie dell'apprendimento: l'andragogia .....	4
1.2 La didattica attiva e le sue metodologie .....	10
1.2.1 Cooperative Learning .....	12
1.2.2 Studio di caso .....	13
1.2.3 Role Playing .....	14
1.2.4 Visione di filmati .....	15
1.2.5 Brainstorming .....	17
<b>Capitolo 2: Terapia Occupazionale e didattica attiva</b> .....	<b>19</b>
2.1 La Terapia Occupazionale e gli ambiti di intervento .....	19
2.2 Metodologie di didattica attiva in ambito sanitario .....	20
<b>Capitolo 3: Obiettivo, materiali e metodi della ricerca</b> .....	<b>22</b>
3.1 Obiettivo della ricerca .....	22
3.2 Contesto: Corso di Laurea in TO (Università degli Studi di Padova) .....	23
3.3 Partecipanti .....	25
3.4 Strumento di indagine: il questionario .....	26
3.4.1 Le domande del questionario .....	26

<b>Capitolo 4: Risultati</b> .....	<b>32</b>
4.1 Risposte al questionario .....	32
<b>Capitolo 5: Discussione</b> .....	<b>42</b>
5.1 Didattica attiva nel Corso di Laurea in Terapia Occupazionale .....	42
5.1.1 Didattica attiva in relazione alla tipologia di insegnamento .....	43
5.2 Formazione dei docenti in ambito di didattica attiva .....	43
5.3 Evoluzione della didattica .....	44
<b>Capitolo 6: Conclusioni</b> .....	<b>45</b>
<b>Bibliografia</b> .....	<b>47</b>

# Abstract

**BACKGROUND:** L'apprendimento è un processo attraverso il quale gli individui acquisiscono conoscenze, competenze, comportamenti o atteggiamenti in seguito all'interazione con l'ambiente circostante. L'istruzione dello studente adulto, però, richiede delle accortezze che valorizzino e tengano conto del suo bagaglio esperienziale. Il bisogno dell'adulto di essere maggiormente coinvolto e interpellato a lezione viene soddisfatto dalle metodologie di didattica attiva, che si stanno sempre di più sviluppando al giorno d'oggi. Soprattutto nell'ambito di corsi professionalizzanti, come quelli delle professioni sanitarie, queste metodologie risultano efficaci nell'apprendere non solo nozioni teoriche ma anche abilità pratiche.

**OBIETTIVO:** Indagare la frequenza e la varietà di utilizzo delle metodologie di didattica attiva all'interno del Corso di Laurea in Terapia Occupazionale dell'Università degli Studi di Padova.

**METODI:** È stata svolta una indagine tramite un questionario anonimo composto da 21 domande a scelta multipla o breve risposta aperta, riguardante l'utilizzo della didattica attiva. I partecipanti sono 28 docenti del Corso di Laurea in Terapia Occupazionale dell'Università degli Studi di Padova dell'anno accademico 2023/2024.

**RISULTATI:** Le risposte fornite dai docenti mostrano un utilizzo delle metodologie di didattica attiva, nel complesso, elevato. Le metodologie usate sono varie; con più frequenza vengono proposti lavori di gruppo, risoluzioni di casi e visioni di filmati. Si è evidenziato un utilizzo maggiore di tali metodiche negli insegnamenti professionalizzanti rispetto a quelli non professionalizzanti. I professori riferiscono di aver introdotto negli ultimi anni numerose proposte partecipative durante le loro lezioni, ma che sarebbero necessari dei corsi di formazione affinché si implementino attività realmente efficaci e utili per l'apprendimento.

**CONCLUSIONI:** Le metodologie di didattica attiva si stanno sviluppando sempre più velocemente e la didattica sta cambiando giorno dopo giorno, seguendo l'andamento delle nuove scoperte tecnologiche e dei mutamenti culturali e sociali. I docenti del corso di laurea individuato si sono rilevati propensi all'utilizzo della didattica attiva, ritenendola efficace per lo svolgimento delle loro lezioni e rispecchiando l'andamento già presente in letteratura. Il coinvolgimento degli studenti e la loro interazione sono considerate, sempre di più, caratteristiche fondamentali da ricercare per un apprendimento proficuo, soprattutto per corsi professionalizzanti.

# Abstract

**BACKGROUND:** Learning is a process through which individuals acquire knowledge, skills, behaviors, or attitudes as a result of interaction with their surrounding environment. However, adult education requires special considerations that acknowledge and value their experiential background. The need for adults to be more involved and engaged in lessons is met by active learning methodologies, which are increasingly being developed nowadays. Especially in the context of professionalizing courses, such as those in healthcare professions, these methodologies prove effective in learning not only theoretical knowledge but also practical skills.

**OBJECTIVE:** The frequency and variety of use of active learning methodologies within the Occupational Therapy degree course at the University of Padua are investigated.

**METHODS:** A survey was conducted using an anonymous questionnaire consisting of 21 multiple-choice or short open-ended questions concerning the use of active learning methodologies. The participants were 28 teachers of the Occupational Therapy degree course at the University of Padua for the academic year 2023/2024.

**RESULTS:** The responses provided by the teachers indicate a generally high use of active learning methodologies. The methodologies employed are different; group work, case studies, and video viewing are the most frequently proposed activities. A greater use of these methods was noted in professionalizing courses compared to non-professionalizing ones. The professors reported having introduced numerous participatory activities in their lessons in recent years, but they also highlighted the need for training courses to implement activities that are truly effective and beneficial for learning.

**CONCLUSIONS:** Active learning methodologies are developing rapidly, and teaching is evolving day by day, keeping pace with new technological discoveries and cultural and social changes. The teachers of the identified degree program showed a propensity for using active learning, considering it effective for their lessons. This finding reflects trends already present in the literature. Student engagement and interaction are increasingly seen as fundamental characteristics to pursue for effective learning, especially in vocational courses.

# Introduzione

La didattica attiva è un approccio all'insegnamento e all'apprendimento che enfatizza la partecipazione attiva degli studenti nel processo educativo. Essa incoraggia gli studenti a essere protagonisti del proprio apprendimento attraverso una serie di attività interattive e coinvolgenti. <sup>1</sup>

Lo studente adulto, come quello che si avvicina ad un corso universitario, apprende in maniera diversa rispetto ad un bambino in fase di crescita. Avendo già frequentato luoghi di formazione, l'adulto ha maturato esperienze, conoscenze e competenze che influenzano il suo modo di apprendere e di recepire nuove informazioni. Esso necessita di maggiore motivazione, partecipazione e intraprendenza durante lo svolgimento delle lezioni; motivo per il quale la didattica attiva si presta bene in ambito universitario. <sup>2</sup>

Le metodologie di didattica attiva sono potenzialmente infinite, ma le più presenti e utilizzate attualmente sono il Cooperative Learning (lavorare in gruppo), lo studio di caso, il Role Playing (gioco di ruolo), la visione di filmati e il brainstorming. Tali metodiche si stanno sviluppando molto velocemente e i docenti le stanno sempre di più implementando all'interno dei loro insegnamenti; in particolar modo per materie fortemente professionalizzanti che richiedono l'apprendimento di molte abilità pratiche oltre che teoriche. <sup>3</sup>

Nel presente progetto, in seguito alle precedenti premesse, si è deciso di indagare l'utilizzo di metodologie di didattica attiva presenti all'interno del Corso di Laurea in Terapia Occupazionale dell'Università degli Studi di Padova. L'obiettivo era quello di indagare, all'interno di un corso professionalizzante, la frequenza e la varietà di metodiche attive presenti e di capire il pensiero e il punto di vista dei docenti nell'utilizzo di queste ultime. L'indagine, infatti, è stata svolta tramite un questionario anonimo formato da 21 domande e proposto al corpo docenti dell'anno accademico 2023/2024. Si è ritenuto d'interesse confrontare quanto riportato in letteratura con quanto riferito dai docenti partecipanti.

# Capitolo 1

## Andragogia e didattica attiva

### 1.1 Teorie dell'apprendimento: l'andragogia

Al fine di poter meglio comprendere il termine andragogia, dobbiamo definire che cos'è l'apprendimento. L'apprendimento è un processo attraverso il quale gli individui acquisiscono conoscenze, competenze, comportamenti o atteggiamenti in seguito all'interazione con l'ambiente circostante. Può avvenire attraverso l'esperienza diretta, l'osservazione, lo studio o l'insegnamento formale.<sup>4</sup>

Ci sono ambienti più strutturati, ad esempio quelli dedicati all'istruzione, dove si ricerca volontariamente l'acquisizione di nuove conoscenze (sapere) e competenze (sapere e saper fare), ma in qualsiasi contesto di vita l'apprendimento può risultare spontaneo, in quanto l'essere umano è costantemente sottoposto a stimoli e informazioni.

L'apprendimento, infatti, come sosteneva Skinner con i suoi studi sul “condizionamento operante” nel libro intitolato “Scienza e comportamento umano”<sup>5</sup> del 1953, può anche essere definito come un cambiamento permanente del comportamento a seguito di una esperienza di vita. Gli avvenimenti, l'ambiente e le interazioni sociali giocano un ruolo importante nel plasmare il modo in cui apprendiamo e nel determinare i cambiamenti del nostro comportamento e delle nostre capacità cognitive nel tempo. Per questo viene considerato come un processo “esperienza-dipendente” dove le nostre connessioni neuronali e strutture cerebrali si modificano tramite l'esperienza stessa.

La diretta conseguenza della definizione appena descritta porta ad affermare non si smetta mai di apprendere durante l'intero corso della vita. È risaputo che ai primi anni di crescita è attribuito il concetto di “periodo sensibile” introdotto da Maria Montessori<sup>6</sup>, con il quale si intende una fase dello sviluppo in cui l'individuo è particolarmente sensibile a certi tipi di stimoli ambientali o esperienze di apprendimento, e durante il quale l'acquisizione di determinate abilità o conoscenze è facilitata. Questa sensibilità è, poi, spiegata fisiologicamente dall'elevata plasticità cerebrale presente durante l'età dello sviluppo, grazie alla quale si verificano importanti cambiamenti nella struttura e nella funzione dei circuiti neuronali che sottendono funzioni cognitive e sensoriali.<sup>7</sup>

Questo non esclude, però, che in età più avanzata l'essere umano riesca ad apprendere, nonostante possa fare più fatica o necessiti più tempo rispetto ad un individuo giovane.

La differenza nell'apprendimento nell'età evolutiva rispetto a quella dei soggetti adulti è stata studiata negli anni ed ha portato alla distinzione tra "pedagogia" e "andragogia". Se con il termine pedagogia si intende l'educazione fornita ai bambini, dove la responsabilità di ciò che deve essere insegnato, come deve essere insegnato e quando deve essere insegnato spetta esclusivamente all'insegnante; con il termine andragogia ci si riferisce ad un approccio diverso sul quale ci focalizzeremo con questo lavoro.

La prima cosa su cui bisogna concentrarsi, anche secondo l'educatore e teorico dell'andragogia Malcolm Knowles in uno dei suoi libri intitolato "The adult learner" ("Lo studente adulto")<sup>2</sup>, è il concetto di persona adulta. Esso sostiene la definizione più accurata del termine "adulto", per poter poi introdurre il concetto di andragogia, sia quella psicologica. In questa definizione si afferma che le persone compiano un processo di maturazione, il quale comincia già durante l'adolescenza, ma che mira alla responsabilizzazione e alla formazione del proprio concetto di sé. Partendo da questa riflessione lo stesso Knowles definisce l'andragogia come il campo di studio relativo all'educazione degli adulti, il quale si focalizza sulle metodologie di insegnamento e apprendimento adatte alle caratteristiche, esperienze e bisogni specifici di persone che hanno già compiuto il processo di maturazione sopra descritto.

L'autore ha poi individuato sei principi fondamentali affinché risulti efficace l'educazione agli adulti, formulando quello che viene chiamato il Modello Andragogico. Questi sei principi sono:

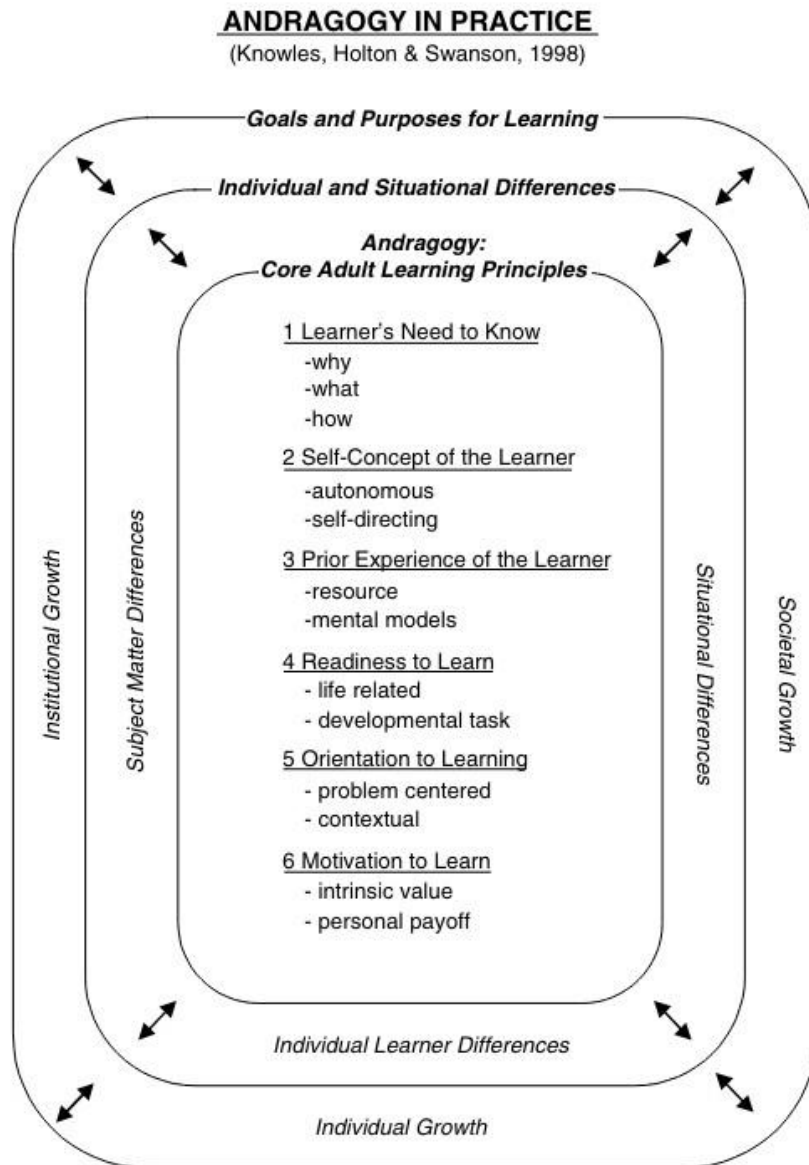
- Bisogno di sapere. Nel momento in cui un adulto impara qualcosa di nuovo le energie che investe sono proporzionali ai benefici che ottiene imparandolo e/o alle conseguenze negative che implicherebbe non impararlo. Di conseguenza il primo principio per facilitare l'apprendimento di un adulto è quello di aiutarlo nel diventare consapevole della "necessità di sapere" quel determinato argomento.
- Concetto di sé discente. Gli adulti, come descritto in precedenza, hanno già sviluppato un concetto di sé come persone responsabili e capaci di decidere della propria vita e così vogliono essere viste e considerate dalle altre persone. Nel momento in cui si ritrovano in un contesto educativo, però, questa volontà entra in conflitto con l'esperienza pregressa inerente al periodo scolastico di studenti passivi. È necessario, quindi, mirare ad una consapevolezza di questo conflitto in modo che l'adulto possa compiere la transizione da studente dipendente a studente indipendente.



- Ruolo delle esperienze del discente. Gli adulti, avendo vissuto più a lungo, hanno accumulato un numero più ampio di esperienze nel momento in cui si avvicinano ad un contesto educativo. Queste esperienze non risultano solo maggiori rispetto ai giovani, ma anche più variegata e diversificata, portando elevata eterogeneità all'interno dei gruppi di adulti. Ognuno avrà diversi obiettivi, stili di apprendimento, bisogni, interessi e motivazioni. Per questa ragione è utile proporre tecniche esperienziali, discussioni di gruppo, attività di problem solving, attività laboratoriali e nuovi approcci da loro non ancora conosciuti.
- Disposizione ad apprendere. Le persone adulte sono pronte ad imparare le cose che hanno bisogno di conoscere o essere in grado di fare per far fronte in modo efficace alle loro situazioni di vita reale. Esse si sentono predisposte ad imparare soprattutto i compiti associati ad uno stadio di sviluppo successivo a quello in cui si trovano in questo momento. Facendo un esempio: una ragazza in seconda superiore non è pronta a conoscere la nutrizione infantile o le dinamiche coniugali, ma è più probabile lo sia una ragazza già laureata e fidanzata.
- Orientamento verso l'apprendimento. A differenza dei bambini e dei ragazzi, in cui l'orientamento è incentrato verso l'apprendimento delle materie scolastiche, negli adulti è incentrato verso le attività, i compiti e le situazioni della vita reale. Essi sono quindi motivati ad imparare nella misura in cui percepiscono che tale apprendimento gli aiuterà ad affrontare la loro quotidianità. Risultano, infatti, più efficaci insegnamenti basati su problemi reali e sull'acquisizione di strategie di coping.
- Motivazione. Le persone adulte sono spinte da motivazioni esterne (es. un lavoro migliore, una promozione, un salario più alto...), ma ancora di più da motivazioni interne (es. l'incremento della soddisfazione lavorativa, stima di sé, qualità di vita...). Le ricerche evidenziano che gli adulti sono motivati a crescere e migliorare, ma che questa motivazione venga spesso intaccata da barriere quali un concetto di sé discenti negativo o programmi che violano i principi dell'educazione dell'adulto.<sup>2</sup>

Ritroviamo gli aspetti appena descritti in figura 1, dove sono raffigurati e contestualizzati. Vediamo, infatti, i sei principi del Modello Andragogico posti centralmente e inseriti in una prima cornice riguardante le differenze individuali e situazionali (quali differenze date dal contesto, dalle caratteristiche di apprendimento dello studente e dalle peculiarità della materia insegnata) anch'essa poi inserita in una seconda cornice più ampia riguardante gli obiettivi e gli scopi dell'insegnamento (ovvero la crescita dell'individuo, della società e istituzionale).

Figura 1: Modello Andragogico nella pratica



Il Modello Andragogico è considerato un modello di processo, ovvero in grado di fornire allo studente procedure e risorse che lo supportino nell'acquisizione di informazioni ma soprattutto competenze. I principi sopra descritti aiutano ad identificare gli aspetti fondamentali che ogni insegnante dovrebbe tenere in considerazione nel momento in cui si interfaccia con un gruppo di studenti adulti. Il docente deve essere consapevole di dover procedere per step passando per tutti quelli che Malcolm Knowles identifica come gli elementi da seguire in questo processo di apprendimento e che andremo qui di seguito a presentare.

Essi sono:

- 1) Preparare il discente. Questo primo passaggio consiste nel rendere preparato lo studente ad un approccio partecipe con una prima spiegazione delle differenze tra apprendimento proattivo e reattivo. Sempre all'inizio è necessario, quindi, instaurare un rapporto collaborativo e dedicare del tempo alla conoscenza degli studenti, delle loro esperienze pregresse e delle loro aspettative; introducendo anche i contenuti che verranno trattati.
- 2) Stabilire un clima favorevole all'apprendimento. Il clima è un elemento di fondamentale importanza per riuscire ad instaurare un contesto favorevole e facilitante all'apprendimento. Esso è composto dall'ambiente fisico, ma in maniera ancora più rilevante dagli aspetti psicologici e di interazione sociale. Le stanze dedicate all'educazione dovrebbero essere ampie, luminose, presentare colori chiari e finestre ed avere una buona acustica per aiutare gli studenti ad assumere un atteggiamento positivo. Atteggiamento che però è importante sostenere soprattutto tramite l'instaurarsi di un clima rilassato, informale, caloroso, umano, supportivo, collaborativo e basato sul rispetto reciproco.
- 3) Creare un meccanismo di pianificazione. L'insegnante deve rendere partecipi gli studenti nel meccanismo di pianificazione delle attività da svolgere. Questo elemento è importante affinché i discenti si sentano realmente parte del sistema di apprendimento. È necessario, quindi, essi si sentano almeno in parte responsabili di questo processo e ritengano di avere un'influenza reale nelle scelte attuate all'interno dell'insegnamento.
- 4) Diagnosticare i bisogni di apprendimento. In questo step il modello di apprendimento viene creato tenendo in considerazione il punto di vista non solo dell'insegnante, ma anche dello studente. Nell'educazione degli adulti, infatti, il punto di partenza per costruire il modello di competenze adeguato è costituito dalle percezioni personali del singolo discente riguardo ai propri obiettivi e al livello di performance desiderato. Questa condivisione e negoziazione del modello di apprendimento instaurato permette di sviluppare una visione più chiara del proprio percorso di crescita.
- 5) Formulare gli obiettivi di apprendimento. Gli obiettivi di apprendimento non dovrebbero essere fissi e prestabiliti ma, perché siano motivanti e sfidanti, dovrebbero essere formulati tramite la cooperazione tra gli insegnanti e gli studenti. Essi devono risultare chiari e indicare i risultati o i cambiamenti che lo studente si aspetta di ottenere grazie alle lezioni eseguite con quel docente. Anche questo passaggio, quindi, ci mostra come sia necessario il contributo del discente nella creazione del percorso di apprendimento.

- 6) Progettare il piano di apprendimento. Il Modello Andragogico basa la progettazione del programma di apprendimento sulle aree problematiche individuate dagli studenti stessi. In seguito ad una autodiagnosi dei discenti vengono condivise le aree di apprendimento individuate con l'insegnante, insieme al quale si individuano le modalità più appropriate per affrontarle. Questo permette di sviluppare delle unità di apprendimento esperienziale da porre in sequenza, affinché gli studenti riescano a partecipare in maniera partecipativa nelle attività proposte seguendo un filo logico di crescita e sviluppo.
- 7) Condurre le attività di apprendimento. Questo elemento dipende molto dalle caratteristiche e dalle capacità dell'insegnante. L'insegnante, anche se nel corso della sua vita ha incontrato molte situazioni in cui il modello educativo presente è di tipo pedagogico, deve focalizzarsi sulle peculiarità e sulle necessità dello studente adulto. Affinché acquisisca dimestichezza ed esperienza è necessario si eserciti ad insegnare all'interno di contesti educativi per adulti.
- 8) Valutare il programma. Lo scopo primario della valutazione è migliorare l'insegnamento e l'apprendimento, motivo per cui risulta essere un elemento complesso. Questo elemento viene suddiviso in quattro fasi. La prima fase consiste nel raccogliere le impressioni positive e negative dei partecipanti rispetto al programma svolto. Questi dati, se ottenuti anche tra una lezione e l'altra, possono aiutarci nell'apportare eventuali modifiche nello svolgimento delle attività ipotizzate. La seconda fase è quella di valutazione dell'apprendimento degli studenti, necessaria per capire la crescita ottenuta a fine percorso. Seconda fase strettamente collegata alla terza fase, la quale consiste nella valutazione del loro comportamento e nell'osservazione del cambiamento di atteggiamento messo in atto. L'ultima fase riguarda, invece, la valutazione dei risultati e dell'organizzazione complessiva del corso (ad esempio percentuali di ritardi o assenze, qualità offerta...).<sup>2</sup>

L'educazione dello studente adulto, come abbiamo visto, presenta caratteristiche specifiche e diverse da quelle del bambino. All'adulto è richiesta una partecipazione attiva e una collaborazione con il docente nello sviluppo del percorso di apprendimento adeguato.

## 1.2 La didattica attiva e le sue metodologie

L'educazione della persona adulta, come visto in precedenza grazie al Modello Andragogico, si basa su un approccio diverso dalla metodologia tradizionale; la differenza sostanziale sta nel rapporto con gli studenti, basato sul loro coinvolgimento. Queste modalità di didattica in cui il discente risulta operativo vengono raggruppate oggi sotto il nome di didattica attiva.

Uno dei primi ad introdurre un approccio in cui lo studente fosse coinvolto attivamente è stato il filosofo, psicologo e pedagogista statunitense Jhon Dewey, agli inizi del 1900, grazie al concetto di attivismo pedagogico. Le sue idee si concentrano sull'importanza dell'apprendimento esperienziale con lo scopo di accompagnare gli studenti alla creazione di un metodo, abbandonando gli insegnamenti nozionistici e incentivando lo sviluppo di capacità critiche attraverso situazioni reali.<sup>8</sup>

Il pensiero di Dewey venne riconsiderato in Italia grazie al movimento che prese il nome di scuola attiva; del quale la più famosa autrice è stata Maria Montessori che all'inizio nel 1912 sviluppò il suo omonimo metodo. Nel metodo Montessori, tutt'ora in uso, gli studenti sono incoraggiati a esplorare e apprendere attraverso l'interazione con materiali didattici specifici e attraverso l'autonomia nella scelta delle attività, mentre gli insegnanti agiscono da osservatori e guide offrendo eventuale supporto. Questo metodo valorizza l'individualità degli studenti e mira a sviluppare la loro fiducia e indipendenza.<sup>9</sup>

Le filosofie e i movimenti appena citati sono ancora seguiti e utilizzati ai giorni nostri e, nonostante nascano nel contesto dell'educazione del bambino, sono molto presenti, come abbiamo già notato, nel contesto dello studente adulto.

Charles Bonwell e James Eison, due ricercatori e accademici nel campo dell'istruzione superiore, noti per il loro lavoro sull'apprendimento attivo, nel 1991 hanno coniato una delle definizioni di didattica attiva più citate. Per didattica attiva, infatti, si intende un approccio educativo che coinvolge gli studenti in modo attivo e partecipativo nel processo di apprendimento. Piuttosto che essere semplici destinatari di informazioni trasmesse dall'insegnante, gli studenti partecipano attivamente a esperienze di apprendimento che li incoraggiano a pensare criticamente, risolvere problemi, collaborare con i loro pari e applicare le conoscenze in contesti reali. A questa definizione gli autori aggiungono, inoltre, delle strategie affinché si riesca a mettere in pratica un approccio del genere all'interno di un'aula.

Le strategie maggiormente utilizzate sono:

- Lo studente deve essere coinvolto non esclusivamente tramite l'ascolto
- È necessario diminuire l'enfasi posta nella trasmissione delle informazioni da parte del docente e aumentare quella relativa allo sviluppo delle capacità dello studente
- Gli studenti vanno coinvolti in pensieri di ordine superiore (analisi, sintesi, valutazione)
- Gli studenti devono essere impegnati nello svolgimento di attività (es. lettura, discussione, scrittura)
- Deve essere dato maggior peso all'esplorazione da parte degli studenti dei propri atteggiamenti e valori

Le strategie appena riportate vogliono focalizzare l'attenzione sull'obiettivo principale esplicitato dai due autori; ovvero che gli studenti devono essere spinti a fare delle cose per poter poi riflettere su quelle stesse cose che stanno facendo.<sup>3</sup>

Conseguenza diretta di ciò che è stato detto fino ad ora, è che non esiste un modo univoco per mettere in atto delle lezioni che coinvolgano lo studente e lo rendano attivo. In base alle caratteristiche del docente, del gruppo di studenti o della tipologia di insegnamento le tecniche di didattica attiva utilizzabili sono molteplici e possono risultare più o meno adeguate ed efficaci all'apprendimento. Dato per assodato questo presupposto in seguito esploreremo l'origine e le caratteristiche delle metodologie di didattica attiva ad oggi più utilizzate, ovvero il Cooperative Learning (apprendimento cooperativo), lo studio di caso, il Role Playing (gioco di ruolo), la visione di filmati e il brainstorming. Queste metodiche negli anni sono state in grado di soddisfare le esigenze educative dei docenti e gli obiettivi di apprendimento dei discenti. Alcune altre metodologie che è giusto nominare, ma che non andremo ad approfondire sono: il PBL - Problem Based Learning (apprendimento per problemi), la flipped classroom (classe capovolta), la peer education (educazione tra pari), lo storytelling (narrazione) e la gamification (apprendimento attraverso il gioco). Nei paragrafi successivi andremo a presentare le principali tipologie di didattica attiva al fine di avere una maggior conoscenza in tale ambito.

## 1.2.1 Cooperative Learning

La metodologia didattica del Cooperative Learning (apprendimento cooperativo) è nata negli Stati Uniti intorno agli anni '70 grazie ai due fratelli psicologi David e Roger Johnson. L'apprendimento cooperativo può essere definito come un insieme delle tecniche di conduzione di un gruppo classe, nella quale gli studenti lavorano in piccoli gruppi e per attività di apprendimento. La suddivisione in gruppi, tuttavia, non è sufficiente per poter parlare di apprendimento cooperativo. È necessario si verificino alcuni passaggi fondamentali affinché si rispetti il metodo; ovvero:

- L'interdipendenza positiva: forza del gruppo, sentire di potercela fare insieme
- L'interazione diretta faccia a faccia
- L'insegnamento e l'uso di abilità sociali da utilizzare all'interno di piccoli gruppi eterogenei
- La revisione costante dell'attività svolta
- La valutazione individuale e di gruppo

Il Cooperative Learning è un'esperienza sociale, nella quale il lavorare insieme con successo è possibile attraverso il consolidamento e l'utilizzo di abilità specifiche, che non sono innate, ma insegnate ed apprese. Gli stessi fratelli Johnson suddividono queste abilità in quattro categorie specifiche:

- 1) Abilità che aiutano i membri a stare insieme in gruppo (abilità comunicative e di gestione dei conflitti)
- 2) Abilità che aiutano i gruppi a funzionare bene rispetto alla realizzazione del compito (abilità di leadership)
- 3) Abilità di apprendimento per comprendere il materiale fornito
- 4) Abilità di stimolo all'approfondimento e alla riflessione. <sup>10, 11</sup>

Lavorare in gruppo, quindi, è un metodo utile per implementare sia le conoscenze che le competenze e le abilità sociali. Affinché risulti proficuo è però necessario evitare situazioni squilibrate in cui alcuni membri si impongono sugli altri o, al contrario, risultano estremamente passivi. Il docente ha un ruolo fondamentale di facilitatore in questo, in quanto deve favorire e permettere la partecipazione di tutti i componenti definendo anche la numerosità dei gruppi in relazione all'attività da svolgere.

Il Cooperative Learning ha come obiettivo la soluzione di un problema che deve essere raggiunto tramite un lavoro di collaborazione tra i membri. Il percorso che permette il gruppo di arrivare alla soluzione passa attraverso la condivisione delle proprie conoscenze e competenze, ma anche delle responsabilità legate al fine comune.

In questo modo, grazie ad una equa partecipazione, ogni studente può fornire informazioni, motivare, spiegare o assistere gli altri studenti ed essere la fonte primaria nel processo di apprendimento.<sup>12</sup>

Infine il docente, deve essere sicuro di aver comunicato in maniera chiara l'attività richiesta, stabilendone i tempi, le modalità di restituzione e il materiale necessario alla sua esecuzione.

### **1.2.2 Studio di caso**

L'uso dello studio o della discussione di casi ha radici nelle discipline legali e commerciali. Nel XIX secolo, infatti, le scuole giuridiche iniziarono a utilizzare casi giuridici reali per insegnare la pratica ai futuri avvocati. Nel campo commerciale, invece, negli anni '20 l'Harvard Business School è stata una delle prime istituzioni ad adottare l'uso dei casi come metodo d'insegnamento.

Nel corso del XX secolo si è poi diffusa la discussione di casi grazie, anche, ad educatori come il già nominato John Dewey, che sostenevano l'importanza dell'apprendimento esperienziale e basato sul problema. Con il passare del tempo molte altre discipline accademiche hanno iniziato ad utilizzare questa tipologia di metodica tra cui le scienze sociali, le scienze naturali, l'ingegneria e la medicina; facendo del caso uno strumento fondamentale di integrazione tra teoria e pratica.<sup>13</sup>

Questa metodologia è caratterizzata dall'utilizzo dei casi come risorsa didattica invece di utilizzare i contenuti. Ovvero, un approccio didattico in cui i contenuti disciplinari, i concetti e le teorie sono esposti attraverso casi che rappresentano delle applicazioni contestualizzate degli stessi. L'utilizzo di casi, però, non porta a dover rinunciare ai contenuti puramente nozionistici, in quanto si può dire che con questo strumento venga spiegato il medesimo contenuto così come esso prende forma nel mondo reale.

In cosa consiste un caso efficace per l'attività didattica? Un buon caso consiste nella presentazione di una situazione problematica che richiede la risoluzione da parte degli studenti. Esso viene esposto, quasi sempre, sottoforma di storia di un evento o di una situazione che non ha ancora trovato una soluzione e può essere arricchito da immagini, grafici, video o altro materiale. Lo scopo di questi casi è quello di stimolare le abilità di problem solving e attivare la memoria episodica (memoria collegata agli eventi autobiografici), la quale è meno propensa ad essere dimenticata della memoria semantica (memoria dei significati, della comprensione, dei concetti). Un ulteriore fine di questa metodologia è che le teorie e i concetti acquisiscano significato grazie alla discussione degli stessi tramite esempi reali e concreti.



Nella formazione, la risoluzione di casi e di situazioni problematiche è utile all'apprendimento in quanto questi:

- Sono autentici: nella vita di tutti i giorni e nel lavoro le persone si trovano costantemente davanti a problemi non strutturati (soluzioni non convergenti, soluzioni non predeterminate)
- Sono intenzionali: i problemi attivano la motivazione intrinseca fornendo uno scopo all'apprendimento
- Offrono ancoraggio concettuale: ciò che le persone imparano risolvendo i problemi è più integrato, più significativo, meglio ritenuto e maggiormente trasferibile

Tale approccio metodologico risulta, inoltre, versatile e adatto sia alle discipline professionali che a quelle più di carattere generale. La sua efficacia dipende da quanto i casi presentati riescono ad essere pertinenti, stimolanti e adatti al contesto di utilizzo. Ad oggi rimangono, però, maggiormente utilizzati per insegnamenti professionalizzanti. <sup>14</sup>

### **1.2.3 Role Playing**

Il “Role Playing” o “gioco di ruolo” è un metodo educativo le cui origini risalgono all'antichità. Già nell'età classica dell'antica Grecia, infatti, questa tecnica, utilizzata in teatro, ricopriva un ruolo primario nell'educazione della società. Il termine Role Playing e le caratteristiche ad esso attribuite risalgono, però, agli anni '20 grazie allo psichiatra Jacob Levi Moreno; il quale prese spunto dalla tecnica dello psicodramma tralasciandone la valenza terapeutica.

Questa metodologia didattica di tipo laboratoriale consiste nell'unione tra recitazione teatrale, approccio terapeutico di gruppo e problem solving, con lo scopo di mettere in scena una storia che sia formativa per gli studenti e inerente ai loro obiettivi di apprendimento. Nel Role Playing la storia scelta viene improvvisata da un gruppo di studenti che sono chiamati a dare spazio alla loro creatività, mentre il resto dei discenti funge da pubblico attento e attivo pronto a rielaborare e riflettere su quanto è stato messo in scena e a commentarlo.

La fase preparatoria di un Role Playing a scopo didattico prevede, da parte del docente, l'individuazione del tema da trattare, la preparazione del setting e la raccolta di eventuali materiali necessari alla sua esecuzione. Inoltre, non esiste un modo univoco per condurre un gioco di ruolo ma sono presenti più variabili possibili; esso può essere:

- Spontaneo: avviene la scelta di un tema ma gli studenti attori interpretano il proprio ruolo senza preparazione

- Strutturato: gli studenti devono interpretare un ruolo definito in partenza e seguire un copione più o meno strutturato
- Centrato sui ruoli: il tema viene fissato in fase preparatoria, i ruoli vengono assegnati in corso d'opera
- Centrato sul tema: i ruoli sono definiti, la situazione viene a crearsi durante l'evoluzione del gioco di ruolo
- Autorappresentato: uno degli studenti rappresenta un fatto che gli è realmente accaduto, con la partecipazione attiva di alcuni suoi compagni

A seguito di questa interpretazione scenica, volendo si possono mettere in atto alcune tecniche specifiche dello psicodramma come l'inversione dei ruoli (tra attori), il mirroring (dove attori e uditori si scambiano di ruolo) o il soliloquio (dove uno dei protagonisti esprime i suoi sentimenti rispetto alla scena appena interpretata). In conclusione, poi, è necessario discutere in gruppo e riflettere su ciò che è stato interpretato, su come è stato interpretato e su quali emozioni e sentimenti ha suscitato la scena sia nei protagonisti che nel pubblico.

Questa metodologia è in grado di favorire il dialogo comunicativo tra pari e allenare competenze trasversali quali la creatività e l'empatia. Induce, inoltre, i partecipanti ad ampliare i propri punti di vista e a cercare di comprendere con maggiore flessibilità il comportamento altrui, sia negli studenti che interpretano i ruoli in quanto attori sia negli studenti spettatori che sono stimolati a riflettere su ciò che gli viene proposto. Il Role Playing è in grado di drammatizzare situazioni di vita reale, portando gli studenti a dimostrare nella pratica come si approcerebbero e risolverebbero determinate problematiche e conversazioni che possono avvenire nei contesti quotidiani. La conclusione dell'attività tramite il confronto e la riflessione di gruppo crea un clima di scambio e di apprendimento tra pari di tipo bidirezionale.<sup>15, 16</sup>

#### **1.2.4 Visione di filmati**

In Italia, l'utilizzo di strumenti audiovisivi a supporto dell'insegnamento si è sviluppato tra gli anni '60 e gli anni '80 grazie, anche, alla rivoluzione tecnologica. Questo tipo di supporto, però, non ha inizialmente goduto di grande successo; sia per la presenza di resistenze culturali basate sulla diffidenza nell'uso di metodologie differenti da quelle di didattica tradizionale, sia per l'insufficienza di strumenti adeguati all'interno degli ambiti didattici (quali proiettori, televisori...), sia per la laboriosità della gestione degli stessi strumenti (come esempio basti pensare alle cassette videoregistrate che dovevano essere riavvolte prima di poter essere visualizzate una seconda volta) e,

infine, anche per la mancanza di formazione dei docenti nell'utilizzo di tale metodologia in ambito di insegnamento.

Ad oggi la situazione è molto cambiata e grazie allo sviluppo delle nuove tecnologie digitali e all'avvento di Internet l'utilizzo di strumenti multimediali è all'ordine del giorno. Ormai tutti quanti siamo abituati ad avere sott'occhio quotidianamente filmati e video e la loro riproduzione risulta pressoché immediata rispetto alla laboriosità di quarant'anni fa. Questo, insieme al periodo di isolamento per la pandemia da Covid-19 degli anni 2020-2021, ha dato una forte spinta all'utilizzo di materiale video sia per svolgere intere lezioni a distanza sia come metodologia vera e propria di didattica.<sup>17</sup>

È da sottolineare che l'utilizzo di questa metodologia non consiste nella visione passiva di filmati o video ma è necessario sia ben pensata, organizzata e ragionata. Il docente deve essere in grado di individuare il contenuto multimediale in base al suo impiego; sapendo se utilizzarlo per l'introduzione di un nuovo argomento, per la costruzione di nuove conoscenze, per riattivare conoscenze già possedute, per suscitare curiosità o per richiamare l'attenzione su determinate tematiche. È importante, inoltre, che il discente sappia in anticipo se doversi concentrare su alcuni aspetti del filmato proposto o se dover considerare la scena in generale, motivo per il quale l'insegnante dovrebbe assicurarsi di fornire tutte le informazioni necessarie prima della riproduzione del video per riuscire a sfruttare al meglio lo stesso.

Nello studente questa metodologia attiva meccanismi di introiezione e richiamo di preconcoscenze già acquisite, che gli consentono di poter attribuire un significato alle idee e alle emozioni che gli suscita la visione delle scene proposte. Il video, non solo tramite le immagini ma anche tramite i suoni, riesce a coinvolgere e stimolare lo studente attraverso più sensi ricreando rappresentazioni mentali basate su aspettative, conoscenze, previsioni e riconoscimenti personali.<sup>18</sup>

La visione di filmati e video come metodologia didattica si rivela efficace per diverse ragioni, quali:

- Coinvolgimento multisensoriale: vengono interessati più sensi rispetto all'utilizzo di materiali scritti, i quali rendendo l'apprendimento più coinvolgente ed emotivamente stimolante. La combinazione di immagini, suoni e testo può aiutare gli studenti a comprendere e ricordare meglio i concetti.
- Visualizzazione dei concetti astratti: questa metodologia può aiutare a visualizzare concetti complessi o astratti in modo più concreto e accessibile, attraverso l'uso di animazioni o rappresentazioni visive della realtà.

- Accesso a risorse diverse: essa consente agli insegnanti di sperimentare diverse risorse educative, come documentari, tutorial, spezzoni di film... Grazie a questa varietà di contenuti gli studenti possono esplorare gli argomenti da diverse prospettive.
- Personalizzazione dell'apprendimento: la scelta del filmato può essere utilizzata per personalizzare l'apprendimento in base alle esigenze dei discenti. I docenti possono scegliere video che si adattano al livello di comprensione degli studenti o fornire risorse supplementari per approfondire argomenti specifici.
- Flessibilità e accessibilità: la visione di video è fruibile in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo connesso a Internet, consentendo agli studenti di apprendere in modo flessibile e volendo anche autonomo.<sup>19,20</sup>

### **1.2.5 Brainstorming**

La parola “brainstorming”, tradotta in italiano con “tempesta di cervelli”, sta ad indicare una tecnica di generazione delle idee da parte di un gruppo di persone, con lo scopo di individuare soluzioni, produrre delle ipotesi o discutere di determinate situazioni.

Il concetto di brainstorming è stato introdotto per la prima volta da Alex Osborn nel 1948 all'interno del libro “Your Creative Power” (La tua forza creativa). L'autore, che si occupava di pubblicità, propose questa metodologia per stimolare la creatività all'interno di gruppi di lavoro e per incentivare la produzione del maggior numero di idee possibili. Il suo pensiero consisteva nel creare un ambiente libero dalle critiche e dai giudizi dove ogni idea fosse accolta per poi essere valutata e perfezionata in un secondo momento.

Oggi questa tecnica viene utilizzata in svariati ambiti: all'interno dei progetti artistici o di design, nel mondo commerciale, del business e del management, nel mondo scientifico e di ricerca, nelle attività di problem solving e anche come metodo educativo. La versatilità di questa metodica deriva dalla sua capacità di favorire la collaborazione all'interno del gruppo. Ogni persona intervenendo porta un contributo al lavoro, ma, allo stesso tempo, può ispirare nuove idee di altri partecipanti, i quali non è detto avrebbero pensato a determinate soluzioni senza la spinta del primo membro. Affinché questa stimolazione continua avvenga è, però, fondamentale che il clima sia totalmente privo di giudizio; come affermava lo stesso Alex Osborn.

L'efficacia del brainstorming si realizza, infatti, grazie ai seguenti principi:

- Quantità prima della qualità: l'obiettivo principale e primario è quello di generare il maggior numero possibile di idee. La valutazione delle stesse o della loro qualità avviene in un secondo momento.
- Ambiente senza giudizi: l'ambiente deve permettere a tutti di sentirsi liberi di esprimere qualsiasi pensiero creativo.
- Costruire sulle idee degli altri: l'ascolto e l'espansione delle idee proposte dagli altri partecipanti può portare a soluzioni inaspettate e innovative.
- Diversità di pensiero: l'inclusione di partecipanti con storie e competenze diverse arricchisce la sessione di generazione delle idee.<sup>21, 22</sup>

In seguito alla prima fase di generazione delle idee può seguire, in base allo scopo per cui è stato svolto il brainstorming, una fase di valutazione, miglioramento e implementazione delle proposte individuate. Durante l'intero processo, inoltre, è utile ci sia un mediatore che riesca a far contribuire tutti i membri del gruppo, si assicuri di prendere nota di tutte le idee esplicitate e gestisca i tempi.

In ambito educativo questa metodologia didattica può rivelarsi utile per coinvolgere attivamente tutti gli studenti, incentivandoli ad ascoltare i pensieri altrui senza focalizzarsi esclusivamente sulla propria opinione.<sup>23</sup> Il docente può utilizzarla per esplorare le conoscenze pregresse degli studenti riguardo ad un nuovo argomento o per incentivare la risoluzione di problemi o di casi a scopo didattico.

# Capitolo 2

## Terapia Occupazionale e didattica attiva

### 2.1 La Terapia Occupazionale e gli ambiti di intervento

La Terapia Occupazionale (TO) è una professione sanitaria della riabilitazione che promuove la salute e il benessere attraverso l'occupazione. È un processo riabilitativo che, adoperando come mezzo privilegiato il fare e le molteplici attività della vita quotidiana, attraverso un intervento individuale o di gruppo, coinvolge la globalità della persona con lo scopo di aiutarne l'adattamento fisico, psicologico o sociale, per migliorarne globalmente la qualità di vita pur nella disabilità.

Cosa si intende, però, per “occupazione”? Con questo termine ci si riferisce a qualsiasi attività significativa per la persona in rapporto al suo contesto culturale, alla sua età, alle sue scelte di vita e alla sua partecipazione all'interno della società. L'occupazione è il fine della Terapia Occupazionale, ma allo stesso tempo anche il mezzo attraverso il quale si cerca di modificare le funzioni corporee della persona (capacità motorio-sensoriali, percettivo-cognitive, emotivo-relazionali). Generalmente sono tre le aree in cui vengono suddivise le occupazioni, ovvero: cura di sé (es. lavarsi, mangiare, vestirsi), produttività (es. lavorare, studiare, fare i compiti) e tempo libero (es. fare sport, leggere un libro, ascoltare la musica).<sup>24</sup>

I Terapisti Occupazionali operano secondo un approccio centrato sul paziente (client-centred) e basato sulle evidenze scientifiche (evidence-based practice). Essi vengono guidati, inoltre, da modelli di Terapia Occupazionale, i quali creano un legame tra i quadri teorici e la pratica clinica. I modelli più diffusi (es. OTIPM, PEO) tengono sempre in considerazione la relazione tra tre aspetti fondamentali: la persona, l'occupazione e l'ambiente. L'interazione tra queste componenti definisce, infatti, la “performance occupazionale” dell'individuo, ovvero la sua capacità di svolgere una determinata attività in uno specifico ambiente (fisico e sociale).

La Terapia Occupazionale, tramite le già nominate occupazioni, si pone l'obiettivo di far raggiungere ai propri pazienti il massimo grado di autonomia possibile. Essa si rivolge a persone di qualsiasi età che sperimentano una condizione di disabilità a livello motorio, cognitivo o comportamentale causate dalla malattia, dall'invecchiamento, dagli incidenti, dalle inabilità temporanee e permanenti. Viene praticata in una vasta gamma di ambiti, compresi gli ospedali, i centri per la salute, il domicilio, i luoghi di lavoro, le scuole e le case di riposo; in regime di dipendenza o libero professionale, in strutture pubbliche o private.<sup>25, 26</sup>

Il profilo professionale del Terapista Occupazionale, che troviamo nel Decreto 17 gennaio 1997 n.136<sup>27</sup>, nel suo Articolo 1 definisce che tale figura, in riferimento alla diagnosi ed alle prescrizioni del medico, nell'ambito delle proprie competenze ed in collaborazione con altre figure socio-sanitarie:

- Effettua una valutazione funzionale e psicologica del soggetto ed elabora, anche in équipe multi disciplinare la definizione del programma riabilitativo, volto all'individuazione ed al superamento dei bisogni della persona con disabilità ed al suo avviamento verso l'autonomia personale nell'ambiente di vita quotidiana e nel tessuto sociale;
- Tratta condizioni fisiche, psichiche e psichiatriche, temporanee o permanenti, rivolgendosi a pazienti di tutte le età; utilizza attività sia individuali che di gruppo, promuovendo il recupero e l'uso ottimale di funzioni finalizzate al reinserimento, all'adattamento e alla integrazione dell'individuo nel proprio ambiente personale, domestico e sociale;
- Individua ed esalta gli aspetti motivazionali e le potenzialità di adattamento dell'individuo, proprie della specificità terapeutica occupazionale;
- Partecipa alla scelta e all'ideazione di ortesi congiuntamente o in alternativa a specifici ausili;
- Propone, ove necessario, modifiche dell'ambiente di vita e promuove azioni educative verso il soggetto in trattamento, verso la famiglia e la collettività;
- Verifica le risposdenze tra la metodologia riabilitativa attuata e gli obiettivi di recupero funzionale e psicosociale.

## **2.2 Metodologie di didattica attiva in ambito sanitario**

I corsi di laurea delle professioni sanitarie, uno dei quali è il Corso di Laurea in Terapia Occupazionale, hanno il compito di formare professionisti in grado di affrontare il mondo lavorativo attraverso un percorso formativo di tre anni. Secondo il Decreto Interministeriale 19 febbraio 2009<sup>28</sup>, che stabilisce gli ordinamenti didattici dei corsi di laurea delle professioni sanitarie, il percorso formativo di tali professioni deve essere costituito da lezioni (teoriche e pratiche/laboratoriali) e obbligatoriamente anche da un periodo di tirocinio clinico. L'acquisizione di conoscenze, competenze e abilità tramite attività esperienziali, quindi, è già da più di dieci anni considerata fondamentale per la formazione triennale universitaria dei futuri professionisti sanitari.

Ronald Harden, professore di discipline mediche, nel 2017 ha pubblicato una guida pratica per i docenti di materie mediche in ambito universitario, nella quale parla di come sia necessario tenere conto del cambiamento culturale e sociale avvenuto nel corso degli anni per modificare e adattare la didattica alle esigenze odierne degli studenti delle professioni sanitarie. Esso sostiene sia più efficace mirare ad un apprendimento esperienziale basato sulle esigenze dello studente adulto. Le grandi

quantità di informazioni teoriche insegnate tramite lezioni frontali, secondo l'autore, dovrebbero lasciare spazio a lavori di gruppo e risoluzioni di casi o problemi, rendendo lo studente attivo e responsabile del proprio percorso di crescita. Suggerisce inoltre, che questo cambiamento nel modo di insegnare agli studenti dovrebbe portare in maniera consequenziale ad un cambiamento anche nel modo di valutarli. Metodi di valutazione molto standardizzati come l'utilizzo di test a scelta multipla dovrebbero essere sostituiti con valutazioni basate sul ragionamento e l'utilizzo del pensiero critico.<sup>29</sup>

All'interno di corsi universitari professionalizzanti è importante che lo studente impari a mettere in pratica le conoscenze acquisite, prendendo decisioni e affrontando e simulando situazioni lavorative. Per questo motivo, secondo lo psicologo dell'educazione John Burville Biggs, l'utilizzo di metodologie di didattica attiva risulta più appropriato e funzionale all'obiettivo. All'interno del suo libro intitolato "Teaching for Quality Learning at University" (L'insegnamento per un'educazione di qualità nelle Università) riporta, inoltre, le metodiche più utilizzate all'interno dei corsi universitari professionalizzanti come quelli delle professioni sanitarie. Non escludendo, comunque, l'utilità delle altre metodologie l'autore riporta come le più presenti lo studio di casi, del quale abbiamo già evidenziato in precedenza l'utilità nel far ragionare lo studente su situazioni realistiche, e il Cooperative Learning, dove i membri del gruppo fungono da facilitatori nell'apprendimento altrui e lo studente ha l'occasione di migliorare le sue abilità comunicative e relazionali.<sup>30</sup>

In conclusione, lo svolgimento del tirocinio clinico obbligatorio e l'utilizzo di didattica attiva, arricchita dalla creatività del docente nel proporre attività motivanti, risultano essere l'accoppiata vincente per proporre una formazione efficace all'interno di corsi di laurea come quello in Terapia Occupazionale.



# Capitolo 3

## Obiettivo, materiali e metodi della ricerca

### 3.1 Obiettivo della ricerca

La Terapia Occupazionale è una professione sanitaria della riabilitazione che prevede conoscenze (sapere), competenze (saper fare) e capacità attitudinali e comportamentali (saper essere). Durante il percorso di studi, quindi, è fondamentale che i docenti riescano a trasferire le informazioni teoriche e allo stesso tempo riescano a guidare la crescita individuale del futuro professionista tramite lezioni pratiche e attività di tirocinio. Gli studenti che si avvicinano al corso di laurea in Terapia Occupazionale, essendo una formazione di tipo universitaria, sono considerati discenti adulti e la loro educazione dovrebbe rifarsi al Modello Andragogico di Malcolm Knowles, discusso in precedenza, per risultare efficace e formativa. Secondo la letteratura, inoltre, le metodiche di didattica attiva riescono a formare professionisti più preparati al mondo del lavoro e più abituati a prendere decisioni tramite l'utilizzo del ragionamento e del pensiero critico.

Partendo da questi presupposti e dall'interesse verso una formazione universitaria incentrata sullo studente e sulla sua partecipazione attiva si è deciso di sviluppare questo progetto di tesi.

L'obiettivo di questo studio è quello di indagare l'utilizzo delle metodologie di didattica attiva da parte dei docenti dell'Anno Accademico 2023/2024, all'interno del Corso di Laurea in Terapia Occupazionale dell'Università degli Studi di Padova. Tramite un questionario si è deciso di approfondire la frequenza e la tipologia di metodologie di didattica attiva utilizzate dai professori, gli è stato poi chiesto se ritenessero la didattica attiva utile all'interno del proprio insegnamento, gli è stato domandato se avessero già ricevuto formazione riguardo l'argomento e riguardo l'apprendimento dell'adulto per finire con un'indagine inerente alla considerazione delle aspettative degli studenti riguardo ai loro insegnamenti.

Lo scopo finale del progetto è quello di analizzare l'utilizzo di queste metodologie all'interno di un corso di laurea triennale professionalizzante appartenente all'ambito sanitario in relazione a quanto appreso dalla letteratura. Si ritiene interessante capire il punto di vista degli attuali docenti per evidenziare potenzialità e criticità nell'attuazione concreta di queste metodiche d'insegnamento all'interno del contesto individuato.

### 3.2 Contesto: Corso di Laurea in TO (Università degli Studi di Padova)

Il Corso di Laurea triennale in Terapia Occupazionale dell'Università degli Studi di Padova fa parte della classe L/SNT2 inerente alle Professioni Sanitarie della Riabilitazione. È stato attivato presso l'ateneo patavino nell'Anno Accademico 2011/2012 e oggi fa riferimento al Dipartimento di Medicina Molecolare all'interno della Scuola di Medicina e Chirurgia.

La sede unica e distaccata si trova a Conegliano (TV) presso l'Associazione La Nostra Famiglia – IRCCS Eugenio Medea, in Via Costa Alta 37. L'accesso al corso di laurea è a numero programmato nazionale e attualmente prevede 30 posti.

Il corso è basato sull'alternanza di periodi di lezioni, di tirocinio e di attività tutoriali durante tutti e tre gli anni e in seguito all'esame di stato finale e alla discussione della tesi conferisce allo studente l'abilitazione alla professione.

L'organizzazione del corso di laurea vede al primo anno insegnamenti di base e sul funzionamento del corpo umano sano, al secondo anno insegnamenti riguardanti la patologia e le metodologie di valutazione specifiche della professione e al terzo anno esclusivamente insegnamenti professionalizzanti e riguardanti tecniche di Terapia Occupazionale. Troviamo gli insegnamenti specifici con le relative ore riportati in Tabella 1 sottostante.

Tabella 1: Insegnamenti Terapia Occupazionale – Università degli Studi di Padova

Anno e periodo	Esame	Insegnamenti	Ore
1 anno – 1 semestre	Anatomia umana e statistica medica	Anatomia umana	50
		Anatomia della mano	10
		Statistica ed epidemiologia	40
1 anno – 1 semestre	Scienze biologiche	Genetica e microbiologia	30
		Microbiologia e microbiologia clinica	20
		Biologia applicata	20
1 anno – 1 semestre	Bioetica, medicina legale e psicologia	Bioetica e medicina legale	20
		Psicologia generale	20
		Psicologia dello sviluppo	20
		Psicologia sociale	20
1 anno – 1 semestre		Inglese	30
1 anno – 1 semestre		Attività seminariali: salute e sicurezza sul lavoro	25
1 anno – 2 semestre	Fisiologia umana	Fisiologia umana	50
		Fisiologia umana – integrazione	10
		Fisica applicata	20

1 anno – 2 semestre	Metodologia della professione in Terapia Occupazionale	Metodologia della professione in Terapia Occupazionale	40
		Metodologia della professione in Terapia Occupazionale – integrazione	20
		Analisi del gesto funzionale	10
		Pedagogia della salute	20
1 anno – 2 semestre	Laboratori di tecniche terapeutiche in Terapia Occupazionale	Laboratorio: analisi dell'attività	50
		Laboratorio: funzionalità del movimento	25
1 anno – 2 semestre	Tirocinio (primo anno)		300
2 anno – 1 semestre	Medicina generale	Medicina generale	40
		Scienze dell'invecchiamento	20
		Metodologia della ricerca	10
2 anno – 1 semestre	Clinica neurologica	Clinica neurologica	40
		Clinica neurologica - integrazione	10
		Neuropsichiatria infantile	20
2 anno – 1 semestre	Clinica reumatologico-ortopedica	Clinica reumatologico-ortopedica	40
		Ortopedia e chirurgia della mano	20
		Ortesiologia e protesologia generale	20
2 anno – 1 semestre	Attività seminariali: relazione terapeutica	Relazione terapeutica	20
		Informatica applicata alla Terapia Occupazionale	30
2 anno – 2 semestre	Terapia Occupazionale 1	Terapia Occupazionale in età adulta	20
		Terapia Occupazionale in età geriatrica	20
		Ortesiologia e protesologia speciale	30
2 anno – 2 semestre	Terapia Occupazionale 2	Terapia Occupazionale in età evolutiva	30
		Terapia Occupazionale in età evolutiva – integrazione	20
		Valutazione in Terapia Occupazionale	20
2 anno – 2 semestre	Tirocinio (secondo anno)		525
3 anno – 1 semestre	Riabilitazione funzionale 1	Riabilitazione funzionale 1	30
		Riabilitazione funzionale 1 – integrazione	20

		Psichiatria	30
		Sociologia	20
3 anno – 1 semestre	Riabilitazione funzionale 2	Riabilitazione funzionale 2	40
		Diagnostica per immagini	20
		Terapia Occupazionale in neuropsicologia	20
3 anno – 2 semestre	Ausili e accessibilità	Ausili e accessibilità dell'ambiente	20
		La carrozzina: analisi della postura seduta e modalità di scelta	10
3 anno – 2 semestre	Terapia Occupazionale e lavoro	La Terapia Occupazionale per l'inserimento lavorativo	10
		La conquista dell'autonomia per l'inserimento lavorativo	10
		Organizzazione della professione in Terapia Occupazionale	10
3 anno – 2 semestre	Tirocinio (terzo anno)		675
Prova finale			

### 3.3 Partecipanti

Il questionario sviluppato e utilizzato in questo studio è stato proposto a tutti i docenti del Corso di Laurea in Terapia Occupazionale, dell'Università degli Studi di Padova, dell'Anno Accademico 2023/2024. Il coordinatore del corso di laurea ha divulgato il questionario ai professori il 24 aprile 2024 e sono state considerate le risposte ricevute entro il 31 maggio 2024.

Hanno risposto al questionario e, quindi, partecipato al progetto 28 docenti su 48 totali.

### **3.4 Strumento di indagine: il questionario**

Lo strumento che è stato utilizzato per condurre questo progetto di tesi è un questionario formato da 21 domande, riguardanti la didattica attiva e il suo utilizzo all'interno degli insegnamenti dei professori universitari. Il questionario è stato sviluppato da due studentesse del Corso di Laurea Magistrale in Scienze riabilitative delle Professioni Sanitarie, con lo scopo di somministrarlo ai docenti di due corsi di laurea triennali differenti: quello in Terapia Occupazionale e quello in Logopedia. In questo progetto saranno analizzate le risposte fornite dai docenti del Corso di Laurea in Terapia Occupazionale, mentre quelle dei docenti del Corso di Laurea in Logopedia verranno sviluppate in un altro progetto di tesi.

Nel prossimo paragrafo verranno descritte una per una le domande del questionario; le quali sono state poste ai professori in modo anonimo.

#### **3.4.1 Le domande del questionario**

Il questionario proposto è composto da 21 domande così suddivise: 13 a risposta multipla, 3 con scala Likert a cinque punti e 5 a breve risposta aperta. In introduzione presentava una breve spiegazione della differenza tra didattica attiva e didattica frontale, necessaria affinché tutti i professori avessero un'idea dell'argomento trattato. È stato poi lasciato, in conclusione, uno spazio libero facoltativo in cui i partecipanti potessero scrivere eventuali considerazioni finali.

La prima domanda del questionario era:

*“1 - A quale corso di laurea insegna?”*

Questa domanda è stata fatta per suddividere i partecipanti e le loro risposte nei due corsi di laurea a cui è stato proposto il questionario (Terapia Occupazionale e Logopedia). È stato richiesto ai partecipanti di spuntare la casella riportante il nome del loro corso di laurea di appartenenza.

La seconda domanda riguardava il numero di insegnamenti tenuti dal docente:

*“2 - Quanti insegnamenti detiene all'interno del Corso di Laurea individuato?”*

Domanda tenuta in considerazione in quanto, soprattutto nei corsi di laurea delle professioni sanitarie, ogni esame può essere suddiviso in più insegnamenti (come si nota in Tabella 1 nel paragrafo relativo al contesto) tenuti da professori diversi. È stato richiesto ai partecipanti di spuntare la casella riportante il numero di insegnamenti tenuti.

Come terza domanda si chiedeva al professore la tipologia di insegnamento/i tenuti:

*“3 - L' insegnamento/i che tiene è/sono di tipo professionalizzante o non professionalizzante?”*

Si è deciso di indagare eventuali differenze tra le risposte di docenti che insegnano una materia professionalizzante con quelli che, invece, insegnano una materia non professionalizzante. In questa domanda è stato richiesto ai partecipanti di spuntare la casella riportante l'etichetta “professionalizzante” o “non professionalizzante”; era presente una terza casella libera per coloro che, tenendo più insegnamenti di tipologia diversa, non fossero rappresentati solamente da una delle due etichette proposte.

L'ultima domanda del questionario, utile ad indagare il contesto di insegnamento del docente, era:

*“4 - Da quanto tempo eroga questo/i insegnamento/i (in anni)?”*

Domanda alla quale il docente doveva rispondere inserendo il numero corrispondente agli anni di insegnamento di quel corso, utile a farsi un'idea dell'esperienza maturata come docente del corso di laurea individuato.

La quinta domanda introduce la didattica attiva e chiedeva:

*“5 - Durante le sue lezioni utilizza metodologie di didattica attiva?”*

Al docente è stato richiesto di selezionare un valore tramite scala Likert da 1 (mai) a 5 (sempre), in modo da quantificare l'utilizzo di tali metodologie all'interno delle sue lezioni.

La domanda successiva approfondiva quali metodologie vengono utilizzate:

*“6 - Se sì, quali? (possono essere selezionate più risposte)”*

A questa domanda era sufficiente rispondessero solamente i partecipanti che nella domanda precedente avevano affermato di utilizzare, almeno qualche volta, delle metodologie di didattica attiva. Era richiesto il docente spuntasse le caselle che riportavano una metodica da lui utilizzata ed era presente una casella libera per eventuali metodiche non riportate nelle risposte proposte. Le risposte proposte nelle caselle erano: “Lavori di gruppo”, “Discussione di casi”, “Visione di filmati”, “Brainstorming”, “Role playing”, “Altro...”.

La settima domanda proponeva delle frasi riguardanti diverse metodologie didattiche e chiedeva al professore il grado di accordo rispetto a quanto riferito:

*“7 - Quanto è d'accordo con le frasi sotto riportate?”*

- *Il lavoro di gruppo migliora la comprensione dei concetti e incoraggia la discussione*
- *La discussione di casi incoraggia il pensiero critico*

- *Il brainstorming stimola la condivisione delle idee*
- *La partecipazione attiva degli studenti porta ad una comprensione più duratura dei concetti*
- *La didattica frontale è un metodo efficace per trasmettere rapidamente informazioni fondamentali agli studenti”*

Era richiesto ai partecipanti di rispondere tramite scala Likert assegnando un punteggio da 1 (per niente d'accordo) a 5 (totalmente d'accordo) ad ogni frase. Tutte le frasi proposte provengono da studi riguardanti metodologie di didattica e aiutano ad indagare il pensiero dei docenti rispetto a queste ultime.<sup>31, 32, 33, 34, 35</sup>

L'ottava domanda, invece, riguardava la didattica frontale:

*“8 - Svolge lezioni utilizzando esclusivamente la didattica frontale?”*

Anche per questa domanda i partecipanti erano tenuti a selezionare tramite scala Likert un valore da 1 (mai) a 5 (sempre). Essa risulta utile per indagare con quale frequenza le lezioni vengono svolte esclusivamente tramite spiegazione del professore senza partecipazione attiva dello studente.

A chi ha risposto all'ottava domanda con un punteggio di 4 o 5 è stato poi chiesto:

*“9 - Se sì (punteggi 4 o 5), perché?”*

Il partecipante poteva rispondere tramite un breve paragrafo in cui indicare le sue motivazioni dell'utilizzo quasi esclusivo della didattica frontale nel suo insegnamento.

La decima domanda chiedeva:

*“10 - Ha mai ricevuto formazione specifica sulla didattica attiva?”*

Domanda utile per indagare anche l'esperienza formativa dei docenti rispetto all'argomento indagato. Ai partecipanti era richiesto di spuntare la casella con risposta affermativa o negativa.

Si continuava poi con una domanda riguardante il punto di vista del docente:

*“11 - Ritieni siano o possano essere efficaci le metodologie di didattica attiva nel suo insegnamento?”*

Anche a questa domanda era richiesta una spunta sulla casella con risposta affermativa o negativa.

La dodicesima domanda era riferita ai professori che avevano risposto negativamente alla precedente e chiedeva:

*“12 - Se no, perché?”*

Domanda a breve risposta aperta in cui, come in precedenza, veniva richiesto ai professori di fornire una motivazione riguardo alla percepita non efficacia della didattica attiva durante le proprie lezioni.

La tredicesima domanda indagava nuovamente la formazione del docente:

*“13 - Ha mai ricevuto formazione specifica riguardo l'apprendimento dell'adulto?”*

Ai partecipanti era richiesta una spunta sulla casella con risposta affermativa o negativa.

La domanda successiva, invece, spostava l'attenzione sul concetto di apprendimento:

*“14 - Sa cosa si intende per stile di apprendimento?”*

Domanda utile, insieme alla precedente, per indagare le conoscenze pregresse del docente nell'ambito dell'apprendimento e dell'andragogia. Anche qui era richiesta la spunta sulla risposta affermativa o negativa.

La quindicesima domanda approfondiva la partecipazione richiesta allo studente durante le lezioni:

*“15 - Cosa è richiesto agli studenti durante le sue lezioni? (selezioni tutte le opzioni nelle quali è presente ALMENO una delle attività svolte)”*

Le possibili risposte tra cui scegliere erano:

- Competizione in gruppo, problem based learning/problem solving, presentazioni/drammatizzazioni o altri interventi attivi
- Osservazione, ascolto, scambio di opinioni “sereno”
- Partecipazione a situazioni molto strutturate, domanda e risposta, leggere o ascoltare concetti o idee strutturate, analisi di situazioni complete, razionalità e logica
- Osservare modelli, imparare delle tecniche, applicare subito quanto appreso, ricevere molti esempi, trovare il nesso tra l'argomento che viene erogato e l'applicazione pratica
- Altro...

In questa domanda le risposte proposte richiamano stili di apprendimento specifici dello studente e sono state estrapolate da studi sull'argomento; era stata comunque lasciata la possibilità di aggiungere altre risposte nel caso in cui il docente non si ritrovasse nelle risposte proposte.<sup>36, 37, 38</sup>

La sedicesima domanda riguardava l'eventuale considerazione del pensiero degli studenti:

*“16 - Considera l'opinione degli studenti per l'erogazione dell'insegnamento? (possono essere selezionate più risposte)”*



Le risposte possibili erano:

- Considero aspettative e desideri di apprendimento a inizio corso
- Considero soddisfazione finale dell'esperienza di apprendimento
- Non lo tengo in considerazione

Questa domanda si è ritenuta utile per indagare l'eventuale cambiamento che, tramite il riscontro con gli studenti, può avvenire nello svolgimento delle lezioni.

Veniva poi chiesto, a chi non tenesse in considerazione l'opinione degli studenti, una motivazione:

*“17 - Se non lo tiene in considerazione, perché?”*

Il partecipante aveva a disposizione un breve paragrafo per motivare la sua risposta precedente.

La diciottesima domanda indagava l'eventuale test finale svolto dal docente:

*“18 - Svolge un esame/test a fine insegnamento?”*

Domanda alla quale il partecipante rispondeva selezionando la casella affermativa o negativa.

In seguito, è stata chiesta la modalità del test eseguito:

*“19 - Se sì, che tipo di esame/test? (possono essere selezionate più risposte)”*

Le risposte proposte erano:

- Domande aperte teoriche
- Domande aperte di rielaborazione
- Domande a scelta multipla
- Esame orale
- Lavori di gruppo
- Altro..

Questa domanda, insieme alla precedente, permette di andare a raccogliere eventuali proposte di didattica attiva utilizzate anche in fase valutativa. Ai docenti era richiesto di spuntare una o più risposte proposte o aggiungere eventuali altre metodiche d'esame attuate.

La ventesima domanda indagava possibili cambiamenti nel modo di insegnare dei docenti con più anni di esperienza alle spalle:

*“20 - Se insegna da più di un anno, ha mai variato le modalità di erogazione dell'insegnamento?”*

Ai partecipanti interessati era richiesto di selezionare la casella con risposta affermativa o negativa.

Infine, l'ultima domanda, era collegata alla precedente e chiedeva di spiegare la risposta fornita:

*“21 - Se sì, quali? Se no, perché?”*

I docenti avevano un breve paragrafo per motivare le loro risposte e fornire il punto di vista personale.

Il questionario si concludeva, come già anticipato in precedenza, con un paragrafo nel quale i partecipanti potevano lasciare delle riflessioni ulteriori sull'argomento trattato.

# Capitolo 4

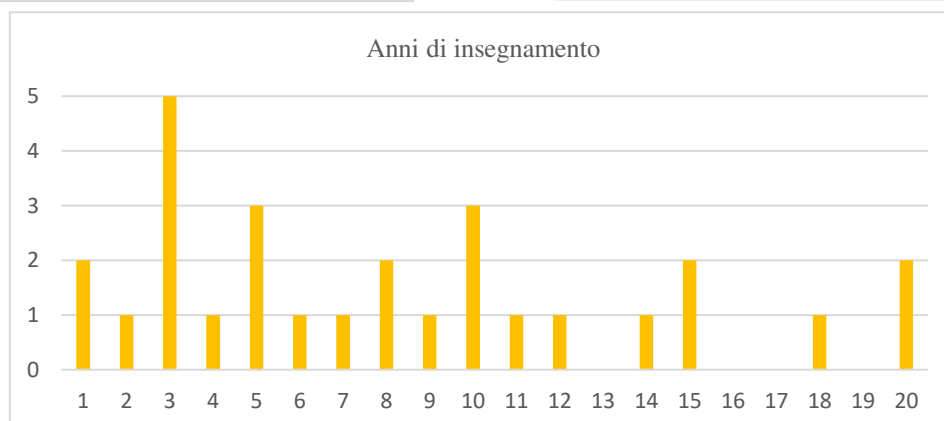
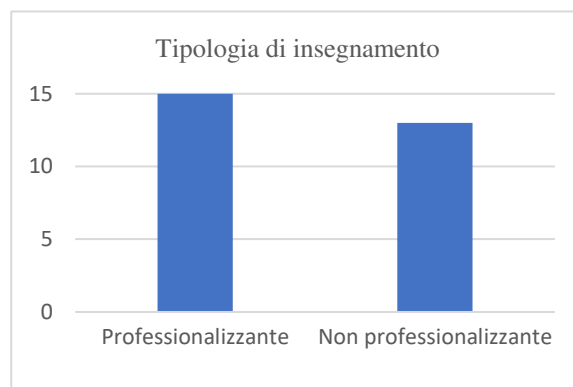
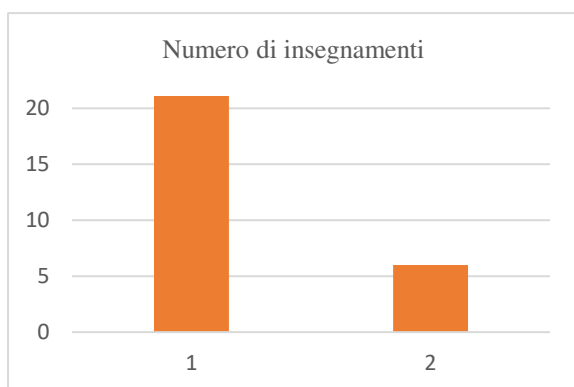
## Risultati

In questo capitolo vengono riportati i risultati ottenuti dalle risposte, fornite dai 28 docenti del Corso di Laurea in Terapia Occupazionale, al questionario già visionato nel capitolo precedente. Nell'esposizione delle risposte verrà seguito l'ordine in cui sono state poste le domande all'interno del questionario. Si è deciso, inoltre, di dividere e analizzare le risposte date dai docenti di insegnamenti professionalizzanti da quelle date dai docenti di insegnamenti non professionalizzanti e di mettere in relazione l'utilizzo della didattica attiva con la formazione specifica ricevuta dai professori.

### 4.1 Risposte al questionario

I 28 docenti considerati in questo progetto sono quelli che hanno risposto alla prima domanda (*A quale corso di laurea insegna?*) selezionando la casella riportante il Corso di Laurea in Terapia Occupazionale. Nei Grafici 1, 2 e 3, invece, sono riportate le risposte date alla seconda, terza e quarta domanda (*Quanti insegnamenti detiene all'interno del Corso di Laurea individuato?, L'insegnamento/i che tiene è/sono di tipo professionalizzante o non professionalizzante?, Da quanto tempo eroga questo/i insegnamento/i (in anni)?*).

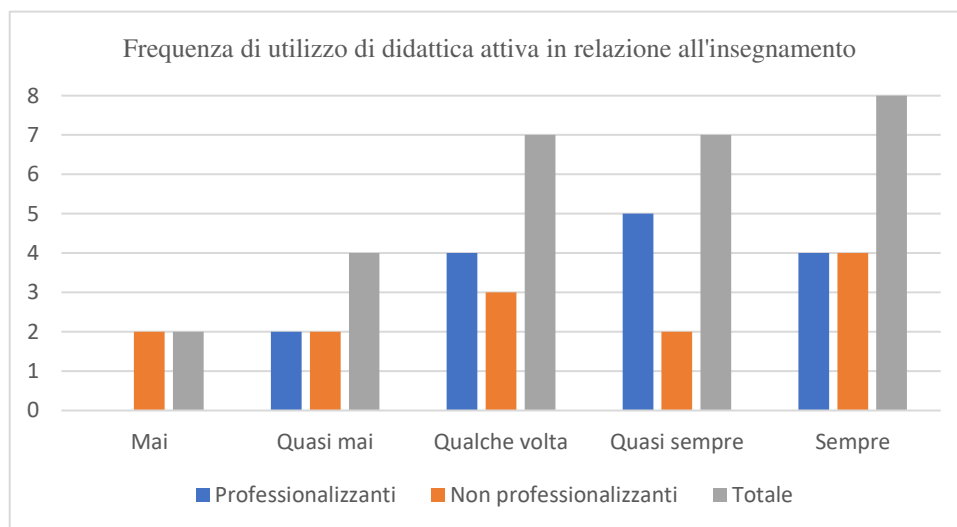
Grafici 1, 2, 3: numero di insegnamenti, tipologia di insegnamento, anni di insegnamento



I docenti che detengono un solo insegnamento sono 22, mentre 6 ne detengono due. Due docenti tra quelli che possiedono un solo insegnamento eseguono anche delle lezioni di tutorato di accompagnamento al tirocinio. Dei 28 professori considerati 15 eseguono lezioni di insegnamenti professionalizzanti e 13 tengono insegnamenti non professionalizzanti. Gli anni di esperienza dei docenti nel portare avanti l'attuale insegnamento sono vari: 2 insegnano da un anno, 1 insegna da due anni, 5 insegnano da tre anni, 1 insegna da quattro anni, 3 insegnano da cinque anni, 1 insegna da sei anni, 1 insegna da sette anni, 2 insegnano da otto anni, 1 insegna da nove anni, 3 insegnano da dieci anni, 1 insegna da undici anni, 1 insegna da dodici anni, 1 insegna da quattordici anni, 2 insegnano da quindici anni, 1 insegna da diciotto anni e gli ultimi 2 insegnano da vent'anni. Il tempo medio di insegnamento dell'attuale materia da parte dei professori è di 8,25 anni.

Le risposte fornite alla quinta domanda (*Durante le sue lezioni utilizza metodologie di didattica attiva?*), che riguardano la frequenza con cui i docenti utilizzano metodiche di didattica attiva, sono riportate nel Grafico 4; nel quale le troviamo messe in relazione con la tipologia di insegnamento tenuto (professionalizzante o non professionalizzante) dal docente.

Grafico 4: frequenza dell'utilizzo di didattica attiva in relazione all'insegnamento

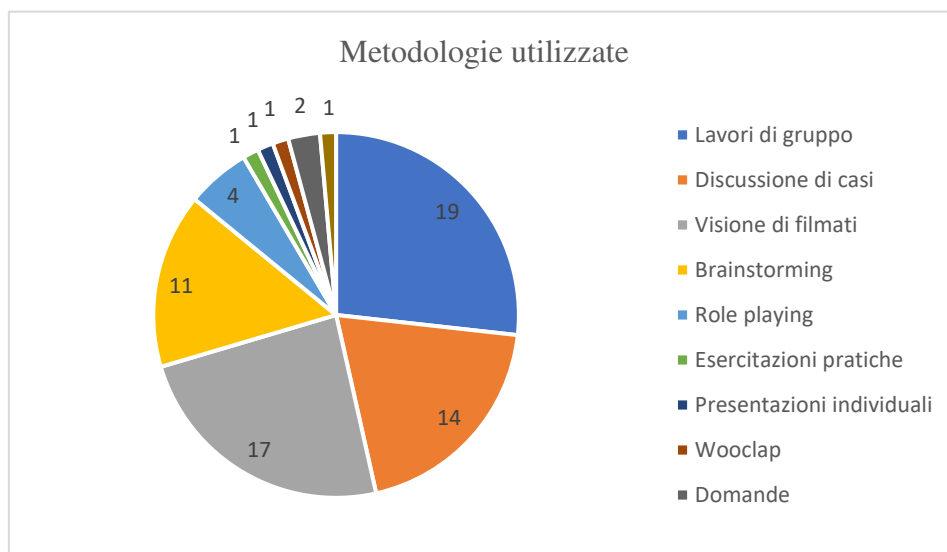


Hanno riportato di non utilizzare mai metodologie di didattica attiva in 2 docenti ed entrambi detengono un insegnamento di tipo non professionalizzante. In 4 hanno risposto di usare queste metodiche molto di rado, 2 insegnano una materia professionalizzante e 2 no. A rispondere di utilizzare la didattica attiva qualche volta sono stati in 7, di questi 4 tengono insegnamenti professionalizzanti e 3 non professionalizzanti. Sono 7 anche i docenti che utilizzano le metodologie attive quasi sempre, 5 di loro hanno insegnamenti professionalizzanti e 2 no. Infine, riferiscono di utilizzare sempre, in ogni lezione, la didattica attiva in 8, dei quali 4 detengono un insegnamento di tipo professionalizzante e 4 di tipo non professionalizzante.

Le risposte sono state date sottoforma di punteggio da 1 (mai) a 5 (sempre) e la media totale è risultata di 3,54; essa si colloca a metà tra l'utilizzare qualche volta e quasi sempre la didattica attiva. La media ottenuta dai punteggi dei docenti di insegnamenti professionalizzanti è di 3,73 e si avvicina ad un utilizzo più costante di queste metodologie, mentre quella dei docenti di insegnamenti non professionalizzanti è di 3,31 e ne rappresenta un utilizzo leggermente meno presente.

Con la sesta domanda (*Se sì, quali? (possono essere selezionate più risposte)*) sono state indagate nello specifico le metodologie di didattica attiva utilizzate. Le risposte le troviamo nel Grafico 5.

Grafico 5: metodologie utilizzate



In Grafico 6 gli stessi risultati del grafico precedente sono stati suddivisi in relazione alla tipologia di insegnamento, come fatto in precedenza per le risposte della domanda cinque.

Grafico 6: metodologie in relazione all'insegnamento

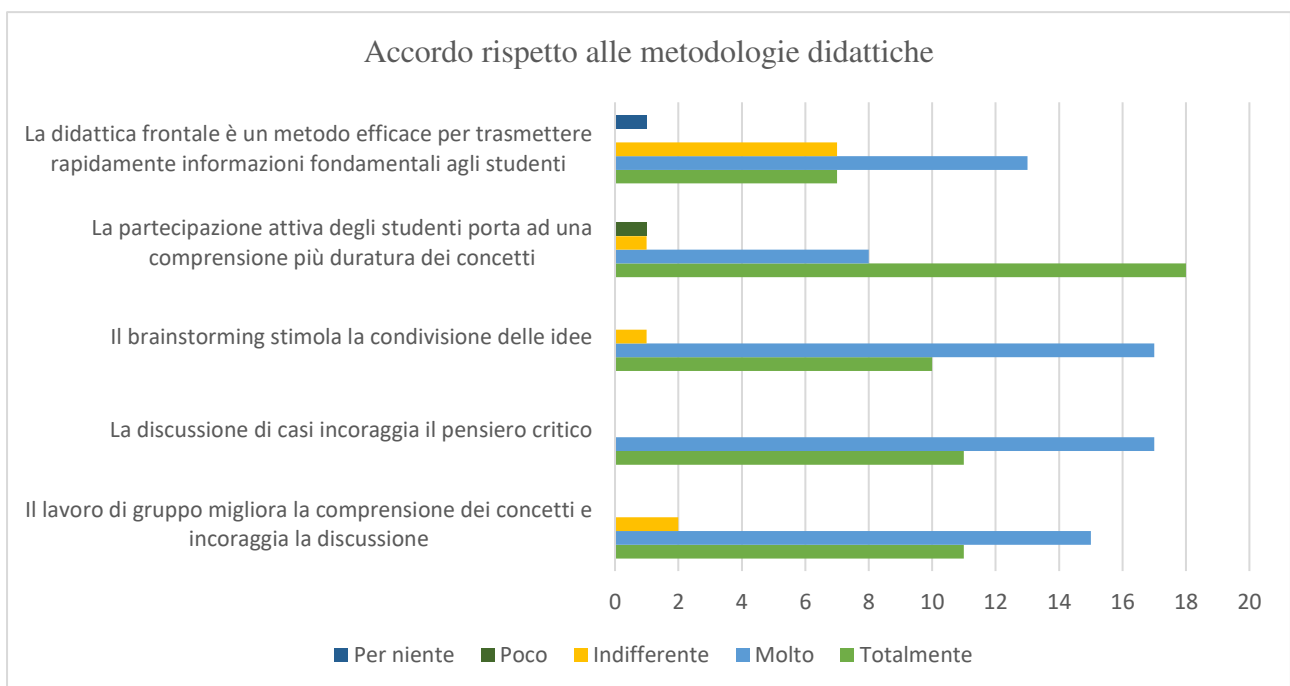


Le risposte riportate nei due grafici precedenti mostrano come i 28 partecipanti utilizzino svariate metodologie di didattica attiva durante le loro lezioni. In 22 docenti, inoltre, hanno dichiarato di utilizzare non esclusivamente una di queste metodologie nel loro insegnamento, ma una combinazione di diverse metodiche.

Sono in 19 i docenti che programmano lavori di gruppo nelle loro lezioni, 10 di questi tengono un insegnamento professionalizzante e 9 non professionalizzante. In 14 organizzano discussioni di casi, 9 tra gli insegnamenti professionalizzanti e 5 tra quelli non professionalizzanti. Anche la visione di filmati viene utilizzata molto, un totale di 17 professori la utilizzano e di questi 12 detengono un insegnamento professionalizzante e 5 no. La tecnica del brainstorming viene utilizzata da 11 docenti, dei quali 7 insegnano una materia professionalizzante e 4 non professionalizzante. In 4 partecipanti hanno riferito di programmare attività di role playing, 3 tengono un corso professionalizzante e 1 no. I professori che prevedono la risposta di domande durante le loro lezioni sono 2 e detengono un insegnamento non professionalizzante, mentre la lettura di romanzi, l'utilizzo della piattaforma online Wooclap e l'organizzazione di presentazioni individuali da parte degli studenti vengono utilizzate ciascuna da 1 professore che tiene un corso di tipo professionalizzante.

La settima domanda (*Quanto è d'accordo con le frasi sotto riportate?*) chiedeva di esprimere un grado di accordo rispetto ad alcune frasi inerenti a diverse metodologie didattiche. Le risposte sono riportate nel Grafico 7, qui sottostante.

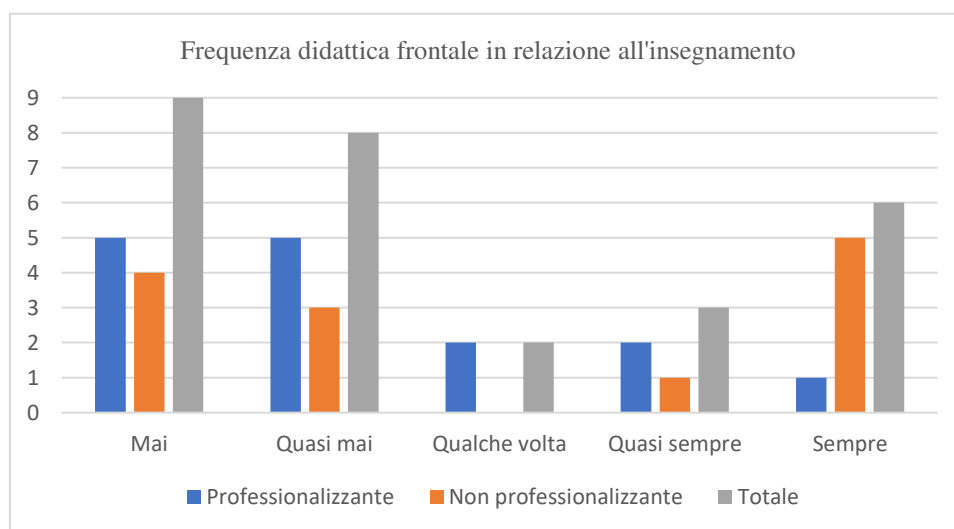
Grafico 7: accordo rispetto alle metodologie didattiche



I risultati di questa domanda riportano un alto grado di accordo con le frasi proposte. In 13 partecipanti si definiscono molto d'accordo nel dire che la didattica frontale sia efficace per la trasmissione rapida di informazioni fondamentali per gli studenti, seguono 7 professori che si definiscono totalmente d'accordo, altrettanti che risultano indifferenti e 1 solo partecipante che si dichiara per niente d'accordo. Ad essere totalmente d'accordo con l'affermazione che la partecipazione attiva degli studenti porti ad una comprensione più duratura dei concetti sono in 18 docenti, seguiti da 8 che si ritengono comunque molto d'accordo, 1 che ha espresso indifferenza e 1 che si ritiene poco d'accordo. In 17 si ritrovano molto d'accordo nel dire che il brainstorming stimoli la condivisione delle idee e 10 si definiscono addirittura totalmente d'accordo; 1 solo si dichiara indifferente. L'affermazione che riscontra il maggior grado di accordo è, però, quella relativa alla capacità della discussione di casi di incoraggiare il pensiero critico; 17 partecipanti si definiscono molto d'accordo e 11 totalmente d'accordo. Anche l'ultima frase riguardante l'efficacia dei lavori di gruppo nel migliorare la comprensione dei concetti ed incentivare la discussione ha ottenuto punteggi simili alle precedenti con 15 docenti molto d'accordo, 11 totalmente d'accordo e 2 che hanno espresso indifferenza. I 15 professori che detengono insegnamenti professionalizzanti e i 13 che, invece, detengono insegnamenti non professionalizzanti si sono distribuiti pressoché equamente in questo grafico non mostrando differenze date dalla tipologia di materia insegnata.

L'ottava domanda (*Svolge lezioni utilizzando esclusivamente la didattica frontale?*) sposta l'attenzione sulla frequenza di utilizzo della didattica frontale, quindi priva di metodologie attive. Il Grafico 8 riporta le risposte di tale domanda e le suddivide in relazione al tipo di insegnamento.

Grafico 8: frequenza didattica frontale in relazione all'insegnamento



Le risposte date a questa domanda sono coerenti con la domanda cinque che, indagando la frequenza di utilizzo della didattica attiva, si può definire complementare a quest'ultima.

I professori ad aver dichiarato di non effettuare mai didattica esclusivamente frontale sono 9; di questi 5 tengono un insegnamento professionalizzante e 4 non professionalizzante. Sono 8, invece, i docenti a non utilizzarla quasi mai, tra di loro 5 insegnano una materia professionalizzante e 3 no. La didattica frontale è esclusivamente utilizzata qualche volta nelle lezioni di 2 professori che detengono insegnamenti professionalizzanti; la utilizzano quasi sempre, invece, 3 professori dei quali 2 tengono insegnamenti professionalizzanti mentre 1 no. Infine, a dichiarare di utilizzarla sempre, sono 6 partecipanti; 1 di loro è docente di un insegnamento professionalizzante e gli altri 5 di insegnamenti non professionalizzanti.

Le risposte sono state date sottoforma di punteggio da 1 (mai) a 5 (sempre) e la media totale è risultata di 2,61; essa si colloca a metà tra l'utilizzare quasi e mai e qualche volta la didattica frontale. La media ottenuta dai punteggi dei docenti di insegnamenti professionalizzanti è di 2,27 e si avvicina ad un utilizzo più sporadico di questa metodica, mentre quella dei docenti di insegnamenti non professionalizzanti è di 3 e ne rappresenta un utilizzo medio (qualche volta).

La domanda successiva (*Se sì (punteggi 4 o 5), perché?*) chiedeva ai partecipanti che all'ottava domanda avessero risposto di utilizzare sempre o quasi sempre la didattica frontale di motivare la propria risposta. Essi hanno dichiarato di utilizzare questa metodica in quanto secondo loro più efficace e migliore rispetto alle metodologie di didattica attiva, necessaria rispetto agli argomenti trattati dai propri insegnamenti o funzionale per le poche ore di lezione a loro disposizione.

Nella decima domanda (*Ha mai ricevuto formazione specifica sulla didattica attiva?*) si indaga la formazione ricevuta dai docenti rispetto alla didattica attiva. Su 28 docenti in 13 hanno risposto di aver ricevuto formazione a riguardo; 6 di loro insegnano materie professionalizzanti e 7 no. A non aver ricevuto formazione specifica sono in 15, dei quali 9 detengono un insegnamento professionalizzante e 6 non professionalizzante.

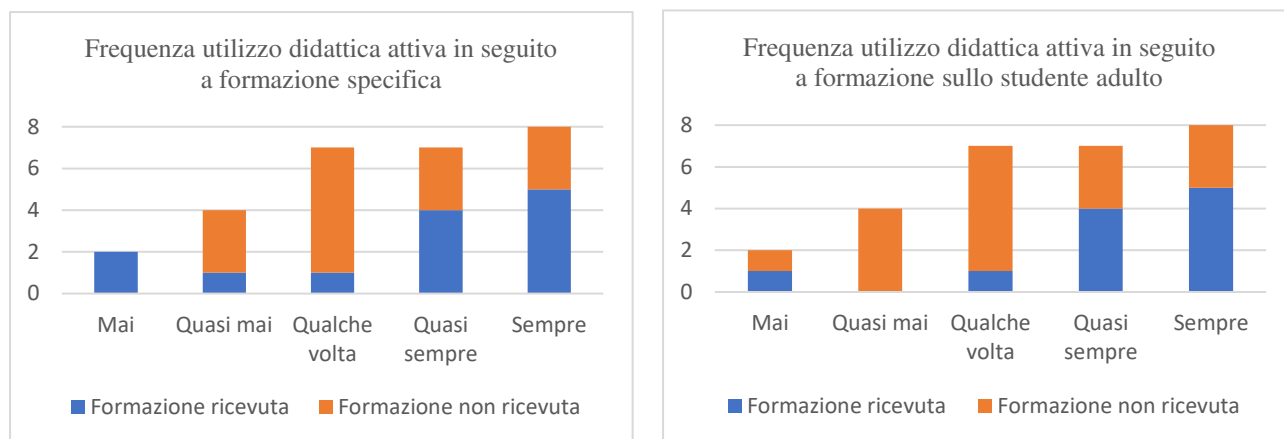
Alla domanda successiva (*Ritiene siano o possano essere efficaci le metodologie di didattica attiva nel suo insegnamento?*) in 27 hanno dichiarato la possibilità che le metodologie di didattica attiva siano efficaci nel proprio insegnamento; 1 solo docente, che tiene un insegnamento non professionalizzante, ha risposto in maniera negativa. Nella successiva domanda (*Se no, perché?*), però, che chiedeva di motivare l'eventuale risposta negativa al precedente quesito, l'unico partecipante in questione non ha risposto.

La tredicesima domanda (*Ha mai ricevuto formazione specifica riguardo l'apprendimento dell'adulto?*) indagava nuovamente la formazione dei docenti. In 11 hanno risposto di aver ricevuto formazione riguardo all'apprendimento dell'adulto; di questi 7 tengono un insegnamento professionalizzante e 4 no. I restanti 17 professori non hanno ricevuto formazione a riguardo.



Le risposte della tredicesima domanda sono, inoltre, state messe in relazione con le risposte delle domande cinque e dieci riguardanti la formazione. I risultati ottenuti sono stati raggruppati nei Grafici 9 e 10: il primo raffigura la frequenza dell'utilizzo di metodologie di didattica attiva in base alla ricezione, da parte dei docenti, di formazione specifica, il secondo raffigura sempre l'utilizzo di queste metodologie in relazione, però, ad una formazione in ambito dell'apprendimento dello studente adulto.

Grafici 9, 10: frequenza di utilizzo della didattica attiva in seguito a formazione specifica e sullo studente adulto

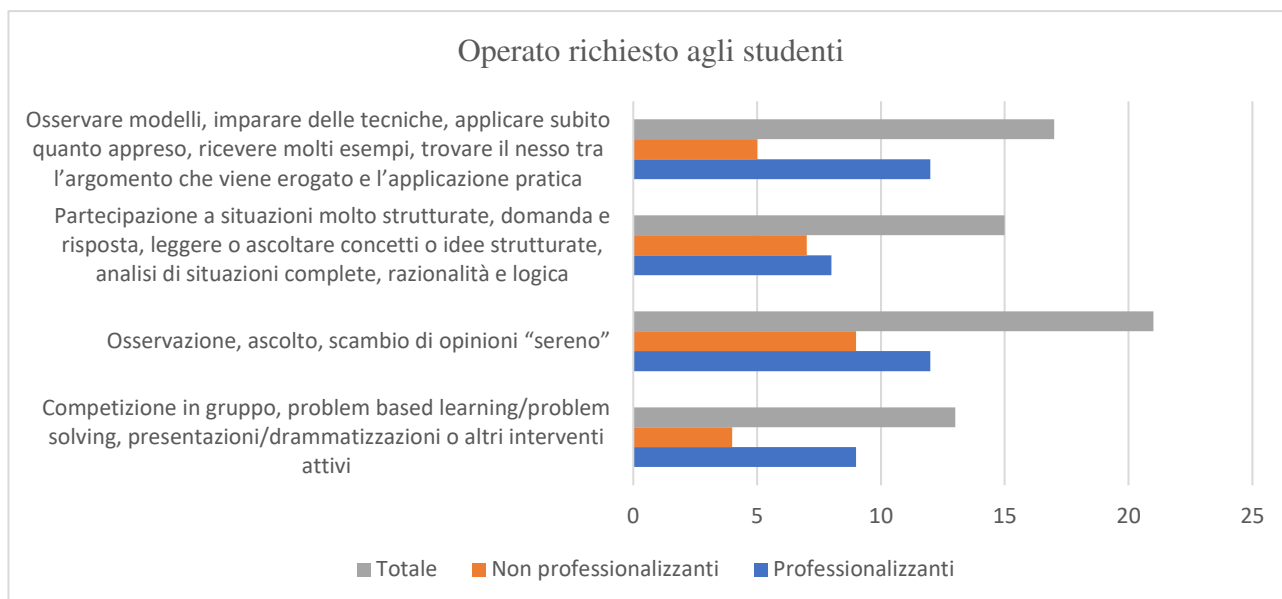


La relazione tra la formazione ricevuta in ambito di didattica attiva e di apprendimento dello studente adulto e l'utilizzo di metodologie attive all'interno delle proprie lezioni può trovare un collegamento. Come si nota dai grafici la maggior parte dei docenti che non hanno ricevuto formazione in questi ambiti riporta di utilizzare la didattica attiva qualche volta, mentre quelli che hanno ricevuto formazione a riguardo sono più propensi ad utilizzarla sempre o quasi. L'andamento di entrambi i grafici è pressoché equivalente, anche perché la maggior parte dei partecipanti che aveva ricevuto formazione sulla didattica attiva l'aveva ricevuta anche per l'apprendimento dello studente adulto e viceversa chi non aveva ricevuto formazione in un ambito, quasi nella totalità dei casi, non l'aveva ricevuta neanche per il secondo.

Alla quattordicesima domanda (*Sa cosa si intende per stile di apprendimento?*), riguardante la conoscenza del significato di stile di apprendimento, in 26 partecipanti hanno risposto in maniera affermativa, mentre 2 docenti di insegnamenti professionalizzanti hanno dichiarato di non conoscerne il significato.

La quindicesima domanda (*Cosa è richiesto agli studenti durante le sue lezioni? (selezioni tutte le opzioni nelle quali è presente ALMENO una delle attività svolte)*) chiedeva di spuntare le caselle inerenti all'operato degli studenti durante le lezioni. Le risposte sono state riportate nel Grafico 11.

Grafico 11: operato richiesto agli studenti



Molti docenti hanno risposto selezionando più di una casella possibile. La richiesta più frequente è quella che gli studenti osservino, ascoltino e si scambino opinioni, la quale è stata selezionata da 21 partecipanti; tra questi 12 insegnano una materia professionalizzante e 9 non professionalizzante. A seguire viene chiesto agli studenti di osservare modelli, imparare tecniche e trovare il collegamento tra teoria e pratica. Dei 17 professori che hanno segnato questa risposta ben 12 tengono un insegnamento professionalizzante, mentre i restanti 5 no. In 15 docenti richiedono una partecipazione strutturata, pongono domande o richiedono di leggere o ascoltare concetti strutturati o di utilizzare razionalità e logica durante le proprie lezioni; 8 di loro tengono un insegnamento professionalizzante e 7 no. Infine, sono in 13 i professori che richiedono competizione in gruppo, problem solving, presentazioni o drammatizzazioni e tra questi 9 insegnano materie professionalizzanti e i restanti 4 no.

La domanda numero sedici (*Considera l'opinione degli studenti per l'erogazione dell'insegnamento? (possono essere selezionate più risposte)*) indagava l'eventuale presa in considerazione da parte dei docenti del pensiero degli studenti a riguardo dell'insegnamento proposto. I risultati mostrano come 22 docenti considerino la soddisfazione finale degli studenti rispetto all'insegnamento erogato, mentre a tenere conto delle aspettative e dei desideri a inizio corso siano in 17. Un solo partecipante ha risposto di non tenere in considerazione né aspettative iniziali né soddisfazione finale.

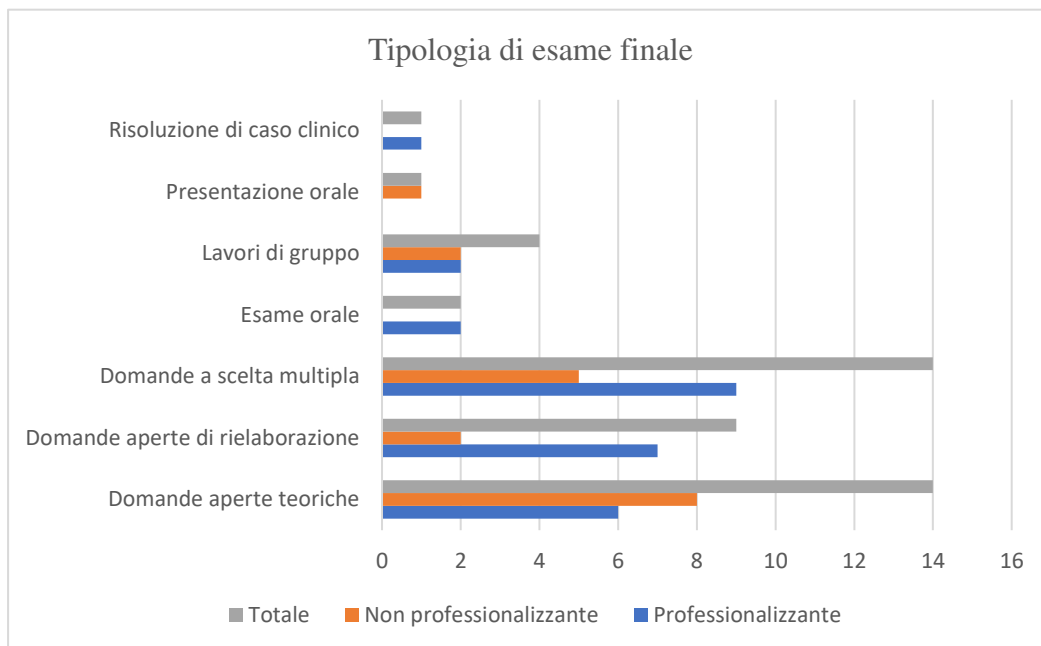
La domanda seguente (*Se non lo tiene in considerazione, perché?*) chiedeva al partecipante che non considerava l'opinione degli studenti di motivare la propria risposta. Il docente ha dichiarato di ritenere chiari i concetti e i metodi da lui utilizzati per l'esposizione del proprio insegnamento e ha

riferito siano gli studenti poco attivi durante le lezioni e poco propensi a chiedere ulteriori informazioni, al docente stesso, che si rende disponibile per eventuali dubbi, chiarimenti o curiosità.

Alla diciottesima domanda (*Svolge un esame/test a fine insegnamento?*) tutti e 28 i partecipanti hanno affermato di svolgere un esame a fine insegnamento.

In seguito, con la domanda successiva (*Se sì, che tipo di esame/test? (possono essere selezionate più risposte)*) si indagava la tipologia di esame proposto. Nel Grafico 12 sono stati riportati i risultati, sempre in relazione alla tipologia di insegnamento.

Grafico 12: tipologia di esame finale



La maggior parte degli esami prevedono domande aperte teoriche e domande a scelta multipla. Dei 14 partecipanti che hanno dichiarato di utilizzare domande aperte teoriche 8 insegnano una materia professionalizzante e 6 non professionalizzante, invece, dei 14 che dicono di utilizzare domande a scelta multipla 5 tengono un insegnamento professionalizzante e 9 no. Un'altra tipologia d'esame molto utilizzata è quella che prevede domande aperte di rielaborazione. La utilizzano in 9 professori, dei quali 7 tengono un insegnamento professionalizzante e 2 no. I lavori di gruppo vengono usati da 4 docenti, 2 hanno un insegnamento professionalizzante e 2 no, mentre l'esame orale viene proposto solamente da 2 professori di insegnamenti professionalizzanti. La risoluzione di un caso clinico viene utilizzato da 1 professore di un insegnamento professionalizzante, mentre 1 professore di un insegnamento non professionalizzante utilizza la presentazione orale di un elaborato. Il totale delle risposte è superiore a 28 in quanto alcuni professori utilizzano la combinazione di più di una metodologia per svolgere l'esame.

La ventesima domanda (*Se insegna da più di un anno, ha mai variato le modalità di erogazione dell'insegnamento?*) chiedeva se nel corso degli anni i docenti avessero apportato delle modifiche al loro metodo di insegnamento. In 20 partecipanti hanno riferito di aver cambiato qualcosa nella loro modalità di fare lezione, tra questi 12 detengono un insegnamento professionalizzante e 8 non professionalizzante. Dei restanti 8 professori 6 hanno riportato di non aver mai cambiato metodo di insegnamento e 2 (che tengono un insegnamento professionalizzante) non hanno risposto perché erano al primo anno di docenza.

La domanda ventuno (*Se sì, quali? Se no, perché?*) chiedeva di dare una motivazione alla risposta fornita nella domanda precedente. I cambiamenti riportati riguardano tutti l'introduzione o la modifica di metodologie di didattica attiva. In 7 docenti hanno riferito di aver aumentato il numero di lavori di gruppo, mentre in 4 hanno introdotto anche altre metodologie quali la visione di filmati, il role playing, lo studio di caso e la testimonianza o partecipazione di esterni esperti. Altri 6 professori sono rimasti generali dicendo di aver diminuito le lezioni frontali per aumentare il tempo di lezione da dedicare all'interazione tra gli studenti e alla loro partecipazione attiva. Gli altri 3 docenti, appartenenti al gruppo che negli anni ha cambiato qualcosa nel suo modo di insegnare, hanno riferito di rinnovare di anno in anno il loro insegnamento prendendo spunto dalla nuova letteratura disponibile, dalle caratteristiche degli studenti e dai loro riscontri. I 6 professori che, invece, non hanno mai modificato il loro metodo di insegnamento ritengono quest'ultimo sia esaustivo, efficace e adatto al poco tempo che hanno per svolgere tutto il programma inerente alla loro materia.

Il questionario si concludeva con uno spazio libero in cui i partecipanti avevano la possibilità di inserire eventuali considerazioni personali. In questo spazio i docenti si sono mostrati concordi nell'affermare le potenzialità della didattica attiva affinché l'apprendimento dello studente risulti duraturo; con la sola criticità legata al tempo di lezione spesso non sufficiente per utilizzare metodologie attive per lo svolgimento di tutto il programma. Inoltre, un partecipante ha evidenziato la necessità di formazione specifica per la gestione di una didattica più attiva da parte dei docenti.

# Capitolo 5

## Discussione

Il presente studio si poneva l'obiettivo di indagare la frequenza e la tipologia di metodologie di didattica attiva utilizzate dai docenti del Corso di Laurea in Terapia Occupazionale dell'Università degli Studi di Padova. Nei paragrafi seguenti i risultati sono discussi e confrontati con lo stato dell'arte attuale. I temi individuati sono: l'utilizzo di metodiche attive in base alla tipologia di insegnamento (professionalizzante o non professionalizzante), l'utilizzo di didattica attiva in seguito a formazione specifica ricevuta dai docenti e l'evoluzione della didattica negli anni.

### 5.1 Didattica attiva nel Corso di Laurea in Terapia Occupazionale

Le risposte fornite dai docenti del Corso di Laurea in Terapia Occupazionale mostrano un utilizzo delle metodologie di didattica attiva, nel complesso, elevato. La maggior parte dei partecipanti svolge quasi la totalità delle lezioni inserendo metodiche di didattica attiva e sono pochi i docenti che utilizzano esclusivamente la didattica frontale. Le metodologie usate sono varie; con più frequenza vengono proposti lavori di gruppo, risoluzioni di casi e visioni di filmati. Si è, invece, riscontrato un minor utilizzo delle metodiche attive nell'esecuzione dell'esame finale: la maggior parte dei partecipanti svolge un esame teorico con domande aperte o a risposta multipla.

Tutti i docenti tranne uno ritengono possa essere comunque utile la didattica attiva all'interno dei propri insegnamenti, nonostante qualcuno la utilizzi meno. Le difficoltà emerse nell'utilizzo della stessa riguardano soprattutto: il poco tempo di lezione che, abbinato ai tempi più lunghi richiesti dalla didattica attiva, non è sufficiente a svolgere l'intero programma e l'esigenza di introdurre corsi di formazione per i docenti inerenti all'argomento.

I risultati ottenuti concordano con quanto si trova in letteratura al giorno d'oggi. L'utilizzo della didattica attiva in corsi di laurea in ambito sanitario, come quello preso in considerazione da questo studio, è ampiamente adottato per migliorare l'apprendimento degli studenti nonché futuri professionisti sanitari. Numerose pubblicazioni affermano che le metodologie di didattica attiva aiutino a motivare e coinvolgere gli studenti, stimolare il pensiero critico, migliorare le competenze cliniche (soprattutto tramite l'utilizzo dello studio di casi) e sviluppare competenze comunicative tramite il lavoro in gruppo.

Le difficoltà emerse dai risultati di questo studio equivalgono alle sfide riscontrate anche in altri studi inerenti allo stesso argomento. Implementare metodi di didattica attiva può richiedere, infatti, più tempo e risorse; inclusa la formazione dei docenti. <sup>1, 39, 40, 41, 42</sup>

### **5.1.1 Didattica attiva in relazione alla tipologia di insegnamento**

Le metodologie di didattica attiva vengono utilizzate nei corsi di laurea in ambito sanitario, secondo la letteratura, soprattutto per insegnamenti professionalizzanti strettamente correlati alla pratica clinica.<sup>43</sup> Per questo motivo il presente studio ha suddiviso le risposte dei partecipanti in base alla tipologia di insegnamento tenuto, affinché si potesse valutare l'eventuale differenza di utilizzo della didattica attiva anche nel contesto individuato.

I risultati ottenuti dal questionario rispecchiano quanto trovato in letteratura, in quanto i docenti che tengono insegnamenti professionalizzanti hanno dichiarato di utilizzare con più frequenza le metodologie di didattica attiva rispetto a quelli che insegnano una materia non professionalizzante. I professori di insegnamenti strettamente correlati alla professione richiedono una partecipazione maggiore degli studenti, coinvolgendoli in diverse attività e utilizzando metodologie didattiche varie e non eseguendo quasi mai lezioni esclusivamente frontali. Essi incentivano maggiormente lo studente a sviluppare un proprio pensiero critico anche nelle prove d'esame, dove molte domande poste sono di rielaborazione o di ragionamento personale e non unicamente teoriche. Anche i docenti di insegnamenti non professionalizzanti utilizzano la didattica attiva, ma lo fanno con meno frequenza e alcuni svolgono esclusivamente lezioni di didattica frontale. Prediligono, inoltre, l'esecuzione di esami prettamente teorici riguardo ai contenuti trattati a lezione.

Queste differenze mostrano una predisposizione degli insegnamenti professionalizzanti per le metodiche attive già riscontrata in letteratura da Albanese, Mitchell e Prince nei loro studi riguardanti la didattica attiva.<sup>38, 39</sup> Essi dicono che i corsi che mirano alla formazione di un professionista sanitario, dovendogli insegnare a svolgere compiti pratici, sono naturalmente più adatti all'utilizzo di tali metodologie. Negli insegnamenti non professionalizzanti, invece, non richiedendo allo stesso modo un'applicazione pratica immediata, si tende ad utilizzare meno la didattica attiva nonostante potrebbe portare benefici significativi nel coinvolgimento degli studenti.

### **5.2 Formazione dei docenti in ambito di didattica attiva**

Il tema della formazione in ambito di didattica attiva dei docenti è stato indagato dal questionario, ma in seguito anche evidenziato dagli stessi partecipanti, come argomento di fondamentale importanza. Dai risultati si evince che i professori che hanno ricevuto formazione, inerente alla didattica attiva e all'apprendimento dello studente adulto, sono più propensi ad utilizzare metodologie attive per svolgere le proprie lezioni.

Questo riscontro avuto dal questionario rispecchia quanto dicono gli studiosi riguardo l'importanza della formazione dei docenti affinché implementino tali metodologie nelle proprie lezioni. Harden, Garet e colleghi<sup>29,43</sup>, nei loro studi riguardanti le caratteristiche che dovrebbe avere un buon docente, riportano la necessità di una formazione specifica che fornisca le competenze adeguate a facilitare l'apprendimento attivo. La didattica attiva, infatti, richiede competenze pedagogiche diverse rispetto all'insegnamento tradizionale e i docenti devono essere in grado di creare un ambiente di apprendimento interattivo, gestire dinamiche di gruppo e facilitare discussioni.

Più di un partecipante del presente studio ha dichiarato la necessità di formazione per poter implementare queste metodologie all'interno delle proprie lezioni, in modo tale da utilizzarle in maniera efficace e funzionale all'apprendimento degli studenti.

### **5.3 Evoluzione della didattica**

Negli anni il modo di fare didattica è cambiato e si è evoluto seguendo le esigenze del periodo e i cambiamenti sociali e culturali. Si è passati dall' eseguire lezioni esclusivamente con la didattica frontale e considerare l'apprendimento un processo passivo di acquisizione di conoscenze ad un approccio attivo dove la centralità è posta sullo studente che è, in buona parte, fautore della propria crescita. Negli ultimi anni, infatti, la didattica attiva sta diventando sempre più comune grazie alla sua abilità di sviluppare il pensiero critico e il problem solving degli studenti. Queste metodiche attive rispondono, inoltre, meglio alle esigenze odierne del mondo del lavoro che richiedono capacità di lavorare in gruppo e comunicare in maniera efficace.<sup>1, 34, 43</sup>

Questa rapida evoluzione della didattica degli ultimi anni è stata riscontrata anche nel presente studio dalle risposte date dai partecipanti. Quando gli è stato chiesto quali fossero stati gli eventuali cambiamenti apportati nel loro modo di insegnare negli anni essi hanno risposto, quasi all'unanimità, di aver implementato i momenti di interazione tra gli studenti. Tutte le novità apportate parlavano di un maggior coinvolgimento degli studenti, affinché potessero risultare più motivati e incentivati a mettersi in gioco partecipando in modo attivo.

Il contesto studiato e preso in considerazione, quindi, rispecchia in maniera fedele il cambiamento in atto nel mondo dell'istruzione verso una didattica più attiva e partecipativa dove il ruolo dello studente assume una posizione centrale rispetto a quello del docente, il quale funge da guida e accompagnatore della crescita personale di ogni discente.

# Capitolo 6

## Conclusioni

Le metodologie di didattica attiva si stanno sviluppando sempre più velocemente e la didattica sta cambiando giorno dopo giorno, seguendo l'andamento delle nuove scoperte tecnologiche e dei mutamenti culturali e sociali. Un esempio lo vediamo nello studente adulto che si avvicina ad una laurea triennale abilitante, il quale, avendo necessità di apprendimento ed esperienze diverse rispetto al bambino, risulta facilitato da un approccio attivo e coinvolgente.

Tramite il presente studio ci si poneva l'obiettivo di indagare quanto queste metodiche fossero presenti all'interno dell'insegnamento di discipline sanitarie, in particolar modo nel Corso di Laurea in Terapia Occupazionale dell'Università degli Studi di Padova. Si è ritenuto interessante indagare il punto di vista dei docenti tramite un questionario che ritraesse una panoramica della situazione attuale, ma che allo stesso tempo potesse far emergere anche tematiche da approfondire per il futuro di queste metodologie.

I docenti del corso di laurea individuato si sono rilevati, in linea generale, propensi all'utilizzo della didattica attiva, ritenendola efficace per lo svolgimento delle loro lezioni. Il coinvolgimento degli studenti e la loro interazione sono considerate, sempre di più, caratteristiche fondamentali da ricercare per un apprendimento proficuo. Non è da sottovalutare, però, la quantità di risorse necessarie per implementare tali metodiche; soprattutto a livello di tempo, organizzazione, materiali e competenze. Per fare in modo che i contenuti dell'insegnamento vengano trasmessi correttamente è opportuno, infatti, che i docenti vengano formati adeguatamente. I professori stessi, all'interno del questionario, hanno riportato la necessità di maggiori corsi di formazione riguardanti la didattica attiva e le sue metodologie, che possano fornirgli le basi su cui progettare il proprio insegnamento.

Lo studio rispecchia il quadro presente in letteratura riguardante l'argomento, in quanto le metodiche attive vengono sempre più utilizzate, i cambiamenti apportati dai docenti nel corso degli anni mirano ad una didattica più interattiva e centrata sullo studente e gli insegnamenti professionalizzanti si prestano con più facilità all'utilizzo di tali metodologie. Tuttavia il presente progetto riporta dei limiti: il campione di partecipanti analizzato è poco numeroso e appartiene esclusivamente ad un corso di laurea e ad un solo ateneo universitario, le risposte date al questionario da parte dei docenti sono soggette a desiderabilità sociale in quanto l'intervistatore e lo scopo del progetto erano noti e, infine, sono necessari ulteriori studi e ulteriori dati inerenti all'utilizzo di queste metodologie in forte via di sviluppo.



Il progetto è da considerarsi una iniziale indagine sull'utilizzo della didattica attiva nell'ambito delle lauree sanitarie dove, essendoci una forte componente professionalizzante, queste metodologie sono più indicate. Lo studio nasce dall'idea di mettere a confronto i risultati ottenuti nel Corso di Laurea in Terapia Occupazionale (presentati in questo progetto) con quelli ottenuti, tramite lo stesso questionario, nel Corso di Laurea in Logopedia della medesima università. Nel momento in cui tutti i risultati saranno disponibili, il confronto di tali dati potrà fornire una panoramica più ampia sull'utilizzo della didattica attiva all'interno di due percorsi appartenenti alla stessa classe di lauree. Sarebbe, inoltre, interessante estendere l'indagine ad altri corsi di laurea delle professioni sanitarie dello stesso ateneo, ma anche di ulteriori atenei.

Un ulteriore sviluppo futuro riguarda la possibilità di implementare il numero di corsi di formazione riguardanti le metodologie di didattica attiva per i docenti delle professioni sanitarie. I presenti dati, insieme a quelli di altri studi sull'argomento, possono porre le basi per lo sviluppo di una formazione che riesca a soddisfare le necessità dei docenti di essere guidati nell'utilizzo delle diverse metodologie durante lo svolgimento delle loro lezioni.

Il tema della didattica attiva è ampio e contiene al suo interno numerosissime tecniche e approcci differenti. Per questo motivo nuovi studi rispetto gli effetti e l'efficacia non solo della didattica attiva in sé, ma anche delle sue metodologie specifiche, sono necessari. Le nuove tecnologie insieme alle nuove richieste socio-culturali rendono necessario un rimodellamento continuo nel mondo dell'apprendimento; dove lo studente viene sempre più coinvolto nel proprio percorso di crescita professionale e personale.

# Bibliografia

- <sup>1</sup> Prince, M. Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education* 2004; 93(3): 223-231.
- <sup>2</sup> Knowles, M. *The Adult Learner: A Neglected Species*. 5. Elsevier; 2005. 44-48, 115-148.
- <sup>3</sup> Bonwell, Charles C., and James A. Eison. *Active Learning; Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher, Education Report No. 1. Washington, D.C.: The George, Washington University, School of Education and Human, Development: 1991.
- <sup>4</sup> Ormrod, J. E. *Human Learning*. 7. Pearson; 2015.
- <sup>5</sup> Skinner, B. *Scienza e comportamento umano*. Free Press; 1953. Capitolo 1, 8-12
- <sup>6</sup> Montessori, M. *The Absorbent Mind*. Kessinger Pub Co; 1949. Capitolo 7.
- <sup>7</sup> Shatz, C. *A Critical Period for Functional Maturation of Neuronal Circuits: Insights from Development of the Mammalian Visual System*. Harvard University Press; 1990. 133-155.
- <sup>8</sup> Dewey, J. *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia, Firenze; 2004.
- <sup>9</sup> Montessori, M. *The Montessori Method*. Rowman & Littlefield Pub Inc; 1912.
- <sup>10</sup> Johnson, D. W. & Johnson, R. T. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn & Bacon; 1999.
- <sup>11</sup> Vescini, C. UNO A CASA, TRE IN VIAGGIO. Il Cooperative Learning riflessioni e pratiche educative. I.R.R.E. Emilia Romagna; 2004. 10-15
- <sup>12</sup> Mendo-Lázaro, S., León-Del-Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo-Del-Río, Iglesias-Gallego, D. Cooperative Team Learning and the Development of Social Skills in Higher Education: The Variables Involved. *Front Psychol*; 2018. 22(9).
- <sup>13</sup> William, B. *Case Method Teaching*. Werth Jr. Pubblicazione: Harvard Business Publishing; 2018
- <sup>14</sup> Marconato, G. *Case-based Learning*. Provincia Autonoma di Bolzano, Progetto FSE 2/224/2008 - Modelli organizzativi e didattici per il LifeLong Learning
- <sup>15</sup> Perrotta, C. *Le caratteristiche del Role Playing*. FREEED; 2022.
- <sup>16</sup> Povia, L. *Role Playing: definizione e fasi di svolgimento in classe*. Didattica Persuasiva; 2018.
- <sup>17</sup> Bonaiuti, G. *Didattica attiva con i video digitali. Metodi, tecnologie strumenti per apprendere in classe e in Rete*. Erickson; 2010.

- <sup>18</sup> Montesano, S. L'utilizzo dei video nella didattica. BRICKS; 2022.
- <sup>19</sup> Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon; 2001. 9(5), 1-6.
- <sup>20</sup> Mayer, R. E. Multimedia Learning. Cambridge University Press; 2001.
- <sup>21</sup> Wieland, B., Wit, J., Rooij, A. Electronic Brainstorming With a Chatbot Partner: A Good Idea Due to Increased Productivity and Idea Diversity. Front Artif Intell; 2022.
- <sup>22</sup> Santini, P. L'Arte del Brainstorming: tecniche creative per generare idee innovative. Non solo work: risorse per il tuo benessere; 2022.
- <sup>23</sup> Perrotta, C. Brainstorming in classe. FREEED; 2022.
- <sup>24</sup> Che cos'è la Terapia Occupazionale? A.I.T.O – Associazione Italiana dei Terapisti Occupazionali. Disponibile a: <https://www.aito.it/aito/la-terapia-occupazionale-ti-aiuta>. Ultimo accesso: 17 maggio 2024.
- <sup>25</sup> Riabilitazione Neurologica: a cosa serve la Terapia Occupazionale? Mayer, G. Disponibile a: <https://www.medelit.com/it/portfolio-items/riabilitazione-neurologica/#:~:text=La%20terapia%20occupazionale%20%C3%A8%20una,capacit%C3%A0%20motorie%2C%20cognitive%20o%20comportamentali>. Ultimo accesso: 17 maggio 2024.
- <sup>26</sup> Che cosa fanno i Terapisti Occupazionali? A.I.T.O – Associazione Italiana dei Terapisti Occupazionali. Disponibile a: <https://www.aito.it/aito/la-terapia-occupazionale-ti-aiuta>. Ultimo accesso: 17 maggio 2024.
- <sup>27</sup> Decreto 17 gennaio 1997 n.136. Gazzetta ufficiale, 24 maggio 1997, n. 119.
- <sup>28</sup> Decreto Interministeriale 19 febbraio 2009. Gazzetta ufficiale, 25 maggio 2009, n. 119.
- <sup>29</sup> Harden, R. M., & Laidlaw, J. M. Essential Skills for a Medical Teacher: An Introduction to Teaching and Learning in Medicine. 3. Elsevier; 2017. 12-14
- <sup>30</sup> Biggs, J., Tang, C. Teaching for Quality Learning at University. 4. Open University Press; 2011. 163-173
- <sup>31</sup> Robert, E. S. Cooperative Learning: Theory, Research and Practice. Prentice-Hall; 1980.
- <sup>32</sup> Moore, M. G. Effective Adult Learning: A Toolkit for Teaching Adults. Routledge; 2011. 98.
- <sup>33</sup> Osborn, A. Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem-Solving. Scribner; 1953. 229.

- <sup>34</sup> Freeman, Scott. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)*; 2014.
- <sup>35</sup> Marzano, R. J. *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. ASCD; 2001. 47.
- <sup>36</sup> Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi. Cadamuro;2004. Capitolo 3. 76, 79-80.
- <sup>37</sup> Honey, P., Mumford, A. *Il manuale degli stili di apprendimento*. Peter Honey Associates; 1986.
- <sup>38</sup> Honey, P. e Mumford, A. *Questionario sugli stili di apprendimento*. Peter Honey Publications Ltd; 1986.
- <sup>39</sup> Albanese, M. A., Mitchell, S. Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine*; 1993. 68(1), 52-81.
- <sup>40</sup> Michaelsen, L. K., Parmelee, D. X., McMahon, K. K., Levine, R. E. *Team-Based Learning for Health Professions Education: A Guide to Using Small Groups for Improving Learning*. 2008.
- <sup>41</sup> Schwartz, P., Mennin, S., Webb, G. *Problem-Based Learning: Case Studies, Experience and Practice*. 2001.
- <sup>42</sup> Spencer, J. A., Jordan, R. K. Learner centred approaches in medical education. *BMJ*; 1999. 318(7193), 1280-1283
- <sup>43</sup> Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*; 2001. 38(4), 915-945.