



Una indagine conoscitiva sui modelli didattici adottati dagli insegnanti *A survey on didactic models adopted by teachers*

ANTONELLA VALENTI*, ORLANDO DE PIETRO**, LIA DANIELA SASANELLI***

Riassunto

Al fine di promuovere processi di inclusione in relazione ai bisogni e alle capacità specifiche degli alunni, ogni docente è chiamato ad analizzare la propria “pratica professionale” per comprendere i significati “impliciti” che influenzano il proprio agire didattico e, di conseguenza, riflettere sul modello didattico a cui fa riferimento.

In questo articolo vengono presentati i risultati di un’indagine esplorativa finalizzata alla rilevazione dei modelli didattici che i docenti attuano durante il processo d’insegnamento-apprendimento. L’indagine è stata realizzata su un campione di docenti della scuola primaria e secondaria del II ciclo dei corsi abilitanti alle attività di sostegno presso l’Università della Calabria, attraverso un questionario appositamente strutturato.

Parole chiave: modelli didattici; modelli impliciti; insegnante riflessivo; buona scuola.

Abstract

In order to promote inclusion processes, in relation to pupils' specific needs and skills, each teacher is called upon to analyze their “professional practice” to understand the “implicit” meanings that influence their didactic activity and, consequently, reflect on the didactic model to which it refers.

The article presents the results of an exploratory survey aimed at the detection of didactic models that teachers apply during the teaching/learning process. The survey was conducted on a sample of primary and high school teachers attending enabling courses, at the University of Calabria, to become support teachers, through a specifically structured questionnaire.

Keywords: didactic models; implicit models; reflective teacher; good school.

* Dipartimento di Studi Umanistici - Università della Calabria - antonella.valenti@unical.it

** Dipartimento di Studi Umanistici - Università della Calabria - orlando.depietro@unical.it

*** Università degli Studi di Bari - I.C. “E. Duse” Bari - sasanelli2002@libero.it

1. Introduzione

Ogni docente possiede un proprio stile d'insegnamento e interpreta in modo personale uno o più modelli didattici (Damiano, 1998, 2006) in ragione della sua esperienza pregressa come studente e docente, del suo percorso formativo, delle sue caratteristiche personali, delle sue conoscenze e capacità del contesto in cui opera. L'elevata eterogeneità e complessità che caratterizza ogni processo di insegnamento-apprendimento richiede il ricorso a una molteplicità di approcci metodologici che, nell'ottica di scuola di qualità, comporta il superamento dei modelli didattici e organizzativi tradizionali a favore di approcci flessibili, caratterizzati dall'utilizzo di strategie diversificate, adeguate alle esigenze formative dei singoli alunni e alle diverse situazioni di apprendimento.

La conoscenza "pratica" dei docenti comprende sistemi di significato e schemi di azione attraverso i quali, spesso inconsapevolmente, vengono risolti i problemi che quotidianamente si incontrano nella didattica agita. Secondo Schön (2006), ciò che distingue la conoscenza pratica da quella teorica o dalla conoscenza scientifica è rintracciabile nel fatto che essa è implicita nell'azione, è ciò che Polanyi (1979) chiama «conoscere tacito».

La comprensione dei significati "impliciti" che influenzano l'azione didattica comporta un'analisi della "propria pratica professionale", e questa può avere inizio proprio dalla riflessione sul modello didattico al quale si fa riferimento.

A tal fine, nel presente lavoro, vengono presentati i risultati di un'indagine esplorativa finalizzata alla rilevazione dei modelli didattici, a volte impliciti, che i docenti attuano durante il processo d'insegnamento-apprendimento. L'indagine è stata realizzata su un campione di docenti della scuola primaria e secondaria del II ciclo dei corsi abilitanti alle attività di sostegno presso l'Università della Calabria, che hanno risposto alle domande di un questionario appositamente predisposto. Per definire e calibrare gli item del questionario, durante le lezioni dell'insegnamento di "Pedagogia speciale della gestione integrata del gruppo classe", è stato organizzato un focus group su tematiche riguardanti la gli stili cognitivi, i modelli didattici e la didattica inclusiva.

2. Il quadro teorico di riferimento.

Nelle più attuali prospettive didattiche viene rivaluta la conoscenza "pratica" dei docenti, caratterizzata da proprietà peculiari e ben distinte da una seconda forma di conoscenza, quella "teorica". I tempi ormai sono maturi perché la ricerca possa finalmente fare affidamento, per la costruzione del sapere didattico, non solo all'indagine teorica ma, soprattutto, all'esperienza dei docenti, riqualificandola dal punto di vista scientifico (Sasanelli, 2008). I benefici, a loro volta, sono già attualmente sfruttati su due diversi versanti; il primo, di *portata sociale*, permette di evidenziare la complessità

intrinseca dell'azione didattica, valorizzando la forza vitale e costitutiva insita nei processi d'insegnamento e più in generale nei processi educativi, mentre il secondo, di *portata epistemologica*, ha consentito alla didattica di divenire «[...] disciplina capace di fondare una specifica competenza conoscitiva, alimentandosi dalla rilevanza sociale acquisita attraverso la comprensione della specificità dell'insegnamento come azione» (Damiano, 1993).

In questo paragrafo analizzeremo il percorso storico che ha avviato la cosiddetta *svolta pratica*, ossia l'intraprendere ricerche sulle pratiche d'insegnamento, a partire dal paradigma che, più degli altri, ha segnato sin dai primi anni ottanta la direzione di sviluppo, noto con il termine *renaissance*, fino a giungere alla recente "Nuova Ricerca Didattica" (NRD); quel filone di idee e di pratiche metodologiche avviato da Elio Damiano (2004) che, volendo ridefinire i rapporti fra teoria e pratica, riconosce quale unità d'indagine privilegiata lo studio dell'azione didattica e identifica l'insegnante quale fonte privilegiata della conoscenza dell'insegnamento. Verrà, inoltre, esaminata la buona pratica della *consapevolezza riflessiva* nell'insegnamento, quale imprescindibile premessa per incoraggiare il docente a:

- apprendere e ri-prendere, costruire e de-costruire il proprio sapere professionale;
- padroneggiare il repertorio di strategie didattiche ed educative in grado di far fronte all'aumento dei bisogni di cura e di mediazione didattica presenti nelle classi attuali.

Difatti la "riflessione" sull'azione didattica rappresenta per i docenti una valida opportunità per impostare e re-impostare un lavoro didattico efficiente, flessibile e aperto alla sfida con l'imprevisto; uno strumento che l'insegnante deve imparare a utilizzare per accrescere il suo livello di competenza professionale e il senso di autoefficacia, elementi che nel complesso vanno ad influire positivamente sul proprio benessere personale.

2.1. La "svolta pratica" nell'insegnamento: inquadramento storico-teorico

La questione del legame fra teoria e pratica ha da sempre occupato un posto rilevante nel dibattito delle scienze didattiche, ma è a partire degli anni ottanta che assistiamo ad un determinante cambio di rotta conosciuto come *renaissance*. Tale svolta è nota anche col nome di *riabilitazione della filosofia pratica*, poiché viene rivalutata la razionalità pratica diversa, secondo l'originaria formulazione aristotelica, da quella teorica. Fu Aristotele che, nel II libro della *Metafisica*, introdusse questa distinzione primaria: «della filosofia teoretica è fine la verità, di quella pratica, l'opera, poiché i pratici, anche se indagano il modo in cui stanno le cose, non studiano la causa di per se stessa, ma in relazione a qualcosa ed ora» (Sasanelli, 2008).

Tale discriminazione consente di porre in luce i diversi scopi e le differenti modalità del conoscere umano, a seconda dell'utilizzo della razionalità teoretica o pratica.

RAZIONALITÀ TEORETICA	RAZIONALITÀ PRATICA
FINI - conoscenza per la conoscenza: capire come e perchè le cose stanno in quel determinato modo	FINI - conoscenza dell'azione: situata nell' <i>hic et nunc</i> , in un contesto non prestabilito, bensì ancora da farsi e soggetto a trasformazione
MODO - <i>spiegazione dell'evento colto "dal di fuori"</i> , riducendola ad una logica scientifica unitaria e omogenea: monismo metodologico	MODO - <i>analisi dell'azione nel suo svolgersi "dall'interno"</i> , al fine di coglierne la singolarità, attraverso i processi modificativi e le implicazioni soggettive che la sostanziano.

Figura 1. Le modalità del conoscere umano (Perla, 2007)

L'azione è per sua natura difficile da cogliere, poiché è un'attività singolare e intenzionale che, svolgendosi nel tempo, risulta essere *fuggitiva*, in costante *trasformazione*: nasce, si sviluppa e si estingue (Castoldi, Damiano e Mariani, 2007). Alla luce di ciò, la forma di ragione che più si presta ad "esprimere l'azione", sempre unica e spesso imprevedibile, risulta essere quella pratica, in quanto anziché spiegare l'azione superficialmente dall'esterno, la interpreta "dall'interno", afferrandone la sua "singolarità".

A partire dagli anni ottanta, in Italia e non solo, la rivalutazione della pratica, fece scaturire un cambiamento profondo che, investendo i diversi ambiti delle scienze umane e sociali, ha assunto come obiettivo generale ed implicito, quello di "ricucire" gli stessi rapporti cruciali fra teoria e pratica. Si aprì così la strada per una legittima riflessione sul ruolo che la conoscenza e il pensiero svolgono nel loro esercizio e cresce, rinnovandosi continuamente, l'interesse per lo studio della praxis, finendo con l'influenzare in modo decisivo, anche la ricerca didattica sull'insegnamento. Nello specifico, a partire da un lavoro coordinato da R. Shulman (1986), si incominciò a comprendere che, solo coinvolgendo gli insegnanti nell'analisi della propria pratica e nella riflessione sui modelli che la determinano, si comprendono i significati sottesi all'azione didattica vera e propria. In considerazione di tale studio, le ricerche sulle pratiche educative si sono moltiplicate a livello internazionale, alimentate da autori di origine soprattutto francofona (Altet, Charlier, Paquay & Perrenoud, 2006) e italiana (Damiano, 1993; Laneve, 2003; Perla, 2007), unanimi nell'affermare che, per comprendere i significati impliciti che permeano l'azione didattica, occorre coinvolgere i docenti nell'analisi della propria pratica professionale al fine di pervenire alle motivazioni, alle credenze, alle concettualizzazioni, a quella filosofia educativa che determina la pratica stessa. Se l'esame dell'agire didattico viene poi supportato dall'interazione con i ricercatori, cui

compete il prezioso compito di coadiuvarli nell'esplicitazione del loro "pensiero tacito", allora si concretizza anche *La nuova alleanza* (Damiano, 1993) che, a sua volta, rappresenta una fonte documentata di sapere sull'insegnamento.

Questo è l'iter che consente alla Didattica di dare le dimissioni dal *paradigma applicazionista*, che la depriva da ogni rilevanza scientifica subordinandola alle discipline conoscitive, alla teoria, secondo la tradizionale formulazione dominante "prima si conosce, poi si agisce", per abbracciare, al contrario, una *epistemologia dell'azione* in grado di rivelare tre importanti conseguenze (Damiano, 1993):

- la teoria si istituisce come riflessione sull'azione;
- l'azione è piena di teoria;
- la stessa teoria si esprime come rappresentazione di strutture derivate dall'azione.

È fondamentale precisare che attualmente ai docenti viene sempre più richiesto un impegno nel saper "documentare" le proprie pratiche didattiche e organizzative agite in classe, anche ai fini della valorizzazione del merito (in questa direzione si colloca, infatti, la Legge 107/2015 art.1 comma 129) dove documentare significa proprio "trasformare" il sapere pratico e implicito in sapere riflesso ed esplicito, al fine di renderlo accessibile e socializzabile.

2.2. Il docente pratico-riflessivo

L'incessante ricorsività fra *pratica-teoria-pratica* permette di coltivare l'atteggiamento "pratico-riflessivo" di cui ogni insegnante deve farne uso per soddisfare al meglio le esigenze e i bisogni educativi e didattici di una società sempre più complessa e di progettare ed elaborare il proprio sapere: dalla, sulla e nella pratica. Al docente di oggi spetta, infatti, un approccio nuovo di fare didattica, una didattica realmente inclusiva, che richiede oltre alla consapevolezza della propria filosofia educativa, una continua ricorsività pratica-teoria-pratica e la padronanza di un sapere pedagogico (Altet, 2003).

L'atteggiamento *pratico-riflessivo*, consente di raggiungere le seguenti finalità:

- analizzare e riflettere in itinere sul proprio agire didattico, al fine di migliorare professionalmente;
- spiegare le proprie decisioni, esplicitando le idee sottese alle proprie pratiche;
- elaborare strategie e metodologie personalizzate;
- saper apprendere, dire e riflettere nell'azione, per rispondere a situazioni sempre diverse.

In particolare, nel corso dell'azione didattica il docente riflessivo mette in atto un tipo di ragionamento delineabile come un work in progress e che si esprime in due differenti forme (Gemma, 2007):

- la *reflection in action* (riflessione in corso d'azione) - processo attraverso cui si torna a riflettere sull'azione e a ripensare la conoscenza implicita in essa;
- la *reflection on action* (riflessione sull'azione) - processo che attivandosi prima o dopo l'azione, sposta l'attenzione sul contesto dell'azione con lo scopo di rilevare gli elementi di influenza sociale e culturale e quindi si fonda sulle conoscenze esplicite.

Questa competenza si articola in due poli: il *polo pragmatico*, la “riflessione” diretta alla soluzione di problematiche e alla costruzione di un sapere condiviso o condivisibile e un *polo identitario*, la “riflessività” che consente all'agire di divenire significativo sul piano dello sviluppo professionale (Montalbetti, 2005). La “riflessione nel corso dell'azione” aiuta ad avere la sensazione di come riuscire a far bene un'azione consentendo una riflessione sulla pratica; quindi, mettere in grado i docenti di aiutare gli studenti a riflettere sulla pratica stessa e nell'aumentare la comprensione di essa in ciascuno di loro.

È dunque necessario “formare” i docenti all'esercizio della riflessività nella pratica, mediante l'utilizzo delle tecniche più usuali: la verbalizzazione a voce alta del proprio pensare, la verbalizzazione retrospettiva, la scelta della linea di condotta, la scrittura di un giornale/diario di bordo, la stesura della griglia di repertorio e della cartografia concettuale e, infine, la pratica autobiografica. L'identikit del docente pratico-riflessivo è facilmente delineabile: è colui che si pone costantemente domande sul proprio agire, riflette sul contenuto del proprio operato, non genericamente ma in profondità, andando, a “scavare” intorno ai principi che stanno alla base della propria azione e del proprio modo di ragionare e interpretare situazioni e avvenimenti. Declinando queste qualità nelle complesse situazioni odierne scolastiche, viene facile intendere il docente pratico-riflessivo come colui che rende la sua *didattica plurale*, capace cioè di intercettare e costituire una risposta valida per i bisogni di crescita di ciascuno. Il docente pratico-riflessivo, dunque, è anche colui che sa rispondere molto bene ai bisogni di una *didattica* realmente *inclusiva*, estremamente necessaria poiché la complessità nelle classi odierne è aumentata sempre più e che si va dispiegando nell'intreccio delle tematiche sulla disabilità, con quelle dei disturbi evolutivi specifici, delle problematiche del disagio sociale e dell'inclusione degli studenti stranieri. Il docente pratico-riflessivo sa, quindi, comprendere i significati “impliciti” che influenzano la sua azione didattica e, di conseguenza, riesce a promuovere reali processi di inclusione in relazione ai bisogni e alle capacità specifiche degli alunni (Valenti, 2014).

3. L'impianto dell'indagine.

3.1. Focus group sugli stili cognitivi e i modelli didattici: strutturazione e descrizione delle fasi

Durante le lezioni di “Pedagogia speciale della gestione integrata del gruppo classe” del Corso abilitante alle attività di sostegno, Il ciclo, attivato presso l’Università della Calabria, si è più volte evidenziato, sia da un punto di vista teorico sia mediante lo studio di specifiche situazioni didattiche che, occorre anzitutto superare la concezione dell'apprendimento come mera trasmissione di nozioni, dove l'alunno è inteso come semplice destinatario dell'azione d'insegnamento, come colui che deve solo memorizzare ed applicare le nozioni apprese.

Per divenire docenti realmente inclusivi occorre conoscere e considerare, nella prassi didattica, i diversi stili cognitivi degli alunni, valorizzandone le diverse forme d'intelligenza. Alcuni studenti imparano meglio in un contesto altamente strutturato, altri in un ambiente più aperto e centrato sullo studente; ci sono quelli che si sentono a loro agio se le soluzioni vengono offerte, alcuni pensano in modo deduttivo, altri in modo induttivo, etc. L'importanza di considerare le differenze individuali è indiscutibile per l'ambito educativo-didattico: solo così il metodo d'insegnamento potrà meglio tenere conto delle modalità con cui l'alunno apprende, valorizzare certe sue inclinazioni e adattare a contesti e situazioni nei quali quelle inclinazioni potrebbero causare difficoltà consistenti (AA.VV, 2015) .

Per avviare una proficua e costruttiva discussione attorno agli stili cognitivi e ai modelli didattici, si è deciso di attivare con i corsisti, alcuni già docenti con diversi anni di esperienza, un focus group (Lucisano, Salerno 2014) , articolandolo in tre fasi, ognuna delle quali caratterizzata da stimoli introduttivi per avviare il dibattito.

PRIMA FASE	SECONDA FASE	TERZA FASE
<p>Dopo aver spiegato ai corsisti cos'è e in cosa consiste il “focus group”, si è dato inizio all'attività: “<i>Cinque parole in libertà su...</i>”:</p> <p>STRUTTURAZIONE</p> <p><u>Domanda introduttiva:</u> <i>Alla luce delle innovazioni normative e metodologico-didattiche, ha ancora senso</i></p>	<p>È stata proposta un'altra attività in cui si chiedeva agli studenti di rispondere a domande o di completare delle frasi con delle opinioni personali riguardanti sempre i temi del <i>focus</i>. Si è aperto, così, un nuovo dibattito</p> <p>STRUTTURAZIONE</p> <p><u>Domande:</u> per la formulazione di queste domande si è deciso di utilizzare il metodo del “Questioning route” che</p>	<p>Il moderatore ha presentato un elenco di modelli didattici impliciti degli insegnanti (Par. 4.1), elenco che è stato riadattato dalla categorizzazione formulata da Elio Damiano (1993). È quindi stato chiesto di sceglierne uno e di motivare tale scelta .</p>

<p><i>parlare di integrazione?</i></p> <p><u>Domanda di transizione:</u></p> <p>Per la formulazione di questa domanda si è deciso di utilizzare il metodo del “Topic guide” che consiste nel proporre delle parole chiave, alle quali, magari, associare altre parole e procedere in tal modo a un’analisi dei concetti indicati.</p> <p>Cinque parole in libertà su:</p> <p><i>Didattica inclusiva</i></p> <p><i>Stili cognitivi</i></p> <p><i>Modelli didattici impliciti</i></p>	<p>prevede un percorso organizzato di domande articolate e dettagliate.</p> <p><i>Al docente odierno sono richieste le stesse competenze degli insegnanti del passato?</i></p> <p><i>Se si volesse fare una classificazione dei principali modelli didattici, quali di questi faremmo rientrare nell’ambito di una “didattica inclusiva”?</i></p>	
---	---	--

Figura 2. Fasi del focus group

3.1.1. Ricadute pedagogico-didattiche derivanti dal focus group

Dalla discussione fra i partecipanti al focus group sono emerse importanti considerazioni ampiamente condivise, alcune delle quali sono di seguito riportate:

- partecipazione operosa e produttiva dell'alunno nel processo d'insegnamento apprendimento;
- ricerca continua da parte del docente di una pluralità di metodi, strategie e tecniche innovative personalizzate, in grado di porre l'alunno come protagonista principale della costruzione dei propri saperi;
- riconoscimento delle discipline di studio come strumenti volti ad amplificare e potenziare il pensiero e dunque, non considerati solo nella loro mera veste contenutistica, ma nella più importante ed efficace veste metodologica;
- messa in atto di esperienze didattiche differenziate che nella loro pluralità offrono agli allievi più occasioni di apprendimento. Inoltre, per valorizzare gli stili di tutti e per promuovere negli studenti la consapevolezza delle proprie caratteristiche cognitive e della necessità di ampliare e migliorarle, è importante variare e incrementare il proprio repertorio di metodi di insegnamento, fornendo una molteplicità di situazioni stimolo che permettono allo studente sia di utilizzare il suo stile sia di cimentarsi con stili e strategie di apprendimento diversi (AA.VV, 2015).

Contemporaneamente sono emerse le seguenti criticità:

- difficoltà nel riconoscere i diversi stili di apprendimento degli alunni;

- difficoltà nell'aiutare i propri studenti ad esplorare i loro diversi stili sensoriali e cognitivi e a individuare quelli più congeniali a ciascuno;
 - tendenza a proiettare e a riconoscere come adeguato il proprio stile e le proprie preferenze, in quanto queste condizionano il modo di insegnare;
 - difficoltà ad ampliare l'utilizzo dei mediatori didattici, privilegiando prevalentemente quelli simbolici con scarso ricorso invece ai mediatori iconici, di esperienza e analogici;
 - difficoltà a identificare ed attuare i modelli e le strategie didattiche più idonee per l'attuazione di una didattica inclusiva;
 - difficoltà a "rintracciare" il proprio modello didattico implicito e a ricondurlo ad uno specifico profilo docente.

Se ci si sofferma su questi ultimi due punti occorre fare un'ulteriore constatazione: le differenze che sono alla base dell'azione didattica inclusiva, non riguardano solo le differenze degli alunni ma anche differenze insite negli stili di insegnamento dei docenti. Molte delle difficoltà degli studenti possono avere origine dalla discordanza tra il modo di insegnare del docente e il modo di apprendere dell'alunno e dalla tendenza, messa in atto sia da docenti che discenti, di confondere la discordanza di stile con la mancanza di abilità e quindi a sottovalutare dei risultati in se stessi buoni ma percepiti come inadeguati (Sternberg, Spear-Swerling, 1997). È abbastanza usuale, per fare un esempio concreto, che un docente dell'area matematico-scientifico- tecnologica impieghi uno stile didattico descrittivo e non narrativo, facendo largo uso di dimostrazioni, connettivi logici e consequenzialità, perché ritenute efficaci, incentivando così raramente pratiche di rielaborazione narrativa delle conoscenze possedute (Sasanelli, 2013). Questo docente sarà portato a valutare positivamente l'alunno che eccelle nelle abilità argomentative e probabilmente fra di essi si instaurerà una buona relazione che consentirà allo studente di sentirsi apprezzato. Autostima e motivazione ad apprendere condurranno lo studente, come in un circolo virtuoso, al miglioramento continuo. Lo stesso insegnante offrirà, magari, minori opportunità di apprendimento allo studente "verbalizzatore"; non riconoscerà efficaci ed efficienti le sue prestazioni, poiché implicitamente è più propenso verso uno stile espositivo lineare, schematico ed essenziale. Una valutazione negativa potrà creare nello studente sentimenti di sfiducia e demotivazione che lo condurranno, come in circolo vizioso, all'autoconvincimento che le materie logico- scientifiche non fanno proprio per lui.

Attraverso le discussioni scaturite dal focus group, i corsisti hanno raggiunto la consapevolezza che i vari stili cognitivi non si identificano con le abilità e che è importantissimo saper identificare attraverso una autovalutazione, le proprie modalità di insegnamento-apprendimento, poiché queste incidono fortemente sull'interazione con l'alunno e sulla sua riuscita in ambito scolastico.

3.2. Il disegno della ricerca e gli obiettivi

I docenti, in riferimento alla loro esperienza pregressa come studente e insegnante, al loro percorso formativo, alle loro caratteristiche personali, alle loro conoscenze e capacità, al contesto in cui operano, attuano un proprio stile d'insegnamento e utilizzano uno o più modelli didattici. Essi, quindi, sono chiamati ad analizzare "la propria pratica professionale" per comprendere anche i significati "impliciti" che influenzano la loro azione didattica. Occorre tenere presente che i differenti modelli che sono alla base dell'azione didattica sono collegabili a differenze insite negli stili di insegnamento dei docenti. Molte delle difficoltà degli studenti possono avere origine dalla discordanza tra il loro modo di apprendere, ovvero il loro stile cognitivo, e il modo di insegnare del docente. Docenti e discenti tendono poi a confondere la discordanza di stili con la mancanza di abilità e questo può comportare una errata valutazione dei risultati ottenuti dallo studente, spesso percepiti "a prescindere" inadeguati.

Lo scopo di questa indagine è quello di indurre gli insegnanti a una riflessione sul modello didattico prevalente nella propria attività di docenza, riportando a livello di consapevolezza anche aspetti "impliciti", magari connessi alla sfera delle loro credenze e convinzioni.

3.3. Lo strumento d'indagine e il campione

All'interno della pluralità di metodi e strumenti della ricerca educativa, si è operata una scelta precisa: realizzare l'indagine mediante un questionario cartaceo autocompilato e autosomministrato, a scelte chiuse, i cui item sono stati definiti e calibrati sui risultati emersi dal focus group descritto nel paragrafo 3.1.1.

Se da una parte il questionario rappresenta uno strumento di ricerca tradizionale, dall'altra le sue caratteristiche costitutive hanno permesso di rispondere alle differenti esigenze conoscitive e metodologiche della presente indagine. L'esigenza di costituire una base empirica numericamente significativa, per accedere alla confrontabilità dei dati sui modelli didattici impliciti, è stata soddisfatta dalla possibilità di standardizzazione che il questionario offre più di ogni altro strumento, in quanto rappresenta un'occasione investigativa accomunante (Trincherò, 2013).

Ciò che ci preme sottolineare è che, nella costruzione dello strumento, lo sforzo più arduo sotteso all'indagine, è stato quello di operare in regime di neutralità, senza perciò far apparire un modello migliore dell'altro.

Il questionario (Allegato n. 1) è stato suddiviso in 4 sezioni:

SEZIONE ANAGRAFICA : comprende l'anzianità di servizio, il sesso, l'ordine/grado di scuola e la disciplina d'insegnamento.

SEZIONE OPINIONI E IDEE SULL'INSEGNAMENTO: si indaga su opinioni/giudizi/pareri che si hanno sull'insegnamento in generale.

SEZIONE ESPERIENZE PREGRESSE: sulla base delle esperienze lavorative e formative già condotte, si indaga sugli stili comunicativi, la pianificazione, la prassi e le strategie didattiche messe in atto dai partecipanti (gli item sono 5 e prevedono quattro possibili risposte), oltre che sul modus operandi, l'approccio fisico-emotivo al processo di insegnamento-apprendimento e l'organizzazione di spazi e tempi (gli item sono 4 e prevedono quattro possibili risposte)

SEZIONE VALUTAZIONE: riguarda i metodi e le forme di valutazione che, alla luce anche della nuova formazione ricevuta, verranno impiegate dai corsisti in futuro (gli item sono 4 e prevedono quattro possibili risposte).

L'indagine ha coinvolto 207 insegnanti della scuola primaria e secondaria del primo e secondo ordine, che hanno partecipato al II ciclo del Corso abilitante alle attività di sostegno, presso l'Università della Calabria. Il campione era così distribuito:

- Scuola infanzia: 33 insegnanti;
- Scuola primaria: 88 insegnanti;
- Scuola secondaria di I grado: 50 insegnanti;
- Scuola secondaria di II grado: 36 insegnanti.

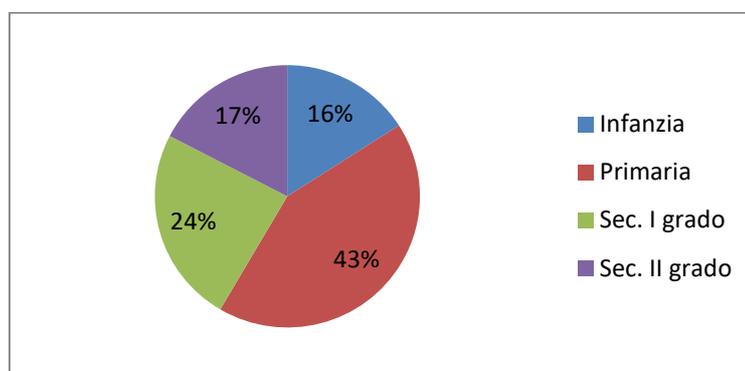


Figura 3. Distribuzione del campione per ordine e grado di scuola.

4. Analisi dei dati e risultati

4.1. Il profilo dei modelli didattici considerati

I profili che vengono suggeriti cercano di connotare ciò che nel questionario è solo descritto. Con l'analisi dei dati si sono volute così rintracciare le connessioni fra queste

condotte e la sfera delle credenze, convinzioni e metodi dell'agire didattico. In ogni caso il principio teorico di base è stato quello di costruire gli items del questionario seguendo quattro ipotetici profili:

A) Modello *process oriented* - Insegnante attivista

Maggioranza di risposte A. L'insegnante è definito *Attivista*, poiché è orientato verso il processo di apprendimento dell'allievo (process oriented). Questo modello pone l'enfasi sul soggetto in formazione con i suoi processi di apprendimento. Per quest'insegnante è l'allievo che definisce i criteri dell'intervento didattico. Solo lui può trasformare, attraverso il consenso dato al voler apprendere, le sollecitazioni in operazioni significative per la propria crescita. Il docente, perciò, si pone come facilitatore nel processo di scoperta del discente, personalizzando l'insegnamento sulla base dei suoi interessi e bisogni. Per questo docente la scuola serve per la vita, non deve esserne separata: l'apprendimento passa attraverso l'esperienza pratica, nella convinzione che è necessario stimolare il processo di apprendimento-insegnamento attraverso forme di didattica attiva, come la didattica laboratoriale.

B) Modello *product oriented* - Insegnante comportamentista

Maggioranza di risposte B. L'insegnante è definito secondo il modello *Comportamentista*, poiché il suo agire didattico è orientato verso gli esiti dell'apprendimento (product oriented). Crede nell'istruzione formale e per lui la scuola, attraverso l'insegnamento delle discipline, aiuta gli studenti a interpretare la realtà. Generalmente è il docente che provvede dettagliatamente al tragitto di programmazione/progettazione dell'intervento didattico e si sente il solo responsabile dell'efficacia e dell'efficienza della trasposizione didattica. Ritenendo l'apprendimento un fenomeno prevedibile e controllabile, egli chiarisce sempre ai suoi studenti gli obiettivi di metodo e di contenuto che devono raggiungere e ritiene che una buona preparazione abbia bisogno di costante esercizio. La valutazione sommativa gli serve per verificare gli esiti effettivamente conseguiti dai suoi studenti. In questo modello si predilige la lezione frontale con l'esposizione classica o multimodale.

C) Modello *product and process oriented* - Insegnante cognitivista

Maggioranza di risposte C. Il modello da considerare è quello *Cognitivista*. In questo specifico caso l'agire didattico è orientato non solo al prodotto dell'apprendimento, ossia agli esiti/risultati dell'apprendimento, ma soprattutto alle strategie, ai processi impiegati dagli studenti per farli propri (product and process oriented). Il docente che si rispecchia in tale modello, infatti, considera che l'apprendimento si concretizza attraverso l'organizzazione delle conoscenze del soggetto, ossia quando questo riesce a connettere l'informazione che proviene dall'esterno alle proprie conoscenze in modo da costruire strutture organizzate. Per lui è fondamentale che lo studente rifletta sui propri processi mentali (cognitivi, emotivo-affettivi, etc...) al fine di raggiungere la consapevolezza di sé come discente, di quello che sa, delle proprie capacità, delle dinamiche motivazionali che

sono alla base del suo atteggiamento verso la scuola (consapevolezza metacognitiva). Nella prassi didattica predilige attività specifiche, come il problem solving, che stimolano nell'alunno la metacognizione, l'autoregolazione e lo sostengono nel processo del transfert degli apprendimenti ossia nell'affrontare situazioni e risolvere problemi nuovi utilizzando il sapere di cui si è già in possesso.

D) Modello *context oriented* - Insegnante socio-costruttivista

Maggioranza di risposte D. Il modello d'insegnante risulta essere quello *Socio-costruttivista*. Il suo agire didattico, pertanto, è orientato al contesto e ai processi mediatori dell'apprendimento (*context oriented*). Per lui l'apprendimento si collega al lavoro produttivo del soggetto in formazione e si concretizza in un processo co-costruito nel quale gli studenti sono gli artefici dei saperi significativi. Un buon insegnamento deve pertanto aiutare a far confrontare e trasformare i concetti spontanei/ingenui già posseduti dagli studenti in conoscenze esperte/scientifiche. L'apprendimento può aver luogo solo a partire dagli oggetti culturali (nozioni, concetti disciplinari, etc.) che diventano mediatori nella costruzione di conoscenze che, per essere significative, devono essere poi condivise col gruppo classe. Nella prassi didattica egli predilige "parlare" insieme ai suoi studenti e assumere il ruolo di *mediatore, facilitatore, socializzatore*, partecipando, quindi, senza però assumere la direzione delle attività didattiche.

4.2. Elaborazione dei dati e discussione dei risultati

La codifica dei dati ha comportato l'individuazione del modello di riferimento attraverso l'analisi della moda, del profilo ipotetico predominante nel campione e alle variabili sesso, anzianità di servizio, grado di scuola e area disciplinare.

Per quanto riguarda i modelli didattici si rileva (Figura 4):

- totale assenza del profilo legato al modello didattico del *Product oriented* di stampo comportamentista.
- i profili maggiormente preferiti sono quelli riferiti ai modelli *Process oriented* e *Context oriented* che rispecchiano cioè un modo di far didattica più attivo basato sulla partecipazione significativa degli alunni alla lezione.

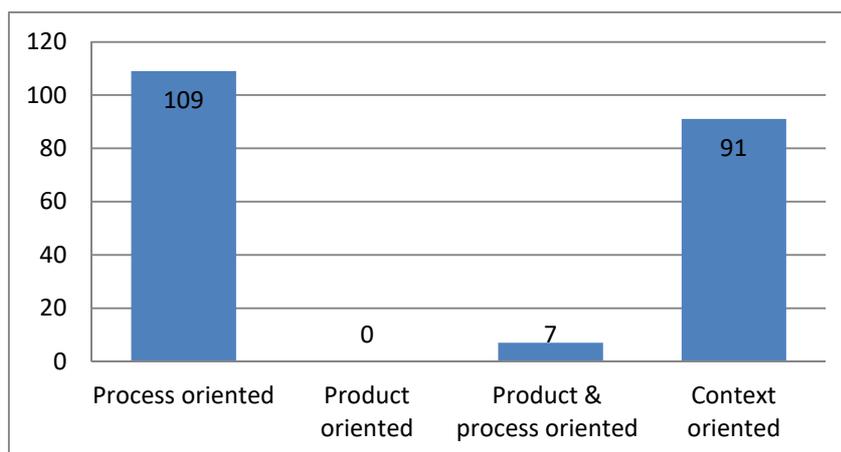


Figura 4. Modelli didattici impliciti privilegiati

In riferimento alla variabile anzianità di servizio (Figura 5) gli insegnanti più giovani, fino a 5 anni di servizio, e quelli con anzianità di servizio tra i 6 e i 15 anni tendono a prediligere il modello didattico *Process oriented*; sembrerebbero quindi essere orientati verso le cosiddette didattiche attive, fondate sulla laboratorialità e sull'esperienza pratica. I docenti con anzianità di servizio tra i 16 e i 25 anni e quelli oltre ai 26 anni, tendono invece a rispecchiarsi nel modello *Context oriented*, fondato sulla co-costruzione della conoscenza per un apprendimento significativo.

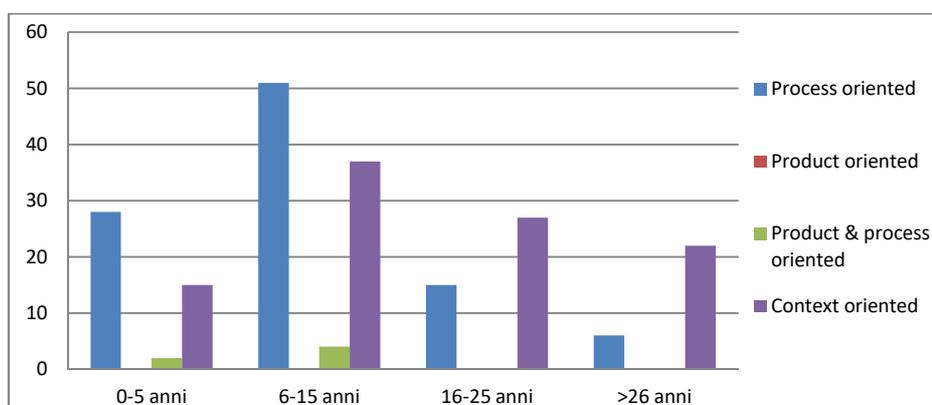


Figura 5. Modelli didattici impliciti privilegiati per anzianità di servizio

Concentrando l'analisi dei dati su quali sono i modelli didattici maggiormente utilizzati, la situazione generale emersa è la seguente (Figura 6):

- i docenti appartenenti alla scuola dell'infanzia e primaria tendono principalmente a prediligere il modello *Process oriented*;
- i docenti delle scuole secondarie di I e II grado tendono invece essenzialmente verso il modello *Context oriented* con una minima tendenza verso il modello *Product and Process oriented*. Tale dato potrebbe essere giustificato

dal fatto che, in questo particolare segmento scolastico, aumenta notevolmente il sapere disciplinare e contenutistico (suddivisione delle materie) e la concezione che l'apprendimento si concretizzi attraverso l'organizzazione delle conoscenze del soggetto, ossia quando lo studente riesce a connettere l'informazione che proviene dall'esterno alle proprie conoscenze in modo da costruire strutture organizzate.

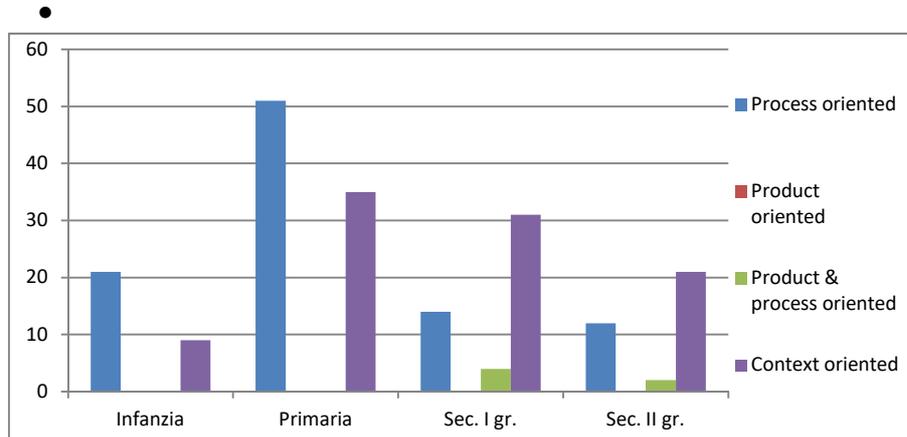


Figura 6. Modelli didattici impliciti privilegiati per ordine e grado scolastico

Infine, considerando la variabile “ambito di insegnamento”, è risultato che (Figura 7):

- i docenti di infanzia, primaria e gli specializzati sulle attività del sostegno sono orientati verso il modello *Process oriented*;
- i docenti dell'area scientifica sembrano essere orientati verso il modello *Context oriented*;
- i docenti dell'area umanistica e tecnica optano per le risposte riferite ai modelli *Process oriented*, *Context oriented* e *Product and Process oriented*.

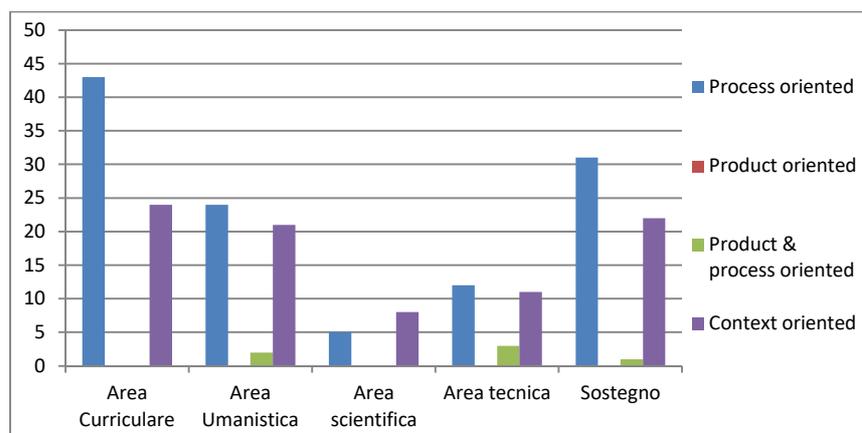


Figura 7. Modelli didattici impliciti privilegiati per ambito disciplinare

5. Conclusioni

Dall'analisi dei dati dell'indagine sono emerse significative considerazioni sul profilo del docente nei contesti scolastici dei diversi ordini e gradi. Nello specifico, si rileva una totale assenza del profilo legato al modello didattico del *product oriented* di stampo comportamentista. Questo parrebbe significare che il campione di docenti esaminato non si considera in questo modello di didassi vecchio e obsoleto perché incentrato prevalentemente al prodotto dell'apprendimento ossia agli esiti/risultati dell'apprendimento stesso e poco aperto all'interazione docente-discente.

Nel complesso si rileva che i modelli didattici più frequenti sono quelli del *process oriented* e del *context oriented*, che rispecchiano cioè un modo di fare didattica più attivo, basato sulla partecipazione significativa degli alunni alla lezione.

Gli insegnanti più giovani, cioè coloro che esercitano da non più di 5 anni la professione, prediligono il modello didattico del *process oriented*: sono docenti aperti alle cosiddette didattiche attive e che si riconoscono in un'idea di apprendimento fondato sui "mattoni della laboratorialità" e dell'esperienza pratica. I docenti più anziani, cioè coloro che esercitano da più di 26 anni la professione, invece, si rispecchiano tendenzialmente in un modello didattico orientato al contesto e ai processi mediatori dell'apprendimento (*context oriented*); dunque ritengono necessario far co-costruire e far produrre direttamente agli alunni la conoscenza.

Infine, possiamo notare che il profilo dell'insegnante *cognitivista*, ispirato al modello didattico del *product and process oriented*, seppur presente in percentuale esigua è distribuito solo fra insegnanti di I e II grado della Scuola Secondaria. A nostro avviso tale dato è giustificabile dal fatto che, in questo particolare segmento scolastico, aumenta notevolmente il sapere disciplinare e contenutistico (suddivisione delle discipline) e si ritiene perciò che l'apprendimento si concretizzi attraverso l'organizzazione delle conoscenze del soggetto, ossia quando questo riesce a connettere l'informazione che proviene dall'esterno alle proprie conoscenze in modo da costruire strutture organizzate.

5.1. Ricadute pedagogico-didattiche e possibili sviluppi dell'indagine

La lettura critica dei risultati pone l'accento sull'importanza di portare ogni insegnante alla consapevolezza del modello preferenzialmente utilizzato nel suo agito didattico ponendolo in relazione alla pluralità dei modelli maggiormente in uso. Si vuole evidenziare, infatti, come la valenza pedagogico-didattica più rilevante sottesa all'indagine è stata quella di indurre nei docenti la riflessione sul fatto che i differenti modelli didattici non sono fini a se stessi ma vanno conosciuti e saputi utilizzare nella loro totalità per saper dare risposte alle diversificate situazioni che emergono nei diversi contesti educativi. Indubbiamente l'azione dell'insegnante deve partire dalla conoscenza delle dinamiche del gruppo classe e delle differenze individuali che lo compongono e si

deve poi basare sulla flessibilità di metodi, strumenti e modelli utilizzati. Il fine, nell'ottica di una scuola di qualità, è quello di accrescere competenze, creatività e immaginazione per poter generare soluzioni efficaci al vasto repertorio di problematiche che l'insegnamento presenta. Ovviamente, al centro di tutto c'è sempre l'allievo che deve essere accompagnato nel suo sforzo di piena realizzazione. Si deve pertanto evitare sia la rigidità applicativa sia la superficialità acritica che segue le mode del momento: i modelli devono essere conosciuti e sperimentati dai docenti, ma con la forte consapevolezza che la loro funzione è esclusivamente quella di contribuire alla ricerca e all'individuazione di soluzioni coerenti, ragionevoli e praticabili nella particolarità dei contesti educativi e del singolo allievo.

Il commento dei risultati ottenuti da questa indagine con i docenti stessi che vi hanno partecipato, ha permesso una riflessione collettiva sulla eterogeneità che caratterizza i differenti metodi, rapportandoli ai personali metodi, modelli, stili cognitivi e sistemi di credenze. La conoscenza di tale varietà, a detta degli stessi insegnanti, *può aiutarli a sentirsi più sicuri nelle scelte future poiché potranno optare, in funzione del risultato desiderato, sulla metodologia più idonea a se stessi e ai loro allievi.*

Infine, i risultati di questa indagine esplorativa potranno essere utilizzati per realizzare successive ricerche, anche sperimentali, sulla conoscenza e l'utilizzo di una pluralità di modelli didattici, raccordandoli ai modelli impliciti di ciascun docente, dopo averli riportati a livello di consapevolezza attraverso l'esplicitazione e la riflessione critica.

Appendice 1

QUESTIONARIO SUI MODELLI DIDATTICI IMPLICITI

Gentile corsista,

il presente questionario non ha natura valutativa, ma si propone di rintracciare connessioni fra i modelli didattici e la sfera delle credenze, convinzioni, metodi degli insegnanti.

Ciascun docente ha infatti un proprio stile d'insegnamento e interpreta in modo personale uno o più modelli didattici in ragione della sua esperienza come studente, del suo percorso formativo, delle sue caratteristiche personali, delle sue conoscenze e capacità, del contesto in cui opera.

Ti invitiamo pertanto a rispondere al presente questionario, anonimo, finalizzato ad indagare i modelli didattici prevalentemente utilizzati dagli insegnanti.

Note per la compilazione:

- *Si raccomanda di barrare, per ogni domanda, una sola casella*
- *Tempo massimo per la compilazione: 15 minuti*

SEZIONE ANAGRAFICA

NOME E COGNOME	
N. MATRICOLA	
ETÀ	
PERCORSO SCOLASTICO (laurea conseguita)	
MATERIA INSEGNATA	

SEZIONE “OPINIONI E IDEE SULL’ INSEGNAMENTO”

Tenuto conto del percorso formativo finora svolto

1	<p>... ritengo che un bravo docente debba innanzitutto</p> <p>A) stimolare l’alunno alla scoperta, alla riflessione, alla sperimentazione di nuove situazioni d’apprendimento.</p> <p>B) veicolare nuovi contenuti e produrre negli alunni cambiamenti comportamentali.</p> <p>C) sollecitare negli alunni personali strategie di apprendimento.</p> <p>D) aiutare a trasformare le idee ingenuie degli alunni in idee scientifiche.</p>
2	<p>... ritengo che nell’apprendimento sia necessario che</p> <p>A) l’alunno scopra il più possibile in autonomia nuove conoscenze.</p> <p>B) l’alunno impari i contenuti spiegati durante le lezioni.</p> <p>C) l’alunno impari i contenuti “significativi” al compito da svolgere.</p> <p>D) l’alunno “costruisca” la conoscenza e la condivida insieme ai pari.</p>
3	<p>...ritengo che la modalità più efficace per fare apprendere sia quella di</p> <p>A) offrire spunti di riflessione e attingere all’esperienza concreta e pratica per produrre conoscenza.</p> <p>B) spiegare chiaramente la lezione con l’ausilio del libro di testo.</p> <p>C) eseguire schemi e/o mappe concettuali alla lavagna per guidare gli alunni nell’apprendimento.</p> <p>D) offrire spunti di riflessione e suggerire approcci personalizzati e/o condivisi per la costruzione del sapere.</p>

4	<p>...ritengo che un bravo docente debba avere uno <i>stile comunicativo</i></p> <p>A) “fiducioso”, che comunichi apertura, serenità e confidenza.</p> <p>B) “autorevole”, che comunichi rigore, disciplina e rispetto.</p> <p>C) “preciso”, che comunichi accuratezza, serietà, competenza.</p> <p>D) “attento”, che comunichi empatia, interesse verso l’altro, ascolto.</p>
5	<p>... ritengo che una lezione sia significativa quando</p> <p>A) sono gli alunni con i loro interventi a trovare relazioni fra i contenuti esposti e la pratica concreta.</p> <p>B) tutti gli alunni ascoltano la spiegazione e il docente riesce a svolgere interamente il programma prefissato.</p> <p>C) il docente spiega tutto con chiarezza e gli alunni partecipano con feed-back significativi.</p> <p>D) l’argomento proposto suscita interesse e si attiva una feconda discussione nella quale gli alunni partecipano con contributi originali.</p>
6	<p>... ritengo che la disposizione dei banchi più funzionale all’apprendimento sia:</p> <p>A) tante isole da 4-6 alunni ciascuna con la cattedra ad un’estremità dell’aula.</p> <p>B) la classica fila con la cattedra in posizione ben visibile.</p> <p>C) un ferro di cavallo con la cattedra in posizione visibile.</p> <p>D) un cerchio con la cattedra posizionata fuori da esso.</p>
7	<p>.. ritengo che la forma di valutazione più significativa per uno studente sia</p> <p>A) la valutazione formativa, perché è centrata sui processi d’apprendimento</p> <p>B) la valutazione sommativa perché permette di “capire” gli esiti effettivamente conseguiti</p> <p>C) la valutazione in itinere perché permette di monitorare <i>step by step</i> il processo d’apprendimento</p> <p>D) l’autovalutazione perché aiuta lo studente a lavorare con meta cognizione e autoregolazione.</p>

SEZIONE “ESPERIENZE PREGRESSE”

Tenuto conto della mia esperienza di studente/ssa

8	<p>... le strategie didattiche più significative sono</p> <p>A) studi di caso, simulazioni simboliche, <i>role playing</i>/drammatizzazione, didattica laboratoriale.</p>
---	--

	<p>B) esposizione classica o multimodale.</p> <p>C) modellamento (apprendistato) / istruzione sequenziale interattiva, <i>problem solving</i>.</p> <p>D) mutuo insegnamento, apprendimento cooperativo, discussioni.</p>
9	<p>... la disposizione dei banchi più adoperata è stata</p> <p>A) tanti quadrati da 4-6 alunni ciascuno con la cattedra ad un'estremità dell'aula.</p> <p>B) la classica fila tradizionale con la cattedra in posizione ben visibile.</p> <p>C) a ferro di cavallo con la cattedra in posizione visibile.</p> <p>D) in cerchio con la cattedra posizionata fuori da esso.</p>
10	<p>... durante la spiegazione i docenti mi permettevano di</p> <p>A) intervenire liberamente in qualsiasi momento apportando contributi.</p> <p>B) intervenire, ma solo dopo aver ascoltato attentamente tutta la spiegazione.</p> <p>C) intervenire se avevo dubbi da chiarire o riflessioni da proporre.</p> <p>D) di intervenire liberamente "agganciandomi" anche agli interventi fatti dagli altri compagni.</p>
11	<p>.... nella fase valutativa i miei docenti tenevano in considerazione</p> <p>A) l'interesse mostrato durante le attività didattiche e la capacità di mettere in atto il pensiero riflessivo.</p> <p>B) le conoscenze acquisite e il comportamento mostrato</p> <p>C) l'intero processo d'apprendimento e le capacità critiche mostrate dagli alunni.</p> <p>D) dei dinamismi di coinvolgimento, condivisione e della partecipazione mostrata dai miei alunni.</p>

SEZIONE VALUTAZIONE

Come futuro docente

12	<p>... mi porrò come</p> <p>A) "mediatore" nel processo di apprendimento dell'alunno.</p> <p>B) "guida" nel processo di apprendimento dell'alunno.</p> <p>C) "organizzatore" nel processo di apprendimento dell'alunno.</p> <p>D) "animatore/ coordinatore" nel processo di apprendimento dell'alunno.</p>
13	<p>... strutturerò le lezioni in modo tale da</p> <p>A) sollecitare gli alunni con i loro interventi a trovare relazioni fra i contenuti esposti e</p>

	<p>la pratica concreta.</p> <p>B) catturare l'attenzione degli studenti e svolgere interamente il programma prefissato.</p> <p>C) spiegare tutto con chiarezza, incentivando la partecipazione degli alunni che mi forniranno feed-back significativi.</p> <p>D) far scaturire dibattiti e una feconde discussioni nelle quali gli alunni partecipano con contributi originali.</p>
14	<p>...quando svolgerò attività di verifica è importante che l'alunno debba dimostrare</p> <p>A) di padroneggiare ciò che è stato spiegato facendo ricorso anche ad esemplificazioni pratiche e concrete.</p> <p>B) una buona e salda preparazione, esplicitando in maniera chiara e ordinata i contenuti spiegati.</p> <p>C) di aver compreso ciò che è stato spiegato, ricorrendo a collegamenti e creando nessi con conoscenze pregresse.</p> <p>D) di saper riorganizzare in maniera autonoma e originale ciò che ha appreso.</p>
15	<p>...quando valuterò</p> <p>A) comunicherò allo studente come è "cambiato" nel modo di affrontare le "problematicità" rendendolo protagonista attivo del suo apprendimento.</p> <p>B) mi preoccuperò di attribuire sempre un valore numerico per rendere evidente ciò che è stato appreso.</p> <p>C) mi preoccuperò anzitutto di indicare i "traguardi" raggiunti dallo studente .</p> <p>D) mi preoccuperò di "testimoniare" il valore dello studente in relazione al lavoro prodotto in classe (in gruppo con i pari) e a casa (individualmente).</p>

Bibliografia / Literature

- AA.VV (2015), *BES a scuola*, Erickson, Trento.
- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Altet, M., Charlier, E., Paquay L. & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti*. Roma: Armando.
- Carlini, A. (2013). Quali competenze per una didattica inclusiva. In G. Cerini & M. Spinosi (eds.), *Voci della scuola: Periodico quindicinale per le scuole primarie e secondarie*, 4. Napoli: Tecnodid Editrice.
- Castoldi, M., Damiano, E. & Mariani, A. M. (eds.). (2007). *Il mentore*. Milano: Franco Angeli.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica*. Roma: Armando Editore.
- Damiano, E. (1993). Dal fare al dire. Linee di lavoro per la costituzione di un sapere formale sull'azione di insegnare. In L. Calonghi (ed.), *Nel bosco di Chirone*. Napoli: Tecnodid.
- Damiano, E. (1998). Prove di formalizzazione. I modelli della Nuova Ricerca Didattica. In *Pedagogia e vita: Rivista annuale scientifica*. Vol. 3. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2006). La ricerca in didattica oggi. Per una Nuova Alleanza. In C. Laneve & C. Gemma (eds.), *Pedagogia Ricerca Valutazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gemma, C. (2007). Un abc per l'insegnante. In *Scuola Italiana Moderna: Rivista per l'istruzione*. N. 18-19/giugno. Brescia.
- Laneve, C. (2003). *La didattica fra teoria e pratica*. Brescia: La Scuola.
- Lucisano, P. & Salerni, A. (2014). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Perla, L. (2007). I docenti fra sapere e formazione. In *Scuola Italiana Moderna: Rivista per l'istruzione*. 18-19/giugno. Brescia.
- Polanyi, M. (1979). *La conoscenza inespresa*. Roma: Armando Editore (Original work published 1966).
- Sasanelli, L. D. (2013). *Didattica narrativa: teoria e prassi*. Macerata: Edizioni Università Macerata.

- Sasanelli, L.D. (2008). Dalla ricerca sull'agire didattico alla costituzione di un sapere formale sull'azione di insegnare. In *Didatticamente Gulliver: Rivista per scuola secondaria di II grado*. N: 2. Vasto (CH): Didattiche Gulliver.
- Schön, D. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: Franco Angeli.
- Schulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. In *Educational Researcher*. N. 15.
- Sternberg, R.J. & Spear-Swerling, L. (1997). *Le tre intelligenze*. Trento: Erickson.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- Trinchero, R. (2013). *Manuale di Ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Valenti, A. (2014). Bisogni educativi speciali (BES) e normativa scolastica. Postilla critica. In *Topologik: Rivista Internazionale di scienze filosofiche, pedagogiche e sociali*. N. 15. Cosenza: Pellegrini.