

**SUPSI**

Quaderni di ricerca

# Le pratiche didattiche nella Scuola dell'obbligo

Loredana Addimando





Proposta di citazione:

Addimando, L., (2019). *Le pratiche didattiche nella Scuola dell'obbligo*. Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.

Locarno, 2019

CIRSE - Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi

Piazza San Francesco 19, 6600 Locarno

[dfa.cirse@supsi.ch](mailto:dfa.cirse@supsi.ch)

ISBN 978-88-85585-18-8

Responsabilità del progetto: Loredana Addimando

Autore: Loredana Addimando

Collaboratori al progetto Sara Benini, Elena Casabianca

Impaginazione: Elena Camerlo

# Ringraziamenti

Il presente progetto si è avvalso della collaborazione di personale docente della Scuola dell'obbligo e di molti colleghi ricercatori, docenti e personale amministrativo del Dipartimento formazione e apprendimento (DFA), che in vari momenti e a vari livelli hanno contribuito alla buona riuscita dello studio.

Un ringraziamento iniziale va a Emanuele Berger, direttore della Divisione scuola, e Serena Ragazzi, collaboratrice scientifica, per l'attenzione e il sostegno dato al progetto.

Un ringraziamento speciale va a Elena Casabianca per l'importante e ampio contributo alla progettazione della ricerca, alla fase esplorativa, alla costruzione e somministrazione degli strumenti di indagine; grazie al suo contributo le concettualizzazioni proposte e gli adattamenti del dispositivo di ricerca al contesto territoriale sono state oggetto di attenta analisi e monitoraggio costante.

Grazie al responsabile del Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE), Michele Egloff, e a Elena Camerlo, per il prezioso supporto nella fase di raccolta dati, per la rilettura e per la cura redazionale del presente documento. Si ringraziano Luciana Castelli e Francesco Galetta che, nelle fasi iniziali del progetto, hanno contribuito alla riflessione sulla progettazione del dispositivo di ricerca. Sara Benini, per il contributo all'operationalizzazione dei costrutti sotto indagine e alla raccolta dati.

Si ringraziano, inoltre, i docenti del DFA. In particolare, Marina Bernasconi, Daria Delorenzi e Wolfgang Sahlfeld per la partecipazione alle interviste esplorative. Si ringraziano i docenti delle scuole medie di Gravesano e di Lostallo per la partecipazione ai gruppi di discussione sui temi della collaborazione e della differenziazione.

Si ringrazia il gruppo di accompagnamento al progetto, nelle persone di Kathya Bernasconi Tamagni, Daniele Bianchetti, Pamela Medici, Nicolò Osterwalder, Christian Pagani, Simone Schlaepfer e Sonia Trippi, che hanno offerto spunti di riflessione e utili osservazioni nel corso dell'indagine.

Infine, si ringraziano i direttori, gli esperti, gli ispettori, i consulenti e gli assistenti delle scuole elementari e medie per la promozione al progetto e la diffusione delle informazioni presso i docenti al fine di sostenere la partecipazione all'indagine.

Il ringraziamento più grande va ai circa 1300 docenti e ai quasi 6000 allievi di terza e quarta media che hanno compilato il questionario, permettendoci di effettuare una mappatura ampia delle pratiche didattiche nella scuola.

# Sommario

Prefazione.....	1
Introduzione .....	3
A. Quadro teorico .....	5
A.1 Le pratiche di insegnamento .....	5
A.2 Le caratteristiche dei docenti: dalle concezioni alle prassi.....	6
A.3 Gli altri attori della pratica: gli allievi, gli ispettori, gli esperti, i consulenti disciplinari e i genitori.....	7
A.4 Questioni epistemologiche e premesse metodologiche.....	8
B. Domande di ricerca e descrizione del dispositivo di studio .....	11
C. Gli strumenti di raccolta dati .....	17
C.1 Il questionario ai docenti.....	17
C.2 Il questionario agli allievi.....	19
D. Risultati .....	21
1. Risultati sui docenti.....	21
1.1 Il questionario .....	21
1.1.1 Il campione .....	21
1.1.2 Distribuzione dei partecipanti sul territorio .....	22
1.2 Le pratiche didattiche nella Scuola dell'obbligo: una visione d'insieme .....	23
1.3 Il confronto di pratiche tra elementari e medie .....	27
1.4 L'approccio all'insegnamento/apprendimento .....	31
1.5 Le risposte "spontanee" dei docenti sulle pratiche e l'apprendimento .....	33
1.6 L'analisi delle pratiche nei diversi ordini scolastici .....	37
1.7 La relazione tra le pratiche didattiche e le concezioni dell'intelligenza. ....	48
1.8 Sintesi dei risultati descrittivi e considerazioni conclusive sulle pratiche .....	53
2. Risultati sugli allievi. ....	57
2.1 Il questionario agli allievi e allieve di terza e quarta media .....	57
2.1.1 Il campione .....	57
2.2 L'approccio all'insegnamento/apprendimento: prospettive a confronto. ....	61
2.3 Le pratiche didattiche valutate dagli allievi. ....	62
2.4 La relazione tra coinvolgimento e pratiche per gli allievi. ....	70
Conclusioni .....	73
Bibliografia .....	77



## Prefazione

Da tempo la Divisione della scuola dispone di un *corpus* di dati molto vasto e aggiornato sulle competenze degli allievi ticinesi. Oltre ai risultati PISA, che ormai sono raccolti da circa un ventennio a scadenze regolari, dal 2015 hanno preso avvio delle prove sul piano nazionale, le cosiddette “verifiche delle competenze fondamentali”, legate al Concordato HarmoS, al quale anche il Canton Ticino ha aderito. Non vanno poi dimenticate le prove standardizzate cantonali, condotte già da qualche anno nelle scuole comunali e che saranno prossimamente estese anche alle medie. L'insieme di queste indagini fornisce informazioni su quanto viene appreso dagli allievi, ma permette anche di condurre delle robuste analisi che mettono in relazione i risultati degli allievi a fattori contestuali (come ad esempio l'origine socio-economica). *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese*, pubblicazione elaborata ogni 4-5 anni dal Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE), riassume molto bene questo corpus di dati e analisi, fornendo una ricchezza di elementi indispensabili al monitoraggio del sistema. Si tratta infatti di dati di vitale importanza per la gestione dell'istituzione scolastica, che consentono di prendere decisioni con cognizione di causa: è quindi essenziale che continuino a essere raccolti.

Se possiamo quindi disporre di ampi dati quantitativi, abbiamo tuttavia meno informazioni su aspetti qualitativi, che descrivano cioè cosa succede dentro le aule scolastiche nel quotidiano, e che ci spieghino le origini e le motivazioni di determinati fenomeni. Indicazioni di carattere qualitativo possono essere acquisite tramite gli attori scolastici attivi sul territorio. Penso agli ispettori, assistenti, esperti e consulenti: grazie al loro operato è possibile conoscere e valorizzare le buone pratiche condotte quotidianamente dai docenti. Si tratta di informazioni molto utili che, tuttavia, non consentono di acquisire quella visione d'insieme offerta dalla ricerca scientifica.

È proprio a partire da questa constatazione che la Divisione della scuola ha deciso di incaricare il CIRSE di svolgere un'analisi specifica, per conoscere a fondo quanto viene svolto nelle classi dai docenti ticinesi. Una ricerca rivolta quindi alle pratiche didattiche e che mirava a superare il senso comune e gli stereotipi, o le affermazioni generiche. Abbiamo quindi voluto esplorare la situazione, partendo dalla seguente domanda: “quali sono le pratiche didattiche in uso nelle nostre scuole?”

Alla domanda, il CIRSE ha risposto in maniera molto approfondita, fornendo un quadro articolato, in cui le pratiche svolte in aula sono messe in relazione sia con gli auspici espressi dagli stessi docenti sia con la loro concezione profonda dei processi di apprendimento. Come sempre, quando si esplora in maniera scientifica un ambito così complesso come la scuola, non emergono risultati univoci, ma piuttosto delle tendenze che permettono comunque una conoscenza realistica del contesto.

Sul versante dei risultati emersi, è certamente confortante osservare come la maggioranza dei docenti ritiene importanti e valorizza quelle pratiche didattiche che la ricerca scientifica identifica come fortemente correlate con la qualità dell'apprendimento, ovvero la relazione empatica con gli allievi, il co-insegnamento e una didattica attiva. Non sempre però questa considerazione corrisponde alle pratiche effettive: in altri termini, numerosi docenti affermano di tenere in considerazione alcuni tipi di pratiche che però in realtà non attuano in classe. Questa discrepanza indica sicuramente un margine di miglioramento: vanno capite le ragioni e, se necessario, devono essere previste delle misure che mettano i docenti nella condizione di poter mettere in atto le pratiche che ritengono importanti.

Un dato di particolare interesse che emerge dalla ricerca è la correlazione tra la concezione dei docenti dell'intelligenza e le pratiche didattiche messe in atto. Lo studio consente di distinguere due concezioni opposte: quella “innatista” e quella “costruttivista”. La prima considera l'intelligenza prevalentemente come un bagaglio genetico e biologico dato, modificabile solo entro certi limiti. La seconda ritiene invece che l'intelligenza sia plastica, in maniera tale da poter essere modificata in modo sostanziale grazie all'intervento del docente e della famiglia.

Nella scuola dell'obbligo ticinese, circa il 12% dei docenti ha una concezione prettamente innatista, mentre il 39% è situabile nella categoria dei costruttivisti; il restante 49% ha invece un profilo misto, non categorizzabile dunque esclusivamente in una categoria. L'interesse delle cifre oltrepassa la ripartizione percentuale appena esposta. Se incrociato con l'importanza attribuita alle diverse pratiche didattiche, il dato sulla concezione dell'intelligenza fornisce elementi di riflessione molto interessanti. Risulta ad esempio che i docenti che presentano una concezione dell'intelligenza di tipo costruttivista, rispetto ai colleghi con concezioni innatiste, attribuiscono una maggiore importanza alle attività di co-insegnamento e, in generale, alla pedagogia attiva.

Queste analisi sono particolarmente stimolanti, ma soprattutto inedite per la nostra realtà. Ancora prima dei dati raccolti e dei risultati, la ricerca del CIRSE ha il pregio di affrontare per la prima volta, con rigore scientifico, una tematica senza dubbio centrale per chi si occupa di scuola e di politiche scolastiche. Sono quindi certo che la lettura del rapporto che presenta gli esiti dell'indagine possa offrire spunti di riflessione originali, che potranno essere utili nell'ambito della formazione degli insegnanti e nella gestione dell'insegnamento in generale. La formazione dei cittadini di domani esige in effetti una scuola di sempre maggiore qualità, che metta al centro il migliore apprendimento possibile degli allievi.

Emanuele Berger  
Direttore della Divisione della scuola

## Introduzione

Nel corso dell'anno accademico 2015, nell'ambito dei finanziamenti del Mandato Cantonale per la ricerca del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS), il Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) ha assunto il compito di svolgere una ricerca sulle pratiche didattiche comunemente adottate dal personale docente della Scuola dell'obbligo. Nel corso della ricerca, oltre ai ricercatori del CIRSE e al personale docente del Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), sono stati coinvolti attori provenienti dal territorio, all'interno di gruppi di discussione e accompagnamento al progetto.

Il progetto, della durata di tre anni, ha previsto rilevazioni qualitative (analisi documentale, osservazioni, *focus group*, interviste) e quantitative (questionari) con il fine di restituire una fotografia, quanto più completa, delle percezioni e delle prospettive dei docenti ticinesi circa le loro pratiche di insegnamento. Il progetto si è sviluppato attraverso fasi successive, dall'esplorazione del contesto e della letteratura sul tema, alla raccolta dati, all'analisi dei risultati per pervenire ad un documento che, seppure all'apparenza complesso, sembra in grado di offrire quella ricchezza necessaria a bilanciare la difficoltà (non da ultima quella economica della sostenibilità) di utilizzare metodi di osservazione diretta su vasta scala delle pratiche didattiche in aula. L'impegno comune ha permesso di concentrare lo studio delle pratiche didattiche su alcuni aspetti specifici dell'interazione tra la pratica e il docente che la applica. In altri termini, è stato possibile esplorare le pratiche didattiche e i costrutti psicologici ad esse collegati, gli aspetti di innovazione, motivazione e coinvolgimento nell'insegnamento, autonomia professionale e risorse psicologiche ed emotive.

Il tema della qualità dei processi di insegnamento è motivo di interesse tanto per i decisori politici, quanto per la ricerca scientifica internazionale. Il progetto "Pratiche didattiche nella Scuola dell'obbligo" risponde al bisogno di approfondire la conoscenza sulle pratiche adottate nella scuola ticinese. Cosa pensano e come riflettono i docenti quando insegnano? Quali sono i modelli che adottano o credono di adottare in aula? Quali sono le prassi, gli strumenti, le risorse che usano? Come si posizionano rispetto ai temi della valutazione, della collaborazione, dell'innovazione? Questi alcuni dei temi generali che la ricerca ha voluto esplorare. Tali tematiche sono tipicamente concettualizzate all'interno del paradigma teorico dell'apprendimento permanente durante l'intero arco di vita (più conosciuto come approccio *Lifelong learning*), che vede l'apprendimento degli adulti come un processo organizzativo continuo che attiene all'intera organizzazione (che diventano *Learning organizations*) e, in questo senso, non si esaurisce nella missione educativa agita all'interno dell'aula.

La metodologia di ricerca proposta è quella definita dai metodi misti che articolano virtuosamente approccio qualitativo e quantitativo (Creswell & Plano Clark, 2011; Teddlie & Tashakkori, 2009; Green, 2008). I risultati contribuiscono alla possibilità di delineare gli elementi salienti che spiegano le differenze nei modelli formativi e nelle strategie di insegnamento attuate all'interno dei diversi cicli di studio. L'intenzione non è quella di definire quali pratiche vengano attuate ed in quale sede scolastica, quanto quella di contribuire alla comprensione delle dinamiche che sottendono alla scelta di una pratica rispetto ad un'altra. Nello specifico, ci si riferisce alla possibilità di aumentare la consapevolezza circa i modelli, le pratiche e le strategie messe in atto dai docenti nel processo di insegnamento/apprendimento e ottenere una mappatura delle pratiche reali identificate dai docenti stessi come prioritarie. Lo studio si colloca inoltre come propedeutico alla riflessione sulla qualità della didattica nella Scuola dell'obbligo.

Il presente rapporto presenta i risultati dello studio ed è suddiviso in quattro parti: la prima presenta un sintetico quadro teorico che ancora la ricerca ad una prospettiva epistemologica definita (capitolo A). Seguono le domande di ricerca (B) e la descrizione del dispositivo di ricerca nel suo insieme (C). La quarta parte (D) presenta i risultati provenienti dalle risposte agli oltre 1300 questionari compilati dai docenti e dalle risposte ai quasi 6000 questionari compilati dagli allievi di terza e quarta media. Per una visione d'insieme circa i principali risultati emersi si suggerisce la lettura diretta del capitolo "Conclusioni" dove sono evidenziate le informazioni più salienti tra tutte quelle emerse nel corso delle analisi.



## A. Quadro teorico

### A.1 Le pratiche di insegnamento

Il processo di insegnamento/apprendimento è oggetto di studio di molte discipline tipiche delle scienze umane e sociali. Le competenze dei docenti e i bisogni degli allievi sono punti focali della ricerca in educazione. In quest'ambito la letteratura scientifica si è concentrata, da un lato, sulla comprensione delle caratteristiche professionali dei docenti, prese in considerazione come indicative delle loro concezioni e della loro competenza professionale (Fraser e Gestwicki, 2000; Fiorilli, 2009) e, dall'altro, sulla valutazione delle competenze apprese dagli allievi, considerate indicative del progresso degli allievi (si veda, a titolo di esempio, il programma OCSE per la valutazione internazionale degli allievi PISA).

Lo studio delle pratiche didattiche si configura, dunque, come l'antecedente degli studi sulla valutazione dell'efficacia dei processi di insegnamento e apprendimento. Le ricerche longitudinali a livello internazionale mostrano come il miglioramento dell'istruzione ed il successo accademico degli allievi siano strettamente connessi ai processi che hanno luogo quotidianamente in classe (Pianta et al., 2003). In altri termini, emerge con chiarezza la connessione tra la pratica formativa quotidiana ed i risultati scolastici e di apprendimento degli allievi. La ricerca in quest'ambito è tuttavia ancora limitata, perché richiede l'adozione di prospettive teoriche e impianti metodologici in grado di cogliere quell'intreccio fra pratiche didattiche e processi di apprendimento che è da tempo postulato nella psicologia dell'educazione, ma resta difficile da esplorare empiricamente (Trincherò, 2014). Una buona lezione dovrebbe, infatti, incoraggiare gli allievi a partecipare attivamente e in modo significativo (Molinari e Mameli, 2015; Mercer, 2010; Wells e Arauz, 2006), mentre la capacità, da parte di docenti e allievi, di adattarsi reciprocamente e di sfruttare le opportunità che emergono momento per momento nel flusso interattivo si rivela una strategia cruciale per l'esplorazione e il consolidamento di nuove conoscenze (Liu e Zumbo 2007; Myhill, 2006; O'Connor e Michaels, 2007). In questo senso la *Goodness of Fit Theory* (Chess e Thomas, 1984) ha da tempo dimostrato come il processo di insegnamento/apprendimento sia in larga misura influenzato dalla relazione con il docente. La partecipazione degli allievi e l'adattabilità del dispositivo formativo possono riguardare sia gli obiettivi educativi, che corrispondono all'istantanea di un momento inserito in un episodio formativo più ampio (Goffman, 1986; Mortimer e Scott, 2003), sia l'orientamento interattivo alla competenza, che si riferisce al modo in cui docenti e allievi lavorano insieme su idee e conoscenze o mis-conoscenze (Molinari, Mameli e Gnisci, 2013).

A partire da tali premesse teoriche e metodologiche, il presente studio - a matrice quali-quantitativa - vuole dar conto di questi elementi nel tentativo di andare oltre l'elenco di prassi adottate (o di quelle che i docenti dichiarano essere tali), con l'obiettivo di comprendere il processo educativo e didattico mettendo in relazione le pratiche didattiche agite con le caratteristiche personali dei docenti<sup>1</sup>. La razionale di questo complesso processo conoscitivo e di indagine risiede nella forte convinzione che non esista il "docente buono per tutte le stagioni", dal momento che il processo di apprendimento/insegnamento è frutto anche del lavoro dei sistemi di regolazione e adattamento che si attuano *in itinere* tra docente e allievo entro un certo contesto scolastico.

Il disegno di ricerca, pertanto, ha visto un iniziale lavoro di analisi della letteratura recente e un'esplorazione qualitativa del tema attraverso la conduzione di interviste e *focus group* a testimoni privilegiati (direttori di istituti scolastici, docenti, formatori, ispettori ed esperti). Il processo esplorativo ha permesso di costruire un protocollo di ricerca quali-quantitativo condiviso, costruito a partire dai diversi contesti di indagine: la Scuola dell'infanzia, elementare e media. Il protocollo finale è composto da domande a risposta libera e domande sulla frequenza e l'importanza di determinate pratiche. Accanto alle domande sulle pratiche sono state inserite alcune scale psicologiche validate in letteratura, dedicate alla rilevazione di alcuni costrutti classici della psicologia scolastica che sappiamo essere in grado di influenzare le pratiche: le percezioni di soddisfazione lavorativa, l'autoefficacia nell'insegnamento, il coinvolgimento, l'apertura all'innovazione e l'autonomia lavorativa.

La validità del piano di ricerca permette di incrementare l'attuale comprensione delle pratiche didattiche utilizzate nei diversi contesti indagati e di capire i meccanismi psicologici e contestuali legati all'utilizzo di tali pratiche nella quotidianità dei processi di insegnamento. Infatti, attraverso il confronto tra i diversi ordini scolastici, si vuole dare conto di come i diversi contesti producano prassi e strategie diverse pur con la

---

<sup>1</sup> Nel presente rapporto, il genere maschile è usato per designare persone, denominazioni professionali, e funzioni indipendentemente dal genere di appartenenza.

medesima finalità di far acquisire agli allievi differenti competenze e conoscenze. I risultati dello studio possono essere letti sia in termini di potenziamento dei dispositivi formativi, sia in termini di sviluppo delle risorse organizzative e personali dei docenti ticinesi.

Nell'ambito dell'insegnamento, la pratica professionale subisce l'influenza di diversi elementi che variano da contesto a contesto. Docenti, educatori, famiglie, ispettori, esperti e personale dedicato all'educazione, a parità di condizioni, agiscono e reagiscono diversamente nell'educazione di bambini e ragazzi. La pratica didattica è un termine "ombrello" che identifica tutte quelle attività esplicitamente o implicitamente rivolte a garantire un percorso di accrescimento di competenze. Secondo un recente orientamento di ricerca, il miglioramento delle pratiche didattiche e formative richiede che esse siano trattate con il medesimo rigore metodologico delle discipline scientifiche. Questo approccio di ricerca in ambito educativo, denominato *evidence-based education*, è stato originariamente sviluppato da John Hattie, e successivamente dalla collega Debra Masters, intorno agli inizi degli anni '90 nel contesto anglosassone.

Gli autori hanno condotto oltre 800 meta-analisi<sup>2</sup> (Hattie, 2012, 2009, 2008), su un insieme di 52'637 studi scientifici internazionali, arrivando ad identificare gli aspetti che più di altri hanno un impatto positivo sull'apprendimento (Hattie, Masters e Birch, 2016). Nello specifico, Masters ha studiato la relazione docente-allievo, identificando 12 elementi (gerarchicamente ordinati sulla base del loro impatto – *effect size*<sup>3</sup>) in grado di influenzare l'apprendimento in maniera diretta: al primo posto troviamo le aspettative degli allievi, seguono le discussioni in classe, la chiarezza del docente e la capacità di dare *feedback*, le competenze, la gestione della classe, l'apprendimento cooperativo, i compiti a casa, il rapporto esercizio/riposo, le abilità di gruppo, il mancato superamento dell'anno e la mobilità (cambio scuola). Inoltre, lo studio ha permesso di identificare cinque caratteristiche degli "insegnanti eccellenti":

1. Sono in grado di identificare le rappresentazioni essenziali dei loro allievi.
2. Riescono a guidare l'apprendimento mediante le interazioni che avvengono in classe.
3. Monitorano efficacemente l'apprendimento e forniscono *feedback* continui.
4. Dimostrano empatia e manifestano emozioni positive nei confronti di allievi e famiglie.
5. Riescono a influenzare i risultati degli allievi e sanno come "fare la differenza".

Non è scopo del presente lavoro mettere a verifica puntuale queste caratteristiche nel campione di docenti intervistato, ma è importante sottolineare come la letteratura abbia concettualizzato il buon docente in termini di *agenticità*<sup>4</sup> primaria (Bandura, 1997) e dunque come sia di fondamentale importanza nello studio delle pratiche indagare anche le dimensioni più strettamente personali dei docenti che mettono in atto tali pratiche.

## A.2 Le caratteristiche dei docenti: dalle concezioni alle prassi

La relazione tra lo studente e i suoi docenti è una determinante critica nello sviluppo degli allievi (Pianta e Hamre 2009; Hamre e Pianta, 2010). La ricerca scientifica sui processi di insegnamento e apprendimento ha il compito di descrivere le dimensioni generali e l'organizzazione specifica delle pratiche, ponendo attenzione alle trasformazioni che queste subiscono nel tempo.

La ricerca scientifica sulle pratiche didattiche si concentra sulla relazione docente-allievo (o docente-classe) e prende in esame le dimensioni significative a partire dalle caratteristiche del docente, dalle caratteristiche dello studente e da elementi più generali come il clima organizzativo, l'organizzazione della scuola, per arrivare infine a prendere in esame elementi più estesi come il supporto della comunità e del territorio. Adottando questa impostazione, la ricerca qui presentata ha considerato la complessa rete di relazioni e attori che giocano un ruolo nell'insegnamento. Concentrando l'attenzione sulla figura del docente, la letteratura ha dimostrato che le idee (o concezioni) che i docenti costruiscono e consolidano nel tempo, rispetto alla possibilità di incidere significativamente sull'apprendimento, hanno un'influenza

<sup>2</sup> La meta-analisi è una tecnica statistica mediante la quale si integrano i risultati di diversi studi per ottenere un'unica statistica che fornisca conclusioni più robuste di quelle tratte sulla base dei singoli studi.

<sup>3</sup> In statistica l'*effect size* (o dimensione dell'effetto) è una misura della forza della relazione tra due variabili. Usato nel metodo statistico della meta-analisi, l'*effect size* è un indice che misura l'ampiezza di un fenomeno. In questo caso gli *effect size* trovati dagli autori variavano da 1.44 a 0.13.

<sup>4</sup> L'*agenticità* (*human agency*) si riferisce alla capacità umana di agire in un contesto per modificarlo: è definita come la facoltà di far accedere gli eventi a seguito delle proprie azioni e di esercitare controllo sulla natura e sulla qualità della propria vita. È caratterizzata da cinque aspetti: la simbolizzazione, il modellamento o capacità vicaria, la previsione, l'autoregolazione, l'autoriflessione.

diretta sul processo didattico (Mugny e Carugati, 1989).

Secondo Albanese e Fiorilli (2003), generalmente le concezioni dei docenti si sviluppano lungo due macro-traiettorie: una traiettoria che vede l'apprendimento da una prospettiva "bio-innatista" e l'altra che presenta concezioni maggiormente "costruttiviste". I docenti più vicini alla prima prospettiva pensano all'intelligenza prevalentemente come ad un bagaglio genetico e biologico dato, modificabile entro certi limiti e comunque potenziabile a partire dalla dotazione innata. I docenti più vicini alla seconda prospettiva pensano che l'intelligenza abbia caratteristiche di plasticità tali da poter essere modificata in modo sostanziale con l'intervento del docente (oltre che della famiglia). Le pratiche didattiche dunque sono influenzate anche dalle aspettative del docente e le concezioni diventano potenti mediatori della relazione insegnante – studente (Good & Brophy, 1991; Greene, 1995, 1996).

### A.3 Gli altri attori della pratica: gli allievi, gli ispettori, gli esperti, i consulenti disciplinari e i genitori.

Dal 1960, l'insegnamento in Svizzera è stato influenzato, tra gli altri, da Hans Aebli, allievo di Piaget, che nel 1974 scrisse un libro intitolato "Le forme di base dell'insegnamento", pubblicato la prima volta nel 1961 e fino ad ora apparso in 22 edizioni. In quel lavoro, Aebli sviluppa la sua prospettiva sulla didattica attraverso un approccio costruttivista teso alla comprensione dei processi di insegnamento e apprendimento. L'apprendimento è visto come il prodotto di una costruzione attiva da parte del soggetto, strettamente collegata alla situazione concreta in cui si realizza e dipendente dalla collaborazione sociale e dalla comunicazione interpersonale.

Dunque, se si vuole comprendere come i processi di insegnamento vengano recepiti dagli utenti finali destinatari della formazione, un ruolo centrale deve essere dato all'ascolto del punto di vista degli allievi e degli attori che indirizzano e guidano la pratica dei docenti. Ad esempio, il ruolo degli ispettori e degli assistenti è centrale rispetto all'adozione e alla promozione di nuove pratiche. La funzione degli esperti e dei consulenti di materia è di fondamentale importanza soprattutto quando si chiede al corpo docente di attuare un'innovazione o di intraprendere delle sperimentazioni. Tali figure, infatti, creano o favoriscono le condizioni perché i docenti possano avviare nuove azioni didattiche e educative rispondenti ai bisogni del territorio e coerenti con il progetto pedagogico studiato per ciascun allievo.

Anche nel caso del presente studio, il gruppo di accompagnamento (composto da ispettori, esperti, consulenti e direttori) ha fornito un importante contributo alla riflessione sulle pratiche in atto, facilitando la comunicazione con i docenti sul territorio e la condivisione di scopi e obiettivi della ricerca nel corso del tempo, oltre che dando un importante contributo nel merito dei contenuti dell'indagine.

La letteratura scientifica ha, infine, da tempo dimostrato l'importanza di considerare le famiglie non solo come interlocutori utili, ma come attori principali e *partner* primari nella co-educazione degli allievi. Negli ultimi trent'anni il costrutto di *parental involvement* (coinvolgimento genitoriale) è diventato un vero e proprio ambito di ricerca della psicologia dell'educazione internazionale. Per "coinvolgimento genitoriale" si intende l'insieme di attività, pratiche e comportamenti atti a sviluppare una comunità e capaci di facilitare la partecipazione dei genitori alla vita scolastica dei figli (Balli, Wedman & Demo, 1997). Il filone di ricerca su questo tema ha dimostrato che non è l'ambiente prettamente scolastico il solo responsabile dei risultati degli allievi, ma che la socializzazione primaria gioca un ruolo altrettanto importante nello sviluppo socioeducativo del bambino e del giovane (Martin, 2006). In questo senso le famiglie assumono l'importante ruolo di co-educatori durante tutte le fasi della scolarizzazione. Nel presente studio il coinvolgimento dei genitori non è stato diretto. La raccolta dati ha previsto anche l'esplorazione delle tematiche di co-educazione e di soddisfazione nei confronti delle famiglie, ma con un *focus* sul docente, non prendendo specificatamente in esame le pratiche di co-educazione nei rapporti scuola – famiglia.

## A.4 Questioni epistemologiche e premesse metodologiche.

Come anticipato, una delle finalità dello studio è legata ad accrescere il *corpus* di conoscenze sulle pratiche didattiche messe in atto dai docenti nel Cantone Ticino, così come concettualizzate nelle percezioni dei partecipanti. La prima questione che merita attenzione è quella riguardante l'oggetto stesso d'indagine. Cosa significa avere una fotografia delle pratiche didattiche messe in atto dai docenti ticinesi?

Come detto, il termine pratica didattica è un termine "ombrello" che comprende molteplici aspetti. In questa sede, ci si riferisce all'insieme di attività esplicitamente o implicitamente rivolte al garantire un percorso di accrescimento di competenze degli allievi. Osservare direttamente tutte le classi della Scuola dell'obbligo è un processo virtualmente infinito, è necessario dunque pervenire a sistemi di comprensione più efficaci che seguano il principio di parsimonia tipico delle scienze sociali. In questo caso il problema centrale è di tipo epistemologico e riguarda il modo in cui la complessità del reale può essere sintetizzata attraverso gli strumenti dell'indagine scientifica.

Gli strumenti della ricerca quantitativa (questionari, *check list*, modelli di misurazione, ecc.) possono essere utili nel processo di quantificazione di elementi puntuali della pratica didattica e di costrutti psicologici individuali. Utilizzando la metafora della fotografia, una corretta operazionalizzazione dei concetti sotto indagine conduce alla costruzione di un'immagine, non eccessivamente "sgranata", della situazione attuale. Tale fotografia, pur limitata in termini di profondità dell'informazione, può offrire alcune piste di riflessione sugli elementi più frequenti ed importanti che permettono di identificare e valorizzare gli aspetti d'eccellenza e le criticità dell'insegnamento nella Scuola obbligatoria. Non si potrà d'altro canto approfondire il senso e il significato di ogni azione didattica; nella metafora della fotografia, non si riusciranno a distinguere bene i più piccoli dettagli dell'immagine prodotta.

È quindi importante affiancare alla quantificazione dei costrutti una prospettiva maggiormente interpretativa legata alla tradizione qualitativa di indagine. Da questo punto di vista, l'inserimento nel piano di ricerca di strumenti di raccolta qualitativi permette di compensare le carenze di una prospettiva esclusivamente numerica, con la possibilità di arricchire i dati con la profondità del materiale spontaneamente prodotto dai partecipanti. Tornando alla nostra metafora fotografica, le misure quantitative ci permettono di capire "quanto" alcuni elementi siano presenti o meno in un dato contesto, l'indagine qualitativa permette invece di rispondere alle domande "come" e "perché" alcuni elementi abbiano un certo peso all'interno della fotografia.

Un secondo elemento da chiarire riguarda la presunzione di "oggettività" dell'indagine di tipo quantitativo. Pur garantendo le consuete cautele promosse dalla Commissione etica cantonale e dal Codice etico della ricerca<sup>5</sup>, chiedere ai docenti quali pratiche attuano in classe comporta l'assunzione di soggettività delle interpretazioni individuali. Lo scollamento tra il dichiarato e l'agito rappresenta, da un lato, un'assunzione di rischio da parte dei ricercatori coinvolti e, dall'altro, la manifestazione di fiducia verso il personale da parte del committente. I primi, infatti, considerano i soggetti sotto indagine come "tendenzialmente" portati a dire il vero rispetto a ciò che fanno e considerano relativamente affidabili i dati raccolti, allo stesso modo il committente ha fiducia che i docenti siano disponibili ad esprimersi in maniera sincera, al fine di far conoscere le proprie pratiche.

Per questa ragione il tentativo di capire "cosa avviene in classe" non è da intendersi come tentativo di fornire un quadro totalmente oggettivo della realtà scolastica ticinese. Nessuna misura di osservazione diretta, per esempio, è stata considerata in questo studio. In questo caso si tratta di offrire una fotografia quanto più realistica possibile delle tendenze e delle prospettive dei docenti sul loro insegnamento. Nella misura in cui i dati non provengono da osservazioni dirette in classe, bensì da rilevazioni fatte su docenti tramite questionari, non c'è pretesa di totale oggettività delle dichiarazioni dei docenti. In questo senso, lo scopo di studi di questo tipo è comprendere che cosa i docenti ritengono di fare quando insegnano e perché fanno quello che fanno, più che la registrazione oggettiva e puntuale delle diverse attività (ottenibile solo attraverso lunghi periodi di osservazione diretta in classe). Un'ulteriore riflessione riguarda il rischio di "standardizzazione" della pratica. Non esiste, infatti, una pratica buona per tutti nello stesso modo. I docenti maturano le loro competenze di insegnamento a partire dalle proprie conoscenze, attitudini ed esperienze di insegnamento in classe. Ognuno di questi tre elementi è sviluppato in maniera variabile e personale da ciascun docente nel suo contesto. Di conseguenza, voler inventariare in maniera sistematica e rigorosa tutte le pratiche agibili/agite in classe può diventare un esercizio virtualmente infinito.

<sup>5</sup> Secondo le indicazioni della Commissione etica cantonale per l'esame e l'autorizzazione dei progetti di ricerca sull'essere umano condotti in Ticino e del Codice etico della ricerca in psicologia (*Associazione Italiana Psicologi - AIP*). Tali riferimenti orientano l'azione di ricerca prevedendo, da un lato, la garanzia di anonimato e di non riconducibilità delle risposte alle persone e, dall'altro, la costruzione di uno strumento che tenga conto degli effetti psicologici (*bias*) generati dalle domande stesse.

In questo caso, invece, aggregando le risposte di tutti i docenti si è cercato di identificare le tendenze e gli approcci didattici tipici dei docenti della Scuola dell'obbligo. In altri termini, è stato possibile individuare dei valori medi rispetto a dei comportamenti, precedentemente identificati come significativi, messi in atto in classe. Contemporaneamente lo strumento di rilevazione dei dati ha permesso di "ascoltare" la voce dei docenti che hanno scritto di proprio pugno idee, concezioni e opinioni sull'apprendimento e sul processo di insegnamento-apprendimento che li vede coinvolti.

Infine, l'ultimo interrogativo riguarda la volontà di considerare la pratica didattica non solo come un prodotto dell'insegnamento, ma anche come un processo lavorativo costantemente "in divenire". Proprio per questo motivo il semplice inventario delle pratiche costituisce un elemento utile, ma non esaustivo del fenomeno osservato. Gli elenchi di pratiche, infatti, se da un lato permettono di condurre indagini versatili e legate ad aspetti specifici, dall'altro lato risultano essere statiche, eccessivamente focalizzate e limitate, con conseguente perdita di informazioni significative.

Per questo motivo, durante le fasi di progettazione dell'indagine, si è data grande attenzione alla possibilità di affiancare alla quantificazione del paniere di pratiche identificate, la rilevazione di aspetti qualitativi più spontanei e personali in modo da poter far dialogare aspetti qualitativi e quantitativi, compensando le debolezze conoscitive di entrambi i metodi (Bryman, 2006).



## B. Domande di ricerca e descrizione del dispositivo di studio

La ricerca vuole rispondere a tre principali domande.

- 1) Quali pratiche didattiche mettono in atto i docenti in classe e quali di queste ritengono importanti implementare?
- 2) Nelle spiegazioni che i docenti forniscono delle strategie educative e didattiche che mettono in atto, quale peso è attribuibile alle concezioni dell'intelligenza e ai livelli di apertura all'innovazione, ai livelli di soddisfazione e coinvolgimento (*engagement*), ai livelli di autoefficacia e di autonomia professionale percepita dal docente<sup>6</sup>?
- 3) Quale ruolo giocano i diversi costrutti indagati nell'influenzare le pratiche nei diversi ordini scolastici?

Le domande di ricerca sono state declinate in 5 specifiche dimensioni di indagine:

- a. La frequenza e l'importanza attribuita alle attuali prassi e strategie di insegnamento.
- b. Le concezioni dei docenti a proposito del processo di insegnamento-apprendimento e dello sviluppo dei bambini e ragazzi.
- c. Le concezioni dei docenti a proposito dei processi di valutazione, differenziazione/personalizzazione degli apprendimenti, co-insegnamento e collaborazione tra docenti.
- d. Gli atteggiamenti dei docenti nei confronti delle innovazioni didattiche, e il grado di apertura all'innovazione.
- e. Le percezioni di autonomia professionale, soddisfazione lavorativa e coinvolgimento dei docenti nell'istituzione.<sup>7</sup>

La ricerca ha, inoltre, previsto anche il coinvolgimento degli allievi di terza e quarta media (n=5'700, su 6'068 allievi totali) che sono stati chiamati a rispondere ad alcune domande circa l'insegnamento in classe. Il coinvolgimento dei ragazzi ha permesso di avere una visione più completa di ciò che avviene in aula, seguendo la prospettiva dei giovani e costruendo un'immagine della pratica agita in classe a partire dalle prospettive dei due poli: il/la docente e il/la discente.

Anche in questo caso, non c'era la volontà di verificare le dichiarazioni dei docenti attraverso quelle degli allievi, ma solo mettere a confronto le percezioni dei due gruppi. Se, ad esempio, al docente X è stato chiesto se fornisce consegne chiare prima di una verifica, nel riproporre la medesima domanda agli allievi non abbiamo tracciato una corrispondenza univoca tra il gruppo classe e il docente di quella classe. Di conseguenza, non possiamo dire se la classe del docente X ha percezioni molto differenti da quelle di X, ma solo se, in generale, le risposte degli allievi di terza e quarta media si avvicinano a quelle dei docenti di Scuola media.

In sintesi, il dispositivo di ricerca ha previsto un percorso definito "QUAL-QUAN". Una volta terminata la fase di analisi della domanda del committente, si è proceduto ad una prima esplorazione qualitativa, operata attraverso interviste e *focus group* rivolti a testimoni qualificati e a docenti appartenenti a sedi scolastiche particolarmente innovatrici rispetto alle dimensioni del *co-teaching* e della differenziazione. La fase qualitativa (QUAL) esplorativa è terminata con l'identificazione di specifiche dimensioni di interesse e con l'operationalizzazione dei costrutti sotto indagine. In un secondo momento ci si è dedicati all'indagine quantitativa (QUAN) con lo scopo di ascoltare la voce di tutti i docenti della Scuola dell'obbligo sui temi di interesse. Infine, è stato sviluppato un questionario per gli allievi di terza e quarta media al fine di operare un approfondimento sulle pratiche fruite dagli allievi.

Lo scopo del presente documento è quello di fornire i risultati ottenuti dall'analisi dei dati provenienti dalle

---

<sup>6</sup> Per esigenze di leggibilità, lo studio effettuato sulle ultime dimensioni latenti (soddisfazione lavorativa e *engagement*, autoefficacia e autonomia professionale) non è riportato nel presente rapporto. La riflessione circa le variabili strutturali che guidano la pratica in relazione alle caratteristiche personali dei docenti trova spazio in articolo a carattere scientifico dal titolo "*The effect of positive working conditions on work engagement and teaching classroom practices: a large cross-sectional study in Switzerland*" (Addimando, submitted 2019) attualmente in preparazione.

<sup>7</sup> Lo studio effettuato sulle ultime due dimensioni di indagine non è riportato nel presente rapporto (cfr. nota 6).

diverse fonti utilizzate.

Il dispositivo di ricerca si articola in tre fasi:

- 1) l'esplorazione del contesto di indagine;
- 2) la costruzione degli strumenti per la raccolta dati sul terreno;
- 3) l'approfondimento delle dimensioni significative identificate nelle fasi precedenti.

#### Fase 1: l'esplorazione del contesto di indagine

Il CIRSE ha realizzato un'indagine esplorativa iniziale al fine di comprendere quali dimensioni e quali aspetti fossero maggiormente salienti per gli *stakeholder* implicati nei processi educativi. Nello specifico, oltre all'analisi della letteratura scientifica recente, ci si è concentrati sull'esplorazione del contesto di indagine coinvolgendo diversi operatori del settore (docenti del DFA, docenti di Scuola elementare e media, ispettori, ed esperti di materia). In particolare, le attività di ricerca sono state le seguenti:

- L'esplorazione dei contesti "virtuosi" attraverso alcuni *focus group* rivolti a docenti di scuole elementari e medie, identificate dal Cantone come particolarmente innovative dal punto di vista didattico.
- L'approfondimento sulle prassi in Ticino attraverso interviste individuali non strutturate con alcuni testimoni qualificati del contesto scolastico ticinese.
- L'esplorazione sulla formazione alla pratica professionale in Ticino attraverso interviste semi-strutturate ad alcuni docenti del DFA che tengono corsi di differenziazione e valutazione.

In tabella B1 sono riassunti gli strumenti utilizzati per la raccolta dati in questa fase.

Tabella B1. Strumenti utilizzati nella fase esplorativa.

Dati qualitativi	Strumenti e descrizione	Modalità di raccolta	Target	Tempo di realizzazione dell'attività
Accompagnamenti	Tavolo di lavoro e tavoli di discussione con gruppi menzionati dal mandante	Modalità di lavoro: presentazione e discussione con i partecipanti	Esperti. Ispettori. Gruppo di accompagnamento	4 incontri da 90 minuti
<i>Focus group</i>	<i>Focus group</i> a docenti menzionati dal mandante	1 <i>Focus group</i> (n=5) scuola di Lostallo 1 <i>Focus group</i> scuola di Gravesano (n=4)	Docenti di progetti innovativi	2 <i>Focus group</i> da 90 minuti
Interviste	Interviste a docenti menzionati dal mandante Interviste a docenti DFA	1 intervista ad un ricercatore specializzato sul sistema educativo ticinese 1 intervista ad un direttore di Scuola elementare 2 interviste a docenti DFA specializzati in differenziazione Interviste ai docenti di scienze dell'educazione presso il DFA	Docenti in pensione ex docenti o funzionari	4 interviste da 90 minuti
Osservazioni	Osservazione non partecipante ai tavoli di lavoro e alle discussioni sui temi del <i>co-teaching</i> , inclusione, differenziazione	Gruppo riforma e gruppo differenziazione	Docenti gruppi di lavoro per la riforma	90 minuti

Nel 2015, il DECS ha avviato questa indagine esplorativa sulle pratiche didattiche in uso nella Scuola dell'obbligo. Lo svolgimento della ricerca si è inserito in un periodo di trasformazioni per il sistema educativo ticinese, sia su scala nazionale sia cantonale<sup>8</sup>. È da notare che questo tipo di rilevazioni dati permette di scattare un'istantanea del momento considerato, ma non di seguire il processo di preparazione, diffusione e consolidamento di nuovi orientamenti didattici. Le tematiche individuate dall'esplorazione del contesto di indagine sono apparse le più salienti al momento della rilevazione dei dati. Questo tipo di rilevazioni esplorative (interviste, *focus group*, osservazioni a gruppi di lavoro cantonali, ecc.) è stato registrato, trascritto su carta e fatto analizzare da sistemi informatizzati per l'analisi di materiale testuale. Il lavoro ha prodotto una mole interessante di dati di contesto i cui risultati, per esigenze di sintesi, non sono riportati nel presente rapporto.

A titolo di esempio segue la descrizione di una di queste rilevazioni, attraverso la quale, accanto all'analisi della letteratura scientifica, è stato possibile identificare i temi salienti poi trasformati in domande operative nello strumento quantitativo (il questionario). È stato poi costituito il gruppo di accompagnamento che ha seguito la rielaborazione delle domande, la composizione dello strumento finale e la presentazione dei risultati preliminari dello studio.

#### Un esempio di esplorazione del contesto di indagine.

Nel corso del 2015, dopo aver intervistato alcuni testimoni qualificati (direttori di istituti, docenti DFA, esperti e ispettori) sono stati svolti due *focus group* in alcune sedi di Scuola media che stavano ai tempi sperimentando pratiche didattiche innovative (come ad esempio, la co-docenza e il *team-teaching*, la valutazione differenziata, la programmazione e la valutazione comune nei gruppi di materia, i progetti di personalizzazione legati alle lingue straniere, ecc.)

Tabella B2. Tematiche trattate nei *Focus group* esplorativi per l'analisi del contesto

Tematiche nei Focus group	L2	L2	Matematica	Inglese	Tedesco
<b>FOCUS GROUP 1</b>	Team-teaching/co-teaching				
<b>FOCUS GROUP 2</b>		Valutazione differenziata			
<b>FOCUS GROUP 3</b>			Programmazione comune		
<b>FOCUS GROUP 4</b>				Team-teaching/co-teaching	Differenziazione per allievi madrelingua

Undici docenti in totale hanno partecipato ai due *focus group* e ogni gruppo ha approfondito una o più pratiche d'insegnamento tematizzate in cui erano direttamente coinvolti. I *focus group* sono stati audio-registrati e trascritti integralmente e successivamente analizzati secondo i principi dell'analisi del contenuto (Silvermann, 2008) e tramite il software ATLAS.Ti. Sebbene le attività di insegnamento descritte fossero molto diverse tra loro (per modalità di lavoro, organizzazione, numero di persone coinvolte, ecc.) è stato possibile categorizzare i seguenti temi:

- 1) L'approccio attivo e propositivo all'innovazione e alle sperimentazioni.
- 2) La collaborazione tra docenti dentro e fuori dall'aula.

<sup>8</sup> Con il concordato Harnos, la Conferenza svizzera dei Direttori della Pubblica Educazione (CDPE) chiede alle organizzazioni scolastiche dei diversi cantoni firmatari dell'accordo uno sforzo verso l'armonizzazione della scuola obbligatoria. Armonizzare obiettivi dell'insegnamento e strutture scolastiche, sviluppando e garantendo la qualità e la permeabilità del sistema scolastico rende necessario adattare, tra le altre cose, i programmi di insegnamento alle nuove sfide proposte.

### 3) Le concezioni dei docenti riguardanti l'innovazione, la collaborazione e la differenziazione.

#### *Le innovazioni e le sperimentazioni*

Per i docenti intervistati l'introduzione di un'innovazione nella loro pratica quotidiana è generalmente vissuta positivamente. L'avvio di un progetto innovativo è particolarmente apprezzato se è il risultato di un'esigenza espressa dal docente stesso o da un gruppo di docenti, che possono creare e sperimentare liberamente un'attività, adattandola alle loro necessità di insegnamento e al tipo di classe con cui si trovano a lavorare. Tuttavia, non sempre le innovazioni nascono da un'esigenza della base, i docenti segnalano che spesso le innovazioni sono proposte dall'esterno, per esempio sotto forma di sperimentazioni. In queste situazioni i docenti intervistati ammettono di fare più fatica a "far proprio" il progetto e può succedere che sviluppino delle resistenze, in particolare se la nuova pratica va a sovrapporsi con delle attività già esistenti e considerate consolidate. Lo studio ha poi permesso di indagare questi aspetti grazie alle dimensioni di autonomia lavorativa, soddisfazione e apertura all'innovazione.

#### *Le attività di co-teaching e la collaborazione tra docenti*

Le esperienze di *co-teaching* considerate sono complessivamente positive. È particolarmente apprezzata dai docenti la possibilità di lavorare insieme a un collega e di costruire una relazione professionale stimolante. Il lavoro in classe diventa più interessante e più dinamico, portando dei benefici sia ai docenti che agli allievi.

Inoltre, i docenti rilevano come la doppia presenza in classe sia soprattutto un vantaggio per gli allievi, i quali possono essere seguiti da due docenti, ottenendo maggiore attenzione e più tempo a disposizione per domande individuali. Anche dal punto della valutazione, i docenti considerano che uno sguardo in più sul lavoro dell'allievo sia importante e che la presenza di docenti con stili di insegnamento diversi è sicuramente un beneficio anche per l'allievo. Secondo i docenti, dunque, con le attività di *co-teaching*, l'insegnamento viene "potenziato", "migliorato", "arricchito". Gli aspetti problematici evidenziati riguardano principalmente la difficoltà ad inserire le attività in griglia oraria. Lo studio, di conseguenza, ha focalizzato l'attenzione anche sugli aspetti di *co-teaching* nei diversi ordini scolastici.

#### *La differenziazione e l'inclusione*

Il tema dell'inclusione di tutti gli allievi e della differenziazione dei metodi e delle tecniche di insegnamento è ricorrente in tutti i *focus group* e in tutte le interviste condotte in questa fase esplorativa dello studio sulle pratiche didattiche. Nei discorsi dei docenti i benefici della differenziazione sono molteplici. Uno degli obiettivi della differenziazione è sicuramente quello di raggiungere e motivare quegli allievi che rischiano di rimanere esclusi a causa delle loro difficoltà a scuola, ma per il docente è anche importante coinvolgere gli allievi più bravi, mantenendo la motivazione e la curiosità. Preparare materiali differenziati e lavorare in un'ottica di differenziazione costa sicuramente al docente un investimento iniziale importante che però, secondo il dire degli intervistati, viene poi ricompensato. Conclusioni di questo tipo hanno permesso di concettualizzare la pratica all'interno delle condizioni di lavoro espresse dalle percezioni dei docenti e dunque inquadrare le domande da porre all'intera popolazione di docenti all'interno di un contesto realistico. In questo modo lo strumento finale, pur usufruendo anche di strumenti diagnostici scientifici validati in letteratura, è stato arricchito da domande o adattamenti specifici al contesto della scuola ticinese.

### Fase 2: la costruzione degli strumenti

A seguito di questa prima fase esplorativa, il gruppo di ricerca ha costruito due questionari *ad hoc* (in tabella C1, a seguire, la descrizione dettagliata degli strumenti utilizzati), per quanto possibile simili, e destinati all'intera popolazione di docenti della Scuola dell'obbligo e tutti gli allievi di terza e quarta media. Il questionario (versione docenti) ha subito alcune fasi di verifica (nei contenuti e nella forma) attraverso diverse somministrazioni pilota. Nello specifico le attività di ricerca in questa fase sono state le seguenti:

- realizzazione di un'indagine pilota per la verifica della bontà e della sostenibilità del questionario ai docenti: sono stati coinvolti in questa fase circa 40 docenti volontari.
- realizzazione di un'indagine pilota per la verifica della coerenza interna del questionario ai docenti: sono stati coinvolti 28 esperti di materia e 9 ispettori

Le rilevazioni hanno permesso di verificare l'attendibilità e la validità del questionario-docenti dal punto di vista psicometrico e contemporaneamente di verificare la coerenza dei contenuti con le domande di ricerca concordate con la committenza. Il processo di verifica ha portato a formulare *in itinere* ulteriori bisogni di approfondimento. È stato dunque costituito un gruppo di accompagnamento con l'intento di avvalersi del contributo di responsabili e rappresentanti di ogni settore della Scuola dell'obbligo. Il gruppo, che ha avuto anche la funzione di "cartina tornasole" per la validità del questionario, ha facilitato la diffusione quanto più capillare possibile dell'indagine e dei suoi strumenti.

In questo caso, il gruppo di accompagnamento ha avuto tre specifiche finalità:

- contribuire all'adattamento delle domande (*item*) poste nel questionario;
- contribuire alla riflessione sulle dimensioni che non sono state prese in esame nel questionario;
- diffondere le informazioni sull'indagine e stimolare/sostenere la partecipazione dei docenti.

### Fase 3: l'approfondimento delle dimensioni significative identificate

La fase conclusiva dello studio ha approfondito la conoscenza sulle dimensioni risultate significative durante le precedenti fasi di indagine. Attraverso un'analisi in profondità (quantitativa e qualitativa), sia sul campione di docenti che di allievi, si vuole offrire una lettura più ricca e ancorata al contesto delle pratiche didattiche in uso in classe. Infine, l'ultima parte del processo di indagine ha permesso di identificare un modello statistico di relazioni tra le variabili oggetto di studio, capace di spiegare l'azione didattica, a partire dalle tematiche indagate.



## C. Gli strumenti di raccolta dati

### C.1 Il questionario ai docenti

Per la raccolta di dati quantitativi è stato utilizzato un questionario composto da 10 diverse parti (in tabella C1 si riporta la descrizione dettagliata degli strumenti utilizzati).

In sintesi, sono state raccolte alcune informazioni sociodemografiche e di profilatura del docente. Ad esempio, l'ordine scolastico in cui lavora, gli anni di servizio, la partecipazione a percorsi di autoaggiornamento o formazione, ecc. Subito dopo, i docenti sono stati chiamati a rispondere a 4 domande aperte sull'apprendimento e sul senso dell'attività di valutazione. Dal momento che la letteratura scientifica ha dimostrato come le concezioni sullo sviluppo dell'apprendimento e sullo sviluppo dell'intelligenza siano in grado di influenzare fortemente l'approccio all'insegnamento del docente (Fiorilli e Albanese, 2003), era importante esplorare le idee dei docenti su questo tema. Ad esempio, la prima domanda recitava *“Pur appartenendo alla stessa comunità professionale, i docenti possono concepire l'intelligenza in modi diversi. Che cos'è per lei l'intelligenza?”* Una domanda tanto generale può sembrare ampia ma permette di focalizzare l'attenzione sulle prospettive principali dei docenti. L'intento è dare la possibilità ai docenti di esprimere le proprie opinioni senza influenzarne le risposte attraverso riferimenti a specifiche teorie psicopedagogiche, e permettere al docente di operare una meta-riflessione su concetti che solitamente sono impliciti, di norma consolidati durante la formazione o con l'esperienza, e (a volte) inconsapevoli.

Solo a questo punto sono state poste alcune domande sullo stesso argomento: le concezioni sull'apprendimento e sulla valutazione. Proseguendo, il questionario chiede di rispondere, in termini di frequenza ed importanza, ad un insieme di attività pratiche e strategie di gestione della classe. In questo caso le attività valutate sono riconosciute in contesti cross-nazionali come le attività didattiche di *routine* (CWSEI, Wieman e Gilbert, 2014). Mentre, le strategie di insegnamento prese in esame provengono da un noto studio italiano (MESI, Moè, Pazzaglia e Friso 2010). La seconda parte del questionario è dedicata alla raccolta di informazioni sulle caratteristiche personali dei docenti. Nello specifico è stato chiesto ai docenti di auto-valutarsi rispetto ad una serie di dimensioni che attengono alla vita professionale. Ad esempio, abbiamo rilevato i livelli di apertura all'innovazione, all'auto-efficacia nell'insegnamento, alla soddisfazione lavorativa, all'autonomia professionale, alla collaborazione e, infine, sono stati rilevati i livelli di coinvolgimento personale nella professione. La rilevazione dei costrutti psicologici citati è importante per comprendere non solo che cosa un docente faccia, ma anche a partire da quale configurazione attitudinale costruisca le sue concezioni, che si riverberano poi nella pratica quotidiana in classe.

La letteratura scientifica sul tema infatti identifica nell'apertura all'innovazione, nella percezione di autonomia professionale, nei livelli di soddisfazione e coinvolgimento, importanti antecedenti capaci di influenzare la pratica del docente. Per questa ragione si è proceduto a costruire uno strumento molto vario (alternando domande aperte e risposte a crocette) che, sebbene risulti impegnativo per il rispondente, può offrire una ricchezza di informazioni adeguata all'oggetto di studio.

In questo senso, dispositivi così costruiti potrebbero essere affinati nei prossimi anni in modo da entrare stabilmente a far parte degli strumenti di salute organizzativa del Cantone.

Tabella C1. Strumenti di indagine utilizzati durante la ricerca.

Misure Psicologiche	Strumenti e descrizione	Numero di item e descrizione	Target ed età partecipanti	Proprietà Psicometriche	Traduzioni, adattamenti
	Caratteristiche sociodemografiche	8 item: profilo campione	Docenti 18-65	-	
Concezioni sullo sviluppo e sull'intelligenza	Scala sulle concezioni dell'intelligenza + domande aperte di Fiorilli & Albanese, (2003).	12 item: concezioni costruttiviste vs. innatiste + 4 domande aperte sull'apprendimento	Docenti 18-65	-	Nessun adattamento
Strategie di insegnamento	MESI (STRAT) di Moè, Pazzaglia, & Friso (2010).	14 item: strategie/attività in aula 10 item: differenziazione/pers.	Docenti 18-65	Affidabilità originaria delle scale- Alpha di Cronbach da accettabile a molto buona ( $.66 \leq \alpha \leq .88$ )	Adattamento al contesto ticinese
Valutazione	Teacher Practices of Assessment Inventory di Brown, Chaudhry, & Dhamija, (2014).	11 item: concezioni sulla valutazione	Docenti 18-65	Affidabilità originaria della scala buona ( $\alpha = .73$ ).	Traduzione e adattamento al contesto ticinese
Pratiche didattiche	CWSEI Teaching Practices Inventory (Wieman e Gilbert (2014).	18 item: pratiche di valutazione degli allievi 30 item: pratiche di insegnamento	Docenti 18-65	-	Traduzione e adattamento al contesto ticinese
Apertura all'innovazione	Openess to Change scale (Vannatta & Fordham, 2004).	5 item: sull'atteggiamento verso le innovazioni	Docenti 18-65	Affidabilità originaria della scala: accettabile ( $\alpha = .69$ )	Traduzione e adattamento al contesto ticinese
Auto-efficacia nell'insegnamento	Self-rated teaching skills (Biermann, Karbach, Spinath, & Brünken, 2015).	18 item: autovalutazione di efficacia nell'insegnamento	Docenti 18-65	Affidabilità originaria delle scale: da accettabile a buona ( $.73 \leq \alpha \leq .90$ )	Traduzione e adattamento al contesto ticinese
Soddisfazione lavorativa	Single item overall + soddisfazione per aspetti (Pepe et al., 2017).	1 item: soddisfazione generale 12 item: aspetti specifici	Docenti 18-65	Affidabilità originaria delle scale: molto buona ( $.81 \leq \alpha \leq .85$ )	Nessun adattamento
Autonomia professionale	Scala sulle percezioni di autonomia (Ulas, & Aksu, 2015).	5 item: percezioni di autonomia professionale	Docenti 18-65	Affidabilità originaria della scala: molto buona ( $\alpha = .89$ )	Traduzione e adattamento al contesto ticinese
Coinvolgimento nella professione	Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9) di Simbula, Guglielmi, & Schaufeli (2011).	9: item: coinvolgimento nella professione docente	Docenti 18-65	Affidabilità originaria della scala: molto buona ( $\alpha = .84$ )	Adattamento al contesto ticinese
Co-teaching e collaborazione	Attività di collaborazione OECD- TALIS Survey (2009).	9 item: collaborazione tra docenti	Docenti 18-65	-	Traduzione e adattamento al contesto ticinese
Pratiche e coinvolgimento studenti	Questionario sulle pratiche e strategie fruite+ Student Work Engagement	34 item: pratiche e strategie del docente 9 item su coinvolgimento dell'allievo	Docenti 18-65	-	Item ad hoc + Adattamento UWES

## C.2 Il questionario agli allievi

Per la raccolta di dati quantitativi sui ragazzi di terza e quarta media è stato costruito un questionario composto da due diverse parti. La prima parte era costituita da domande simili a quelle poste ai docenti sulle pratiche didattiche; la seconda parte era dedicata alla rilevazione del coinvolgimento scolastico individuale (*student engagement*). Lo strumento era composto da 27 *item* sulle pratiche del docente; 7 *item* sulle strategie del docente e 9 *item* sul coinvolgimento dell'allievo.

Nello specifico, è stato chiesto ai ragazzi di pensare all'ultima materia seguita. Si voleva in questo modo randomizzare le possibili risposte, con l'ipotesi, poi confermata dai dati, di ritrovare la proporzione di risposte coerente con la proporzione di ore assegnate alle diverse materie. Tenendo a mente l'ultima materia seguita, si chiedeva allo studente di indicare quanto frequentemente (su una scala da 1 a 5) il docente di quella materia svolgeva una serie di attività (come ad esempio, far lavorare gli allievi in gruppo, fare lezione frontale, utilizzare le tecnologie, ecc.). A seguire erano poste domande sull'efficacia del docente valutata dallo studente (a questo proposito è stata adattata la scala di *teacher efficacy* già usata per i docenti) e, infine, si chiedeva allo studente di rispondere ad una serie di domande sui suoi livelli di coinvolgimento, entusiasmo ed interesse nei confronti della materia e della scuola in generale. Dal punto di vista metodologico, il coinvolgimento degli allievi (*student engagement*) è concettualizzato a partire da tre dimensioni principali: il coinvolgimento affettivo, comportamentale e cognitivo (Lam, et al., 2014). Le scale validate nella letteratura internazionale sono molteplici e vanno di solito ad approfondire aspetti di motivazione e di interesse che si configurano come antecedenti degli studi di clima di classe. In questo caso, però, lo studio non voleva focalizzarsi sui profili motivazionali degli allievi, quanto piuttosto offrire una misura speculare al coinvolgimento dei docenti, in termini di energia e attaccamento alla comunità scolastica. Di conseguenza si è scelto di adattare ed utilizzare una scala validata, normalmente utilizzata per il coinvolgimento in età adulta, e già adoperata nel questionario docenti. *L'Utrecht Work Engagement (UWE-9 item)* è stato tradotto nella prospettiva degli allievi e potrà essere utilizzato a livello esplorativo per operare confronti nel coinvolgimento degli allievi tra sedi scolastiche diverse. Il risultato dell'adattamento delle domande è rappresentato in tabella C2.

Tabella C2. Scala di coinvolgimento lavorativo per adulti e giovani (*Item*).

Docenti di Scuola media	Allievi/e di terza e quarta media
1. Nel mio lavoro mi sento pieno di energia	1. A scuola sono pieno di energie
2. Nel mio lavoro mi sento forte e vigoroso	2. A scuola mi sento forte e vigoroso
3. Sono entusiasta del mio lavoro	3. Sono entusiasta di andare a scuola
4. Il mio lavoro mi ispira	4. La scuola è per me fonte di ispirazione
5. La mattina, quando mi alzo, ho voglia di andare a lavoro	5. La mattina ho voglia di andare a scuola
6. Sono felice quando lavoro intensamente	6. Sono felice quando lavoro bene
7. Sono orgoglioso/a del lavoro che faccio	7. Sono orgoglioso di essere in questa classe
8. Sono immerso nel mio lavoro	8. Quando lavoro sono concentrato
9. Mi lascio prendere completamente quando lavoro	9. Quando lavoro non penso ad altro



## D. Risultati

### 1. Risultati sui docenti

#### 1.1 Il questionario

##### 1.1.1 Il campione

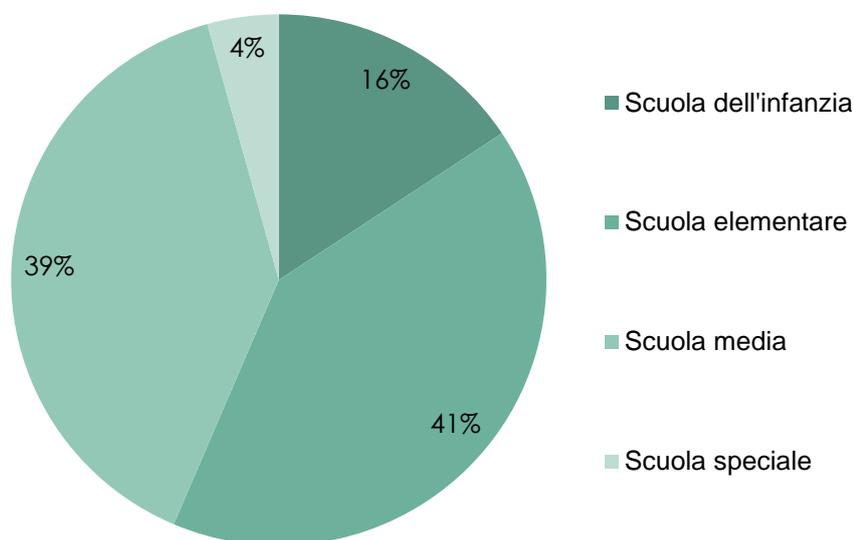
Il campione di docenti che ha risposto al questionario è composto da 1'370 docenti (su un totale di 3'635 docenti, al momento della rilevazione) e rappresenta il 37.7% della popolazione di docenti della scuola obbligatoria. Il 25% è rappresentato da uomini (n=342) e il 75% da donne (n=1'028), con un'età media di 42.37 anni e un'anzianità di servizio di 15.19 anni. Da questo punto di vista, il campione rispecchia le caratteristiche della popolazione di docenti.

L'87% circa dei docenti (n=1'196) dichiara di essere docente titolare o docente di materia, il 6% circa insegna nell'ambito del sostegno pedagogico, mentre circa un 4% di partecipanti lavora nelle scuole speciali.

Il corpo docenti appare relativamente giovane, anche se esistono delle differenze nell'anzianità di servizio media nei diversi ordini scolastici (SI =17.90, SE= 15.60, SM= 13.71, SS=14.79): i docenti della Scuola dell'infanzia sono i più anziani, in termini di pratica professionale.

Considerato che circa l'80% di docenti proviene dalla Scuola elementare o media (figura 1.1.1.1), pare ragionevole pensare che la maggior parte dei partecipanti sia rappresentata da docenti che hanno consolidato le loro pratiche con molte e diverse classi in qualità di docenti di riferimento. Il campione dunque risulta consistente rispetto alle principali variabili che profilano la popolazione del corpo docenti ticinese.

Figura 1.1.1.1. Composizione dei docenti partecipanti del campione per ordine scolastico.



### 1.1.2 Distribuzione dei partecipanti sul territorio

Rispetto alla distribuzione delle sedi sul territorio, l'indagine non permette di sapere quanti partecipanti appartengano ad una specifica sede, ma di vedere rappresentata (tabelle 1.1.2.1 e 1.1.2.2) la distribuzione dei partecipanti sulla base del circondario (per la Scuola elementare) o del distretto (per la Scuola media) in cui lavorano<sup>9</sup>.

Tabella 1.1.2.1. Percentuale di docenti in servizio e docenti partecipanti, alla Scuola elementare.

Scuola elementare	Docenti	Partecipanti
Circondario I	11%	10%
Circondario II	12%	11%
Circondario III	11%	11%
Circondario IV	27%	24%
Circondario VI	17%	21%
Circondario VIII	9%	14%
Circondario IX	13%	9%

Tabella 1.1.2.2. Percentuale di docenti in servizio e docenti partecipanti, alla Scuola media.

Scuola media	Docenti	Partecipanti
Tre Valli	7%	8%
Locarnese	19%	19%
Bellinzonese	20%	22%
Luganese	39%	37%
Mendrisiotto	15%	14%

Rispetto alla popolazione di riferimento, la distribuzione dei partecipanti (tabelle 1.1.2.1 e 1.1.2.2) approssima alla distribuzione della popolazione. In relazione alle risposte ottenute per ordine scolastico, si riporta di seguito la numerosità del campione non statistico, rispetto alla popolazione (tabella 1.1.2.3).

Come si osserva, esiste un certo grado di sovrapposibilità tra campione e popolazione.

<sup>9</sup> Al momento della rilevazione non era ancora stata attuata l'aggregazione dei circondari.

Tabella 1.1.2.3. Confronto tra campione e popolazione per ordine scolastico.

Ordine scolastico	Docenti	Partecipanti
Scuola dell'infanzia	540 (15%)	215 (16%)
Scuola elementare	1'345 (37%)	558 (41%)
Scuola media	1'570 (43%)	538 (39%)
Scuola speciale	180 (5%)	59 (4%)

Anche per la variabile “ordine scolastico”, la distribuzione dei partecipanti approssima alla distribuzione della popolazione (tabella 1.1.2.3). Dunque, esiste un certo grado di sovrapposibilità tra campione e popolazione.

## 1.2 Le pratiche didattiche nella Scuola dell'obbligo: una visione d'insieme

Per rispondere alla domanda di ricerca “Quali sono le attuali prassi e strategie di insegnamento messe in atto in classe dai docenti ticinesi; e quali le pratiche che ritengono importanti implementare?” è stato chiesto ai docenti di valutare un elenco di pratiche didattiche e di strategie di insegnamento su una scala di importanza e di frequenza. Nello specifico, si chiedeva quanto sia importante mettere in atto una certa pratica e contemporaneamente quanto frequentemente capiti di metterla in atto (le alternative di risposta variavano da 1=per niente importante/per niente frequente a 5= molto importante/molto frequente). Al di là della logica conclusione che tanto più importante è considerata una certa attività tanto più frequentemente si cercherà di metterla in pratica, per molte domande è possibile che i partecipanti si siano trovati nella situazione di considerare importante qualcosa eppure di non essere (o non sentirsi) nelle condizioni di attuarla o, al contrario, di considerare una certa attività irrilevante ed essere comunque chiamati a svolgerla quotidianamente.

Il confronto tra importanza e frequenza nei punteggi è chiamato differenziale (scarto o  $\Delta$ ): uno scarto negativo implica che il docente svolge una certa pratica didattica più frequentemente di quanto la ritenga importante. Al contrario, uno scarto positivo sarà la conseguenza di una situazione in cui il docente svolge una certa attività meno frequentemente di quanto la ritenga invece importante. Sulle circa 70 diverse pratiche valutate dai docenti, l'unica a presentare un differenziale negativo (di peso modesto) è risultata essere la pratica di “fare riunioni per aree o gruppi di materia” ( $\Delta = -0.06$ ), dove sembra che i docenti segnalino di fare più riunioni di quante necessarie.

### Le pratiche più importanti e più frequenti

Si è proceduto a ordinare per importanza e frequenza le diverse pratiche didattiche indagate, raggruppando le attività in una classifica delle 10 pratiche più importanti e frequenti. Se osserviamo i posizionamenti, partendo dalla pratica più importante di tutte “Incoraggiare gli allievi quando sperimentano un insuccesso”, (tab.1.2.1) notiamo in termini di frequenza che, pur rimanendo tra le prime dieci, scende al quinto posto (tab.1.2.2). E così via, è possibile osservare diverse graduatorie tra frequenza e importanza.

Tabella 1.2.1. Graduatoria delle pratiche didattiche in ordine di importanza.

Pratiche didattiche in ordine di importanza (prime 10)	Importanza (media)
Incoraggiare gli allievi quando sperimentano un insuccesso (1)	4.84
Rinforzare positivamente l'impegno e i buoni risultati di ognuno (2)	4.83
Cercare di mantenere gli impegni presi con gli allievi (3)	4.80
Curare la relazione con gli allievi ritenendo che anche questo abbia un'influenza sul loro rendimento (4)	4.80
Invitare gli allievi a porre domande durante o alla fine delle spiegazioni (5)	4.76
Prima di una verifica spiegare agli allievi le condizioni del compito (6)	4.68
Cercare di capire gli stati d'animo, le esperienze di vita e le motivazioni degli allievi (7)	4.67
Usare l'osservazione per identificare i bisogni di apprendimento degli allievi (8)	4.64
Durante le spiegazioni, se si coglie che gli allievi sono stanchi, creare uno stacco nel ritmo della lezione (9)	4.63
Inserire esperienze pratiche in classe o in laboratorio (10)	4.61

Tabella 1.2.2. Graduatoria delle pratiche didattiche in ordine di frequenza.

Pratiche didattiche in ordine di frequenza (prime 10)	Importanza (media)
Prima di una verifica spiegare agli allievi le condizioni del compito (6)	4.64
Cercare di mantenere gli impegni presi con gli allievi (3)	4.61
Invitare gli allievi a porre domande durante o alla fine delle spiegazioni (5)	4.57
Rinforzare positivamente l'impegno e i buoni risultati di ognuno (2)	4.53
Incoraggiare gli allievi quando sperimentano un insuccesso (1)	4.51
Curare la relazione con gli allievi ritenendo che anche questo abbia un'influenza sul loro rendimento (4)	4.48
Partecipare alle riunioni di sede o del gruppo di materia	4.45
Prima di spiegare un nuovo argomento, fare riferimenti e ricollegarsi ad argomenti trattati in precedenza	4.33
Verificare in modo sistematico il lavoro fatto a casa	4.29
Richiamare agli allievi le informazioni che già possiedono su un argomento	4.24

In generale, i punteggi di importanza e frequenza delle pratiche e strategie di insegnamento mostrano come i docenti considerino importanti alcune attività che poi però riescono a fare poco nel quotidiano, e, viceversa, riportano di svolgere frequentemente alcune attività che invece sono ritenute relativamente importanti (tabelle 1.2.1 e 1.2.2). Ad esempio, sebbene i comportamenti di osservazione diretta e di ascolto empatico (ad esempio, cercare di capire gli stati d'animo, le esperienze di vita e le motivazioni degli allievi, usare l'osservazione per identificare i bisogni di apprendimento degli allievi, ecc.) e l'inserimento di esperienze pratiche durante le lezioni siano attività considerate molto importanti, queste spariscono dal paniere delle attività più frequenti. Allo stesso modo, alcune attività frequenti, come ad esempio il verificare in modo sistematico il lavoro fatto a casa oppure il richiamare agli allievi le informazioni che già possiedono su un argomento, non compaiono tra quelle ritenute più importanti e scompaiono completamente nella tabella della frequenza.

È da sottolineare inoltre come, per le prime 5 pratiche, assistiamo ad una quasi completa inversione di importanza e frequenza. Ad esempio, se "spiegare agli allievi le condizioni di un compito prima di una verifica" è indicata come l'attività più frequente in assoluto, nella valutazione dell'importanza, scende al sesto posto. Allo stesso modo, come detto, se "incoraggiare gli allievi quando sperimentano insuccessi" è di primaria importanza, risulta però scendere al quinto posto in ordine di frequenza.

### Le pratiche meno importanti e meno frequenti

Rispetto a ciò che i docenti non ritengono importante e che in generale fanno di meno (tabella 1.2.3 e tabella 1.2.4), gli approcci strutturati-nozionistici all'insegnamento ("dettare un certo numero di definizioni", "chiedere agli allievi di leggere a voce alta", "assegnare compiti a casa") e alcuni aspetti del *co-teaching* ("discutere con i colleghi la definizione e distribuzione dei compiti a casa", "insegnare insieme ad un altro collega nella stessa sezione/classe") risultano le pratiche considerate meno importanti e meno frequenti.

Tabella 1.2.3. Graduatoria delle pratiche didattiche in ordine di minore importanza.

Pratiche didattiche in ordine di minore importanza (ultime 10)	Importanza (media)
Dettare un certo numero di definizioni (1)	3.39
Discutere con i colleghi di altre classi e materie la definizione e distribuzione dei compiti a casa (2)	3.61
Prima di iniziare un nuovo argomento, comunicare agli allievi quanto tempo vi sarà dedicato (3)	3.61
Assegnare compiti a casa (4)	3.65
Chiedere agli allievi di leggere a voce alta il testo che si sta leggendo (5)	3.73
Nel discutere con l'allievo il suo andamento incostante, riprendere le sue verifiche passate (6)	3.75
Insegnare insieme ad un altro collega nella stessa sezione/classe (7)	3.81
Usare la verifica per stabilire come i diversi allievi hanno imparato (8)	3.83
Osservare le lezioni di altri docenti dando loro un riscontro (9)	3.86
Valutare la verifica considerando criteri prestabiliti (10)	3.88

Tabella 1.2.4. Graduatoria delle pratiche didattiche in ordine di minore frequenza.

Pratiche didattiche in ordine di minore frequenza (ultime 10)	Frequenza (media)
Osservare le lezioni di altri docenti dando loro un riscontro (9)	1.99
Prendere parte ad attività di sviluppo professionale (per es. supervisione)	2.46
Insegnare insieme ad un altro collega nella stessa sezione/classe (7)	2.63
Discutere con i colleghi di altre classi e materie la definizione e distribuzione dei compiti a casa (2)	2.77
Organizzare attività congiunte con i colleghi di sezioni/classi e gruppi di età diversi (per es. progetti)	3.01
Nel discutere con l'allievo il suo andamento incostante, andare a riprendere le sue verifiche passate (6)	3.07
Proporre agli allievi dei test diversi a dipendenza del loro livello scolastico	3.11
Dettare un certo numero di definizioni (1)	3.11
Stabilire standard comuni per la valutazione degli allievi	3.20
Prima di iniziare un nuovo argomento, comunicare agli allievi quanto tempo vi sarà dedicato (3)	3.24

Rispetto alla differenza tra le pratiche più e meno frequenti/importanti, è stata condotta un'analisi differenziale ( $\Delta$ ) al fine di considerare quelle pratiche dove esiste una maggiore differenza tra il "dichiarato" e "l'agito". In altri termini, siamo interessati in questo caso a sapere quali siano le pratiche che seppure considerate importanti non vengono messe in atto spesso e viceversa quali siano quelle pratiche, magari considerate poco importanti, ma comunque molto presenti nelle attività quotidiane dei docenti. In tabella 1.2.5 è possibile notare come "osservare le lezioni di altri colleghi", "prendere parte ad attività di sviluppo professionale", "insegnare assieme ad un altro collega nella stessa classe" e "organizzare attività congiunte con i colleghi..." siano le pratiche che presentano in assoluto i differenziali ( $\Delta$ ) più alti (sopra l'unità), segno che sono considerate

importanti, ma che non vengono svolte troppo spesso. Da questo punto di vista sembra che l'insieme dei docenti contattati segnali esplicitamente come alcune pratiche pur molto importanti non vengano svolte troppo spesso.

Tabella 1.2.5. Graduatoria delle pratiche didattiche con i primi 10 differenziali ( $\Delta$ ) maggiori.

Pratiche didattiche con differenziali maggiori tra importanza e frequenza (n=1370)	Importanza media(i)	Frequenza media(f)	Delta (i-f)
Osservare le lezioni di altri docenti dando loro un riscontro	3.86	1.99	1.87
Prendere parte ad attività di sviluppo professionale (per es. supervisione)	3.91	2.46	1.45
Insegnare insieme ad un altro collega nella stessa sezione/classe	3.81	2.63	1.19
Organizzare attività congiunte con i colleghi di sezioni/classi e gruppi di età diversi (per es. progetti)	4.12	3.01	1.10
Utilizzare metodi pedagogici diversificati in funzione dei diversi stili di apprendimento degli allievi	4.48	3.60	0.88
Stabilire standard comuni per la valutazione degli allievi	4.08	3.20	0.88
Preparare materiali differenziati in modo da permettere agli allievi di lavorare e imparare con un ritmo personale	4.47	3.59	0.88
Proporre agli allievi dei test diversi sulla base del loro livello scolastico, pur avendo svolto lezioni uguali per tutti	3.96	3.11	0.85
Discutere con i colleghi di altre classi e materie la definizione e la distribuzione dei compiti a casa	3.61	2.77	0.84
Organizzare diversi gruppi di lavoro differenziati in base alle capacità dei singoli allievi	4.06	3.28	0.78

In sintesi, da una prima analisi sembra emergere l'idea che le attività legate al *co-teaching* e alla collaborazione tra docenti così come quelle legate alla differenziazione degli apprendimenti, seppure considerate importanti, non siano frequentemente svolte rispetto ad altre. È da considerare in questo senso che alcune sfide, che i docenti sono chiamati a gestire oggi, evolvono da recenti cambiamenti nel sistema scolastico ticinese e, dunque, non è possibile affermare che le richieste dell'istituzione cantonale siano disattese, quanto invece appare più appropriato considerare che, su alcune dimensioni, la trasformazione nelle pratiche non è ancora a regime, ma è invece in una fase di diffusione o consolidamento.

### 1.3 Il confronto di pratiche tra elementari e medie

Il semplice confronto (visivo) delle medie dei punteggi tra ordini di scuola non permette di trarre conclusioni attendibili circa le reali differenze tra ordini scolastici. In altri termini, osservando un valore medio più alto in una certa pratica all'interno di uno specifico ordine di scuola non siamo certi di poter affermare che quella differenza sia significativa dal punto di vista statistico e non invece riconducibile a semplici variazioni casuali. Al fine di verificare eventuali differenze tra i punteggi di importanza e frequenza raccolti nelle due coorti di insegnanti (elementari e medie) sono state applicate le tecniche statistiche di analisi della varianza<sup>10</sup>.

In considerazione della diversa dimensione e natura delle coorti di insegnanti intervistati (SI, SE e SM), saranno presentati esclusivamente i confronti tra Scuola elementare e Scuola media. I risultati specifici per ciascun ordine scolastico sono presentati più avanti.

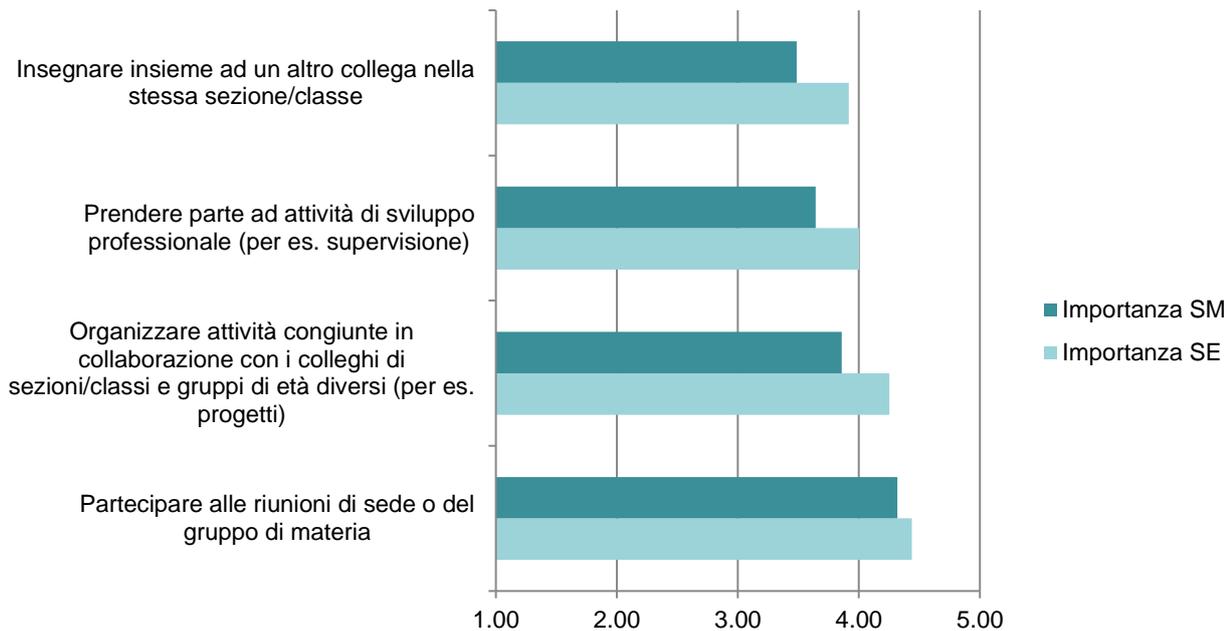
Tabella 1.3.1 Graduatoria delle pratiche didattiche nel confronto SE-SM.

Pratiche che presentano differenze statisticamente significative tra Scuola elementare e Scuola media – importanza		M (SE)	M (SM)	T (p)
1	Preparare materiali differenziati in modo da permettere a ogni allievo di lavorare e imparare secondo un ritmo personale	4.61	4.16	9.94(.000)
2	Organizzare lavori di gruppo	4.53	4.12	9.58(.000)
3	Organizzare diversi gruppi in base alle capacità dei singoli allievi	4.23	3.75	8.62(.000)
4	Durante le spiegazioni, se si coglie che gli allievi sono stanchi, creare uno stacco, interrompendo brevemente o cambiando argomento	4.74	4.45	8.44(.000)
5	Definire diverse competenze da raggiungere in funzione dei bisogni degli allievi	4.49	4.1	8.01(.000)

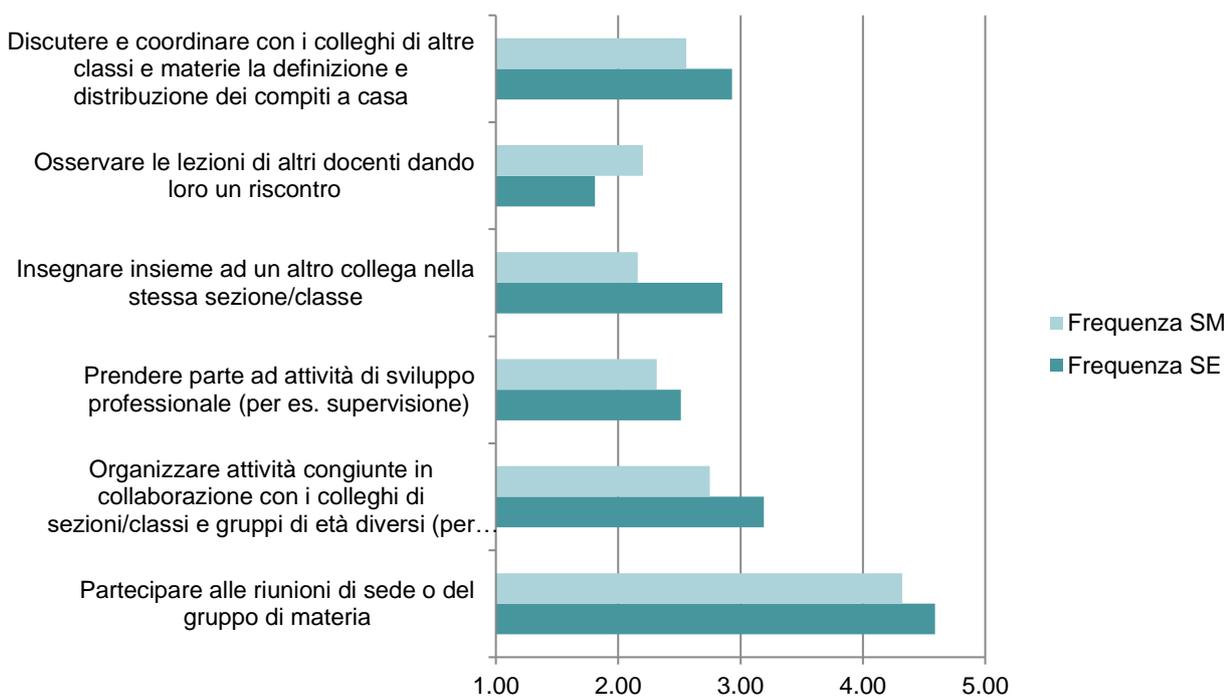
In tabella 1.3.1 è possibile verificare le differenze nella pratica tra Scuola elementare e Scuola media. Se si valuta l'*effect size* (d), le differenze trovate in termini di importanza delle pratiche didattiche possono essere definite medio-forti ( $d > .40$ ) sottolineando, così, come effettivamente insegnanti di Scuola elementare ed insegnanti di Scuola media attribuiscono una diversa importanza alle pratiche in relazione al grado scolastico in cui lavorano. In particolare, nella Scuola elementare viene attribuita maggiore importanza *alla preparazione di materiali differenziati in modo da permettere ad ogni allievo di lavorare ed imparare secondo un ritmo personale* ( $d = .56$ ), *all'organizzare diversi gruppi di lavoro differenziati in base alla capacità dei singoli allievi* ( $d = .51$ ) e *al definire competenze da raggiungere diverse in funzione dei bisogni degli allievi* ( $d = .47$ ). Inoltre, è possibile supportare l'ipotesi che gli insegnanti di Scuola elementare attribuiscono maggiore importanza agli aspetti di differenziazione della didattica, in relazione ai bisogni e ai ritmi degli allievi rispetto a quelli di Scuola media.

Passando alla descrizione delle differenze in riferimento all'importanza attribuita ad alcune pratiche (figura 1.3.2), l'analisi della varianza mostra come nella Scuola elementare si attribuisca maggiore importanza *al verificare in modo sistematico il lavoro fatto a casa* ( $d = .31$ ), e *al cercare di capire gli stati d'animo degli allievi* ( $d = .38$ ). Al contrario, nella Scuola media, gli insegnanti attribuiscono maggiore importanza a *chiarire con gli allievi quali siano gli obiettivi che si vogliono raggiungere* e a *fare riferimento ad argomenti trattati in precedenza*.

<sup>10</sup> L'analisi della varianza (ANOVA) permette di confrontare due serie numeriche al fine di verificare se i punteggi medi di una serie si discostano in maniera statisticamente significativa dai punteggi medi della seconda serie. I risultati di questo tipo di indagine permettono sia di verificare se la variabilità dei punteggi è dovuta al caso (t-test e p) sia di verificare, attraverso la potenza dell'effetto (*effect size*), quanto le differenze riscontrate siano ampie. Data la natura esplorativa di questa parte del progetto, la significatività statistica è stata fissata a  $p < .01$ , in modo da compensare la possibilità di inflazionare gli errori di tipo I (falso positivo, Salkind, 2010).

Figura 1.3.1. Confronto punteggi importanza pratiche *co-teaching* elementari vs. medie.

Infine, per quanto riguarda la frequenza delle attività di *co-teaching* (Figura 1.3.1): *insegnare insieme ad un altro collega* ( $d = .42$ ) mostra punteggi significativamente superiori alla Scuola elementare, mentre *osservare le lezioni degli altri docenti* sembra essere un'attività più frequente per i docenti delle scuole medie ( $d = .44$ ) insieme al *prendere parte ad attività di sviluppo professionale* ( $d = .51$ ) ed *organizzare attività congiunte in collaborazione con i colleghi* ( $d = .47$ ). In generale è però possibile concludere che le attività di *co-teaching* sono considerate più frequenti tra gli insegnanti delle scuole elementari.

Figura 1.3.2 Confronto punteggi frequenza pratiche di *co-teaching* elementari vs. medie.

L'ANOVA applicata ai punteggi di frequenza delle pratiche didattiche sottolinea le differenze rilevanti che si trovano tra il contesto scolastico elementare e quello medio. Infatti, come nel caso dei punteggi di importanza, le differenze trovate in relazione alle diverse pratiche didattiche sono molte, elevate e statisticamente

significative.

In tabella 1.3.2 sono sintetizzate le differenze maggiori tra i due contesti in relazione alle attività di *co-teaching*.

Tabella 1.3.2. Analisi della varianza (ANOVA) delle pratiche di *co-teaching* nel confronto SE-SM

Pratiche che presentano differenze statisticamente significative tra Scuola elementare e Scuola media – frequenza		M (SE)	M (SM)	T (p)
1	Insegnare insieme ad un altro collega nella stessa sezione/classe	2.85	2.16	9.06(.000)
2	Organizzare attività congiunte in collaborazione con i colleghi di sezioni/classi e gruppi di età diversi (per.es progetti)	3.19	2.75	7.15(.000)
3	Osservare le lezioni di altri docenti e dare loro un riscontro	1.81	2.20	6.05(.000)
4	Discutere e coordinare con i colleghi di altre classi o materie la definizione e distribuzione dei compiti a casa	2.93	2.56	4.99(.000)
5	Partecipare alle riunioni di sede o del gruppo di materia	4.59	4.32	4.91(.000)

Come anticipato nelle sezioni precedenti la frequenza delle attività di *co-teaching* è piuttosto bassa, all'interno di questa fascia di valori emergono comunque differenze statisticamente significative molto alte tra i contesti.

Ad esempio, alla Scuola elementare le attività di insegnamento con un altro collega ( $d = .98$ ), l'organizzazione di attività congiunte ( $d = .62$ ) e la discussione e il coordinamento tra le materie per la definizione dei compiti a casa ( $d = .52$ ) sono più frequenti. L'analisi della varianza delle attività di supporto all'insegnamento, legate all'uso di tecnologie e alle strategie di rievocazione delle conoscenze mostra alcune differenze importanti tra i due ordini scolastici (tabella 1.3.3).

Tabella 1.3.3. Analisi della varianza (ANOVA) delle pratiche di supporto all'insegnamento nel confronto SE-SM

Pratiche che presentano differenze statisticamente significative tra Scuola elementare e Scuola media – frequenza		M (SE)	M (SM)	T (p)
1	Fare uso di tecnologie multimediali, supporti audiovisivi, navigazione in rete, etc.	3.07	3.57	8.77(.000)
2	Sottolineare in classe che prendere appunti durante la lezione è utile e importante	3.62	3.79	6.19(.000)
3	Fornire materiali di sintesi o di approfondimento (riassunto, piano lavoro, etc.)	3.39	3.77	6.07(.000)
4	Prima di spiegare un nuovo argomento, fare riferimento e ricollegarsi ad argomenti trattati in precedenza	4.28	4.45	5.31(.000)
5	Assegnare compiti a casa	3.61	3.29	5.03(.000)

Nella Scuola media, infatti, i docenti usano maggiormente le tecnologie multimediali ( $d = .71$ ) rispetto alla Scuola elementare, sottolineano l'importanza di prendere appunti ( $d = .24$ ) e fornire riassunti o materiali di approfondimento ( $d = .54$ ).

Di seguito (tab.1.3.4) sono invece riportate le differenze statisticamente significative in relazione alle *pratiche di valutazione*. I punteggi rivelano come nella Scuola media si utilizzi in misura maggiore la verifica per identificare gli apprendimenti degli allievi ( $d = .37$ ). Al contrario nella Scuola elementare la verifica è più usata per identificare i bisogni di apprendimento degli allievi ( $d = .34$ ), e valutata considerando sia l'andamento dell'allievo ( $d = .66$ ) sia l'andamento della classe nel suo insieme ( $d = .43$ ).

Tabella 1.3.4. Analisi della varianza (ANOVA) delle pratiche di valutazione nel confronto SE-SM.

<b>Pratiche che presentano differenze statisticamente significative tra Scuola elementare e Scuola media – frequenza</b>		<b>M (SE)</b>	<b>M (SM)</b>	<b>T (p)</b>
1	Usare la verifica per stabilire come i diversi allievi hanno imparato	3.33	3.56	3.32(.001)
2	Usare la verifica per identificare i bisogni di apprendimento degli allievi	4.24	3.98	4.39(.000)
3	Valutare la verifica considerando l'andamento della classe	3.87	3.56	4.55(.000)
4	Valutare la verifica considerando criteri prestabiliti	3.47	3.87	6.33(.000)
5	Valutare la verifica considerando l'andamento dell'allievo	3.95	3.45	7.22(.000)

## 1.4 L'approccio all'insegnamento / apprendimento

Come anticipato nella descrizione del questionario, prima di tutto è stato chiesto ai docenti di rispondere ad alcune domande aperte sull'apprendimento e sulle concezioni in merito alla valutazione nell'insegnamento. Solo dopo, sono state poste alcune domande a risposta chiusa sullo stesso argomento. Presentiamo di seguito le analisi operate sulla scala delle concezioni dell'intelligenza. Più avanti, nella sezione dedicata ai risultati qualitativi, si darà conto delle analisi operate sulle risposte spontanee dei docenti. Le domande (*item*) poste ai docenti hanno riguardato il modo in cui lo studente apprende, gli *item* presentati chiedevano una valutazione di accordo su una scala da 1 a 5.

Le affermazioni proposte erano frasi del tipo “*Perché un lavoro di gruppo risulti efficace, è necessario che gli allievi abbiano lo stesso livello intellettuale*”, “*Le potenzialità intellettive sono innate: nessuno può cambiarle*”, “*L'intelligenza può essere sviluppata e il ruolo del docente è determinante a riguardo*”, ecc.

Nell'analisi delle concezioni per ordine scolastico, sono state identificati tre tipi di rappresentazioni: *le prospettive costruttiviste* dello sviluppo e dell'apprendimento, *le prospettive biologico innatiste* e *gli approcci misti*. Come detto in fase di inquadramento teorico, la letteratura ha sottolineato il legame tra concezioni e pratiche osservando che, generalmente, le concezioni dei docenti possono essere ricondotte a due macro-traiettorie: una traiettoria che vede l'apprendimento da una prospettiva di tipo “bio-innatista” e l'altra che presenta concezioni maggiormente “costruttiviste”. Alla prima categoria appartengono gli approcci all'insegnamento ancorati ad un sapere trasmissivo di tipo logico-deduttivo, alla seconda categoria gli approcci che prediligono un sapere pragmatico, di tipo induttivo, pur riconoscendo che larga parte dei docenti consolida approcci misti nel corso dell'esperienza d'insegnamento.

Le pratiche didattiche sono dunque influenzate anche dalle aspettative del docente e le concezioni diventano potenti mediatori della relazione insegnante – studente. In questo caso si è deciso di polarizzare le risposte, per permettere di identificare la percentuale di docenti univocamente appartenenti all'una o all'altra prospettiva. Dal momento però che le due categorie non sono concepite come mutualmente esclusive è stata definita anche una categoria di mezzo (mista) che raccoglie i docenti con concezioni che appartengono sia all'una che all'altra prospettiva<sup>11</sup>.

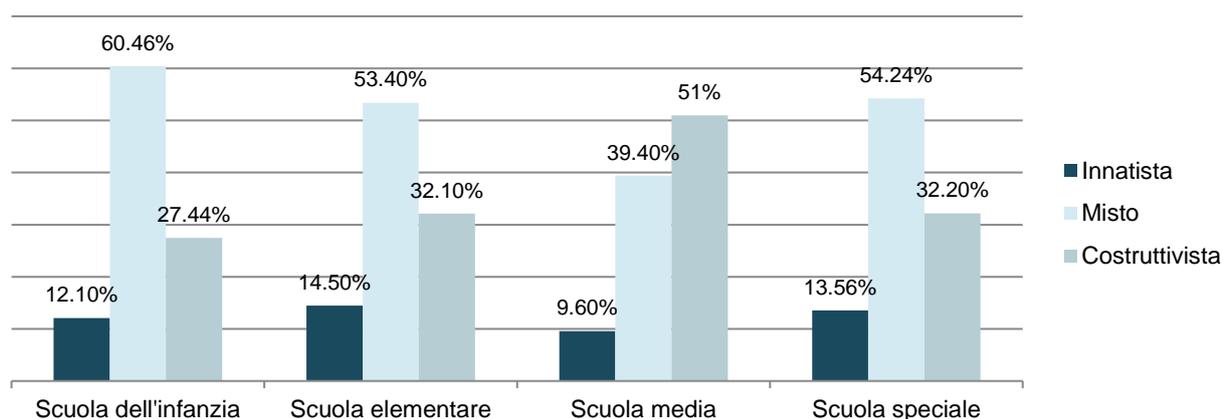
Tabella. 1.4.1. Ripartizione delle concezioni per ordine scolastico.

	Innatista	Misto	Costruttivista	Totale
Scuola dell'infanzia	12.10%	60.46%	27.44%	<b>215 (100%)</b>
Scuola elementare	14.50%	53.40%	32.10%	<b>558 (100%)</b>
Scuola media	9.60%	39.40%	51%	<b>538 (100%)</b>
Scuola speciale	13.56%	54.24%	32.20%	<b>59 (100%)</b>
<b>Totale</b>	<b>167 (12.2%)</b>	<b>672 (49.05%)</b>	<b>531 (38.75%)</b>	<b>1'370 (100%)</b>

I risultati mostrano una prevalenza di concezioni miste tra i docenti (figura 1.4.1), sebbene siano rilevabili concezioni puramente innatiste, con alcune differenze tra gli ordini scolastici. In generale, tutti gli ordini scolastici, tranne la Scuola media, vedono una prevalenza di concezioni miste. Alla Scuola media al contrario le concezioni costruttiviste superano quelle miste. In termini di numerosità, i docenti con concezioni innatiste sono molto più numerosi alla Scuola elementare rispetto alle medie (figura 1.4.2).

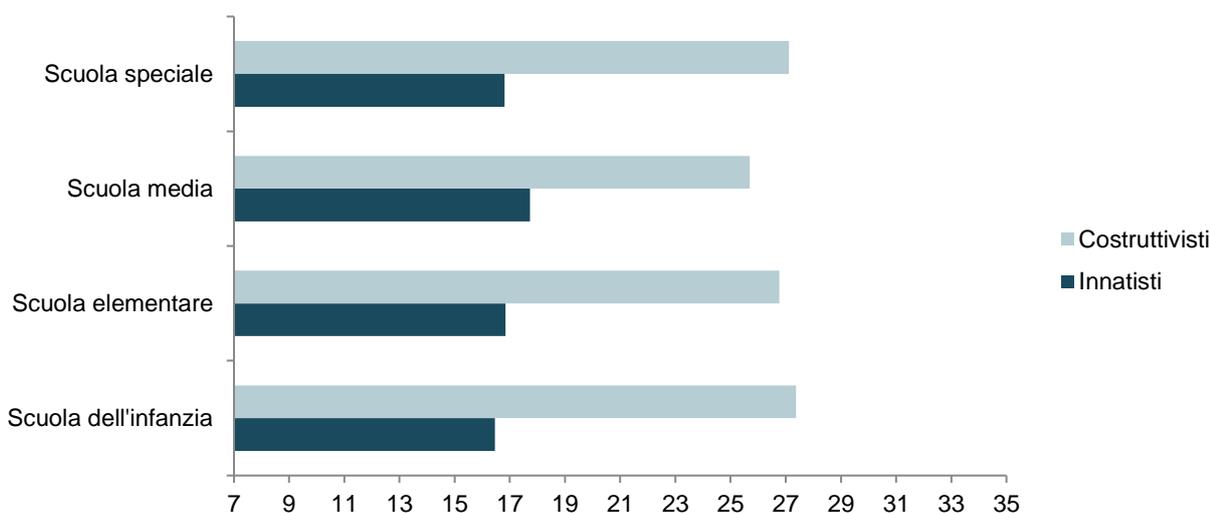
<sup>11</sup> I risultati dell'analisi sulla scala di concezioni dell'intelligenza hanno permesso di identificare i valori di soglia per creare le categorie alto vs basso costruttivismo. Un punteggio che ricade nella fascia alta indicherà che il docente ha una concezione dell'intelligenza principalmente costruttivista, al contrario un docente con punteggio nella fascia bassa indica che la sua concezione dell'intelligenza è principalmente innatista. I valori soglia sono stati scelti attraverso il metodo dei quartili (25th – 75th).

Figura. 1.4.1. Concezioni costruttiviste, innatiste e miste



Per operare un confronto più preciso tra ordini scolastici è possibile mettere a confronto le medie dei punteggi ottenuti, in modo da verificare con quale "intensità" i docenti, nei diversi ordini, appartengano all'una o all'altra categoria<sup>12</sup>. Per fare ciò sono stati aggregati gli *item* al fine di mettere a confronto le dimensioni costruttivista vs. innatista, escludendo dalle analisi i docenti che si posizionano in una prospettiva intermedia (o mista/indefinita). I risultati sono mostrati in figura 1.4.2 suddivisi per ordine scolastico considerato. Sull'asse Y troviamo i diversi ordini scolastici e sull'asse X sono riportati i punteggi medi per le due dimensioni considerate<sup>13</sup>.

Figura 1.4.2 Concezioni costruttiviste vs. innatiste per ordine scolastico.



Dall'analisi di confronto tra prospettive costruttiviste e prospettive innatiste (figura 1.4.2) emerge come le concezioni costruttiviste sembrano molto più forti delle prospettive innatiste<sup>14</sup>. Questo dato fa pensare che le concezioni costruttiviste siano molto più consolidate di quelle biologicoinnatiste. In altri termini i costruttivisti sono "convintamente costruttivisti" mentre gli innatisti adottano tale prospettiva, ma con molta meno convinzione. L'analisi delle concezioni prosegue con l'esplorazione delle opinioni libere dei docenti su questo argomento.

<sup>12</sup> In questo senso a punteggi più alti equivarranno concezioni più forti dei rispondenti.

<sup>13</sup> Nel grafico si riportano le misure cumulate, per ciascuna dimensione. In altri termini, gli *item* di ciascuna dimensione sono stati sommati per ottenere un punteggio medio attribuibile a ciascuna dimensione nei diversi ordini scolastici. Ciascuna dimensione (innatista-costruttivista) è composta da 7 *item* valutati su una scala da 1 a 5 (di conseguenza, la scala può assumere valori da 7 a 35).

<sup>14</sup> Si ricorda che nel grafico 1.4.2 non è rappresentato il numero di rispondenti bensì le medie delle valutazioni ottenute per le due dimensioni.

## 1.5 Le risposte “spontanee” dei docenti sulle pratiche e l’apprendimento

Le teorie che trattano della costruzione di questionari si basano sull’idea che gli individui, se interrogati su un determinato tema, offriranno una misura generale dei vari aspetti di quel tema e produrranno spontaneamente una risposta che integra e computa le diverse dimensioni in relazione all’importanza che hanno per il rispondente (Zammuner, 1996; Bosco, 2003). La letteratura di stampo metodologico ha da tempo però messo in evidenza anche l’influenza che ha il formato della domanda sulle risposte dei soggetti. In questo senso, possiamo ragionevolmente aspettarci di trovare qualche sovrapposizione tra i risultati delle domande chiuse<sup>15</sup> e quelli delle domande aperte del questionario. I resoconti concernenti l’analisi delle domande aperte possono essere usati per incrementare la conoscenza sul “mondo semantico” (cioè sui riferimenti anche lessicali che una domanda evoca) del soggetto a cui viene chiesto di descrivere il processo di apprendimento/insegnamento nel suo insieme. D’altro canto, non dobbiamo aspettarci necessariamente una sovrapposizione assoluta nei risultati tra domande chiuse e domande aperte. L’idea espressa “spontaneamente”<sup>16</sup> dai docenti può rivelare qualcosa circa “ciò che hanno in mente”, in generale, quando parlano di apprendimento. Mentre rispondere su una scala di valutazione a domande specifiche sullo stesso argomento implica un compito di memoria diverso, le domande aperte implicano uno sforzo di rievocazione mentre le domande chiuse implicano un compito di riconoscimento, i meccanismi psicologici coinvolti in questi due processi sono radicalmente diversi (Lorenzi-Cioldi, 1996) e producono risposte non speculari. Un celebre esempio che spiega questo processo (Petty et al., 1981) riguarda le domande poste ad un gruppo di genitori circa i valori educativi che preferivano trasmettere ai propri figli: con il formato a domanda chiusa il 60% dei genitori sceglieva l’*item* “pensare in modo autonomo”, ma solo il 5% menzionava questo tema quando la stessa domanda era posta in formato aperto. Questo proprio perché il meccanismo psicologico della rievocazione libera e spontanea è assai diverso dal meccanismo psicologico del riconoscimento tra alternative. Le note di campo raccolte durante la fase esplorativa e l’indagine pilota operata prima della somministrazione reale del questionario hanno rivelato la validità di contenuto dello strumento utilizzato. Dalle osservazioni ricevute in fase iniziale, ad esempio, alcuni *item* richiedevano una riformulazione per risultare più chiari e il questionario risultava essere troppo lungo, ma nessuna obiezione è stata mai avanzata circa il contenuto in termini di rilevanza del questionario. Sembra sia possibile quindi dedurre che i docenti concordino con l’ipotesi che il questionario somministrato abbia realmente qualcosa a che vedere con le pratiche didattiche e lo sviluppo del processo di insegnamento/apprendimento. In questo senso, la validità della conoscenza prodotta tramite l’analisi delle domande aperte è connessa alla possibilità di evidenziare relazioni di interdipendenza tra le tematiche in modo da costruire ipotesi interpretative e supportare argomentazioni ispirate alla scoperta di “indizi” (Lancia, 2004), per questa ragione i software di analisi testuale di norma producono mappe che devono essere poi interpretate.

Come anticipato nella descrizione degli strumenti, è stato chiesto ai docenti di rispondere ad alcune domande aperte sull’apprendimento e sullo sviluppo del bambino e dell’intelligenza. La scelta di aprire l’indagine con alcune domande generali, nelle quali i docenti potevano esprimersi “liberamente”, è data dalla volontà di raccogliere opinioni quanto più possibile “spontanee” e non influenzate dai significati veicolati da domande puntuali su aspetti specifici. Ciò ha permesso di non ancorare il pensiero dei partecipanti a specifici significati intrinsecamente imposti dal ricercatore.

Le domande aperte erano del tipo: *“I docenti possono concepire l’intelligenza in modi diversi. Che cos’è per lei l’intelligenza e in che modo tali competenze possono essere costruite/sviluppate nel contesto scolastico?”*

Le risposte ottenute da ciascun rispondente sono state sottoposte ad un processo di analisi matematica dei dati testuali. In questo modo, attraverso l’aiuto di software specifici<sup>17</sup>, è stato possibile esplorare i *corpora* testuali aggregando le risposte di tutti i docenti. Questa fase di analisi ha permesso l’esplorazione delle risposte dei docenti, differenziate sulla base dell’ordine scolastico di appartenenza, in modo da verificare le specificità delle concezioni di docenti anche in rapporto al tipo di scuola in cui insegnano.

---

<sup>15</sup> Per “domanda chiusa” si intende una domanda (o *item*) che prevede delle alternative di risposta (a scelta singola, a scelta multipla oppure su una scala di misura a intervalli), viceversa per “domanda aperta” si intende una domanda che prevede una risposta libera (non vincolata ad alternative) e argomentata del rispondente.

<sup>16</sup> Quando ci si riferisce a domande aperte in un questionario, parlare di “spontaneità” in termini assoluti è ovviamente discutibile dal momento che il rispondente si esprime sulla base del quesito e risente dell’influenza della formulazione delle domande.

<sup>17</sup> Le analisi di contenuto sono state condotte tramite il software AtlasTi 6.0, le analisi lessicometriche sono state condotte tramite il software TLab 5.1

### Che cos'è l'apprendimento?

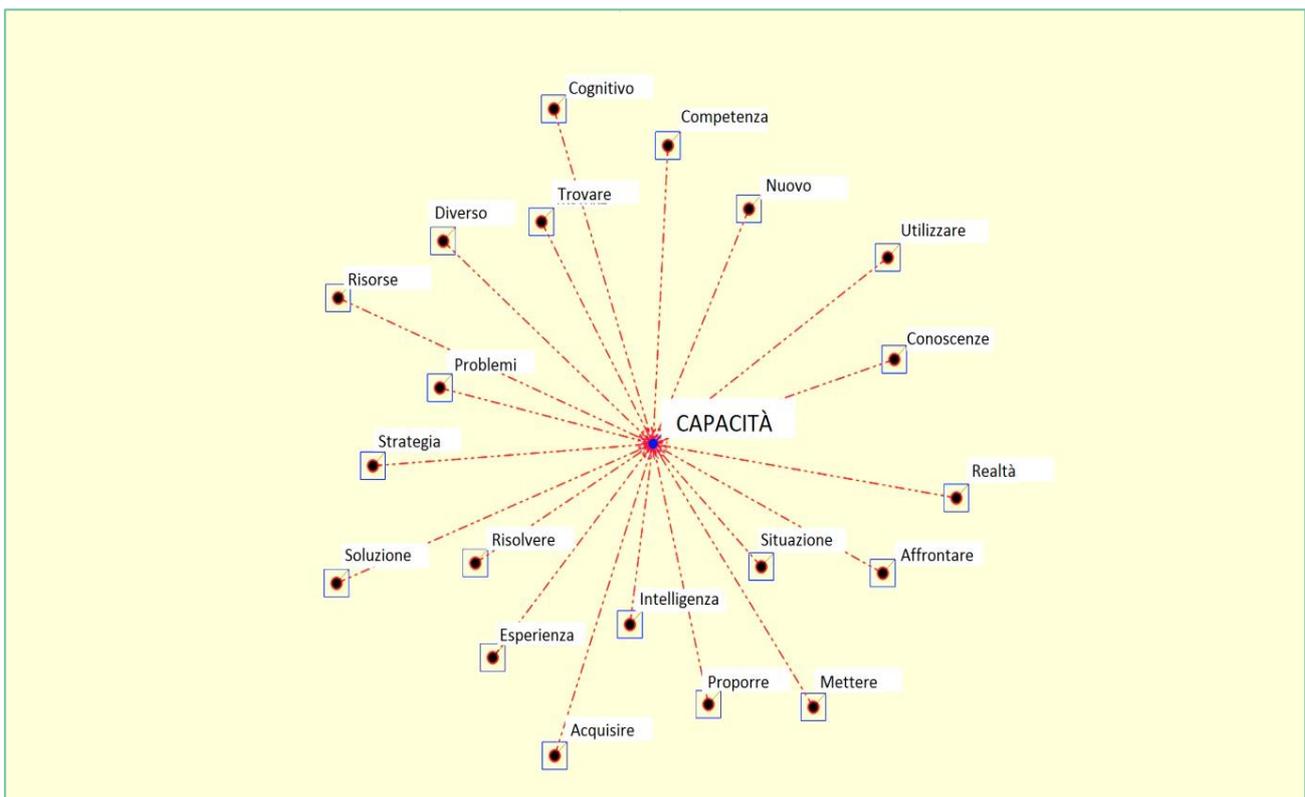
Lo scopo di porre una domanda tanto generale è capire se i docenti abbiano una visione relativista-costruttivista oppure piuttosto bio-innatista dello sviluppo. Come anticipato nel quadro teorico, l'analisi delle pratiche didattiche richiede una riflessione sulle concezioni ad esse sottese. L'ipotesi avanzata in questo studio è che i docenti con una visione innatista adottino in misura maggiore pratiche e strategie fortemente improntate alla ricerca di "un'oggettività dell'apprendimento" e siano più inclini a mettere in atto forme di apprendimento tradizionale, consolidate e caratterizzate da una certa rigidità. Viceversa, si ipotizza che i docenti che manifestano un approccio maggiormente costruttivista ricerchino di più pratiche e strategie legate alla crescita relazionale ed emotiva dell'allievo, prima ancora di porre attenzione all'accrescimento del sapere. In questo quadro l'adozione di un'innovazione può essere recepita in maniera differente dai docenti, è ragionevole pensare con una certa resistenza da parte dei primi e con una certa apertura da parte dei secondi.

Le risposte alla prima domanda aperta sono state 771 (il 36.9% del campione)<sup>18</sup>. Il rapporto tra numero di *hapax* (parole che compaiono una sola volta nel corpus) e numero di *type* (le diverse forme grafiche) è di 48.75%. Questi dati classificano il *corpus* in analisi e permettono di dire che le risposte sono sufficientemente varie ed articolate da permetterne la computazione statistica.

La prima forma di analisi è il calcolo delle occorrenze, cioè delle parole più frequenti presenti nel *corpus*. Dal conteggio delle frequenze delle parole risultano le seguenti occorrenze: *capacità* 274, *situazione* 272, *intelligenza* 233, *problemi* 136, *capacità di adattamento* 128, *nuovo* 110; *risolvere* 108.

Un ulteriore processo di analisi è chiamato "Associazione di parole" e fa riferimento alla possibilità di verificare quali parole siano maggiormente associate con una parola *target* (o bersaglio) scelta. In figura 1.5.1 è riportata la rappresentazione grafica di questo tipo di analisi, in questo caso la parola *target* scelta è "capacità", in quanto parola più frequente del *corpus* di risposte.

Figura 1.5.1. Analisi delle associazioni con la parola "capacità" e caratteristiche del *corpus* in analisi.

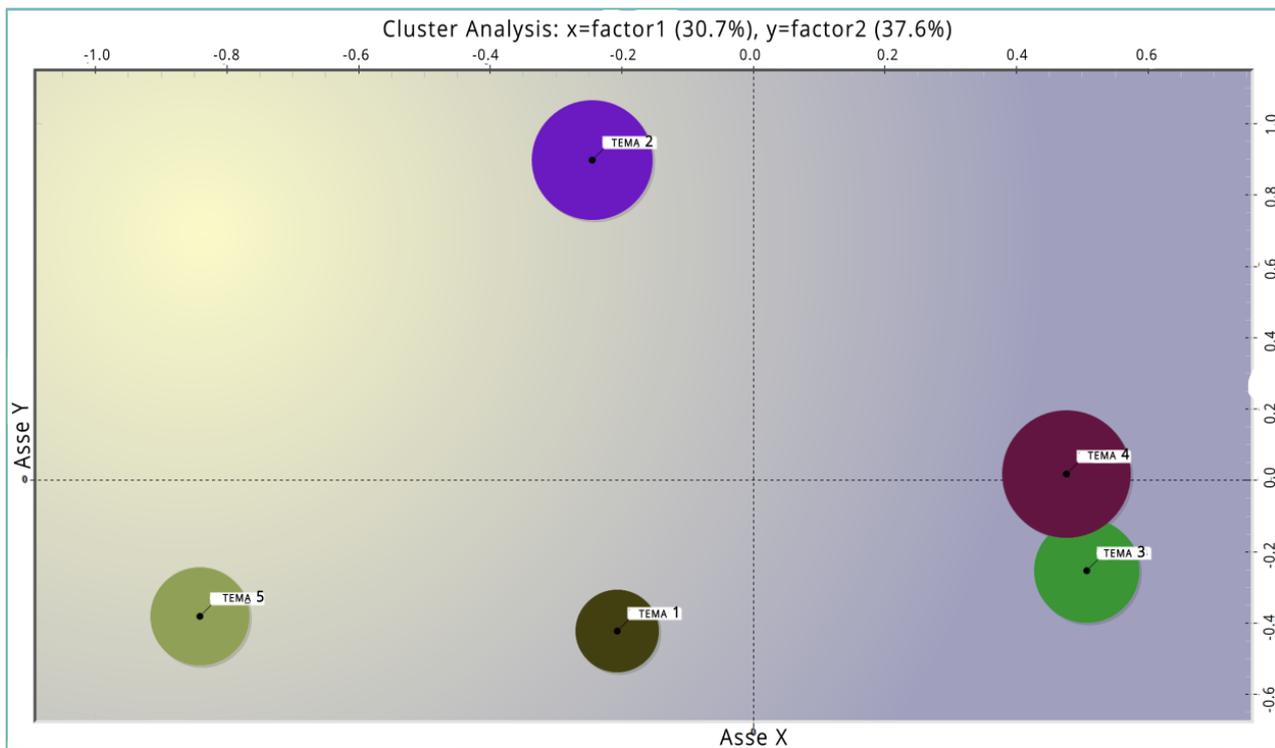


L'analisi di associazione permette di individuare le relazioni tra alcune parole molto frequenti nelle risposte dei

<sup>18</sup> Il *corpus* generato è composto da 771 "contesti elementari", da 1975 "forme grafiche" (*types*), che sono tutte le forme grafiche presenti nel testo e da 12'779 "occorrenze" (*tokens*), che corrispondono al numero di parole diverse presenti nel *corpus* e 963 "hapax", che sono il numero di parole che compaiono una sola volta nel *corpus*. Il rapporto tra numero di hapax e numero di forme grafiche (*type*) non dovrebbe essere superiore al 50% (Tuzzi, 2003).

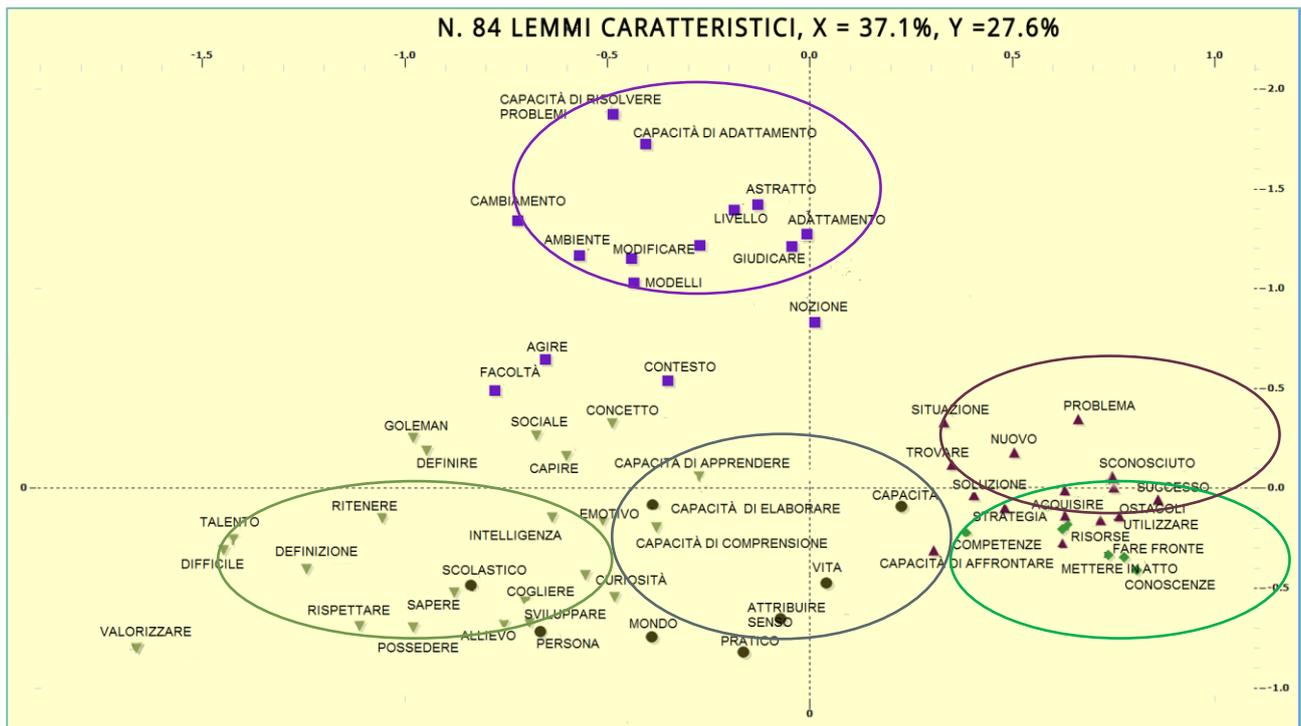
docenti. La distanza tra la parola *target* e le parole ad essa associate indica la forza di quella relazione, quindi le parole saranno tanto più vicine alla parola *target* quanto sono a questa associate. Dall'analisi del grafico sembra che l'intelligenza sia fortemente legata ad una capacità del soggetto di acquisire, utilizzare, risolvere, affrontare situazioni o problemi. Dal momento che siamo interessati a conoscere quali idee vengono espresse con più forza dagli insegnanti intervistati, sembra utile raggruppare i contesti simili (o nuclei tematici) in modo da ottenere una mappa semantica in grado di organizzare i principali argomenti trattati. In figura 1.5.2 è riportata l'analisi tematica dei contesti elementari.

Figura 1.5.2. Analisi tematica dei contesti elementari per la domanda “che cos'è l'intelligenza?”



Questo tipo di analisi permette, prima, di effettuare una categorizzazione (cluster analisi) delle parole, individuando 5 grandi nuclei tematici (figura 1.5.2) e, poi, di esplorare le parole chiave caratterizzanti ciascun nucleo tematico (figura 1.5.3). L'analisi tematica rileva 5 dimensioni spontanee dei docenti in risposta alla domanda “che cos'è l'intelligenza?” Ricordiamo che in questo caso stiamo analizzando le risposte aggregate di tutti i docenti indipendentemente dal loro ordine scolastico. Le cinque dimensioni identificate paiono essere: theme\_01 “lo sviluppo di sapere”; theme\_02 “la capacità di adattamento”; theme\_03 “la capacità di affrontare nuove situazioni”; theme\_04 “la capacità di risolvere problemi; theme\_05 “la possibilità di sviluppo in condizioni difficili”.

Figura 1.5.3. Analisi tematica dei contesti elementari e dei lemmi per la domanda “che cos'è l'intelligenza?”



La figura 1.5.3 mostra come nell'analisi dei nuclei tematici si possano rintracciare 5 nuclei tematici diversi di cui 3 nuclei tematici importanti (3, 4 e 2), se guardiamo alle parole chiave contenute all'interno di questi 3 grandi dimensioni di senso troviamo che l'intelligenza è: “capacità di adattamento”, “capacità di risolvere problemi”, “capacità di elaborare e comprendere informazioni”.

In sintesi, i docenti della Scuola dell'obbligo mostrano una ricchezza lessicale ampia nella descrizione di cosa sia l'intelligenza, usando parole diverse che si riferiscono (in ipotesi) a concezioni diverse dell'intelligenza e dell'apprendimento. A livello descrittivo sembra ipotizzabile pensare che le concezioni costruttiviste raccolgano i docenti che descrivono l'intelligenza prevalentemente come una capacità di adattarsi mentre non si rintracciano concezioni apertamente bio-innatiste. All'interno del nucleo tematico 1, che è un nucleo di dimensioni ridotte rispetto agli altri, l'accento è particolarmente focalizzato sull'acquisizione del sapere in senso tradizionale e sulla capacità di attribuire senso, ma questo non è sufficiente a sostenere l'ipotesi che qui siano rilevabili le prospettive innatiste. Questo elemento non entra in conflitto con quanto rilevato in precedenza attraverso l'analisi delle scale quantitative<sup>19</sup>. Il dato inoltre non deve sorprendere: è possibile che i partecipanti a questa specifica domanda siano già un sotto campione auto-selezionato, in altri termini potrebbe darsi che i docenti che abbiano deciso di rispondere a questa specifica domanda ricadano nella categoria delle prospettive costruttiviste-miste (che sono la maggioranza sull'intero campione). Si ricorda che il numero di risposte valide elaborate in questo caso rappresenta circa il 37% dei partecipanti. Di conseguenza, l'analisi di una singola domanda a risposta libera non deve essere considerata riassuntiva delle concezioni dell'intero campione di docenti.

<sup>19</sup> Utilizziamo un esempio per aumentare la comprensione sul tipo di analisi condotta e per spiegare quello che, ad un primo sguardo, potrebbe sembrare un risultato in conflitto con i precedenti. È come se ponessimo ad un soggetto due diverse domande:

1. “Qual è il tuo colore preferito?”

2. “Quanto ti piacciono i seguenti colori su una scala da 1 a 10?”

In risposta a queste due domande, da un lato, otterremmo delle risposte testuali e, dall'altro delle valutazioni numeriche. Di conseguenza, in fase di analisi, da un parte, otterremmo diversi nuclei tematici di risposte spontanee (il giallo, il rosso, il verde), dall'altra, otterremmo una valutazione su N colori che abbiamo richiesto (il giallo, il rosso, il verde e il nero). Non è incoerente dire che i colori preferiti del campione sono il giallo, il rosso e il verde e non si rintracciano altri colori e, contemporaneamente, affermare che ad una certa percentuale di persone piace anche il nero. In altri termini, ciò che ritroviamo nella rilevazione quantitativa puntuale non necessariamente ricalca perfettamente le risposte spontanee dei soggetti. Analogamente, in questo caso, non trovare nuclei tematici “innatisti” (indicatori di concezioni apertamente biologico-innatiste) nelle risposte spontanee dei docenti non contraddice quanto detto in precedenza rispetto alla percentuale di docenti che presentano tali prospettive, identificate tramite la scala quantitativa sulle concezioni dell'intelligenza.

## 1.6 L'analisi delle pratiche nei diversi ordini scolastici

### 1.6.1. Le pratiche didattiche alla Scuola dell'infanzia

La Scuola dell'infanzia per sua natura è difficilmente confrontabile con altri ordini scolastici in termini di pratiche didattiche. Le peculiarità di questo ordine scolastico, infatti, preannunciano una focalizzazione maggiore sulle competenze emotive, interattive e relazionali più che su specifiche conoscenze disciplinari da acquisire.

Tale premessa è doverosa se si pensa che la partecipazione della Scuola dell'infanzia (n=215) è risultata molto minore rispetto a quella degli altri ordini scolastici. Ciò non deve sorprendere poiché, pur avendo creato percorsi di indagine specifici per i docenti della SI, il questionario rimane strutturalmente focalizzato su attività, prassi e strategie di norma più frequenti all'interno di ordini scolastici più avanzati.

Detto ciò, i risultati descrittivi delle pratiche didattiche ritenute più o meno importanti e più o meno frequenti, relative alla coorte di insegnanti della Scuola dell'infanzia, sono descritte di seguito (tabella 1.6.1.1 e 1.6.1.2), dove vediamo i valori medi dei punteggi ordinati per importanza o frequenza.

Tabella 1.6.1.1. Graduatoria delle pratiche didattiche in ordine di importanza (Scuola dell'infanzia).

Pratiche didattiche in ordine di importanza (prime 10, n=215)		Importanza (M)
1	Rinforzare positivamente l'impegno e i buoni risultati di ognuno	4.91
2	Curare la relazione con gli allievi, ritenendo che anche questo abbia un'influenza sul loro rendimento	4.91
3	Incoraggiare gli allievi quando sperimentano un insuccesso	4.89
4	Cercare di capire gli stati d'animo, le esperienze di vita e le motivazioni degli allievi	4.85
5	Usare l'osservazione per identificare i bisogni degli allievi	4.80
6	Durante le spiegazioni, se si coglie che gli allievi sono stanchi, creare uno stacco, interrompendo brevemente o cambiando argomento	4.79
7	Cercare di mantenere gli impegni presi con gli allievi (restituzione compiti, rispetto delle scadenze etc.)	4.77
8	Inserire esperienze pratiche in classe o in laboratorio	4.77
9	Definire competenze da raggiungere diverse in funzione dei bisogni degli allievi	4.72
10	Preparare materiali differenziati in modo da permettere a ogni allievo di lavorare e imparare secondo un ritmo personale	4.71

Tabella 1.6.1.2. Graduatoria delle pratiche didattiche in ordine di frequenza (Scuola dell'infanzia).

Pratiche didattiche in ordine di frequenza (prime 10, n=215)		Importanza (M)
1	Curare la relazione con l'allievo, ritenendo che anche questo abbia un'influenza sul loro rendimento	4.60
2	Rinforzare positivamente l'impegno e i buoni risultati di ognuno	4.58
3	Incoraggiare gli allievi quando sperimentano un insuccesso	4.53
4	Cercare di mantenere gli impegni presi con gli allievi (restituzione compiti, rispetto delle scadenze etc.)	4.49
5	Cercare di capire gli stati d'animo, le esperienze di vita e le motivazioni degli allievi	4.44
6	Usare l'osservazione per identificare i punti di forza e di debolezza degli allievi	4.42
7	Partecipare alle riunioni di sede o del gruppo di materia	4.39
8	Usare la verifica per identificare i bisogni di apprendimento degli allievi	4.36
9	Prima di una verifica, spiegare agli allievi le condizioni del compito	4.34
10	Durante le spiegazioni, se si coglie che gli allievi sono stanchi, creare uno stacco, interrompendo brevemente o cambiando argomento	4.32

Le attività che vengono ritenute più importanti afferiscono al dominio dell'interazione con gli allievi e al loro coinvolgimento. Infatti, *curare la relazione con gli allievi ritenendo che anche questo abbia un'influenza sul loro rendimento* (4.91), *incoraggiare gli allievi quando sperimentano un insuccesso* (4.89) e *rinforzare positivamente l'impegno e i buoni risultati di ognuno* (4.91) sono le pratiche didattiche che ottengono i punteggi più alti. In tabella 1.6.1.2 sono presentati i dati relativi alle prime 10 posizioni dei punteggi di frequenza. È interessante notare come, nel contesto della Scuola dell'infanzia, ci sia una sostanziale sovrapposizione tra le prime tre pratiche ritenute più importanti e le tre pratiche ritenute più frequenti. Anche in questo caso, *curare la relazione con gli allievi ritenendo che anche questo abbia un'influenza sul loro rendimento* (4.60), *incoraggiare gli allievi quando sperimentano un insuccesso* (4.58) e *rinforzare positivamente l'impegno e i buoni risultati di ognuno* (4.53) sono le pratiche didattiche che ottengono i punteggi più alti. Passando all'indagine delle pratiche ritenute meno importanti (tabella 1.6.1.3) e meno frequenti (tabella 1.6.1.4) è possibile notare come afferiscano sostanzialmente ad attività pratiche d'aula: *prima di iniziare un nuovo argomento comunicare agli allievi quanto tempo vi sarà dedicato* (3.26), *assegnare compiti a casa* (3.38) e *dettare un certo numero di definizioni* (3.50).

Tabella 1.6.1.3. Graduatoria delle pratiche didattiche in ordine di minore importanza (Scuola dell'infanzia).

Pratiche didattiche in ordine di importanza (ultime 10, n=215)		Importanza (M)
1	Prima di iniziare un nuovo argomento, comunicare agli allievi quanto tempo vi sarà dedicato	3.26
2	Assegnare compiti a casa	3.38
3	Dettare un certo numero di definizioni	3.50
4	Valutare la verifica considerando criteri prestabiliti	3.60
5	Nel discutere con l'allievo il suo andamento incostante, andare a riprendere le sue verifiche passate	3.64
6	Fare uso di tecnologie multimediali, supporti audiovisivi, navigazione in rete etc.	3.70
7	Prima di iniziare un nuovo argomento, capire con gli allievi quali siano gli obiettivi che si intendono raggiungere	3.77
8	Discutere e coordinare con i colleghi di altre classi o materie la definizione e distribuzione dei compiti a casa	3.80
9	Usare la verifica per stabilire come i diversi allievi hanno imparato	3.86
10	Chiedere agli allievi di leggere a volte alta il testo che si sta leggendo	3.87

Tabella 1.6.1.4. Graduatoria delle pratiche didattiche in ordine di minore frequenza (Scuola dell'infanzia).

Pratiche didattiche in ordine di frequenza (ultime 10, n=215)		Frequenza (M)
1	Osservare le lezioni di altri docenti, dando loro un riscontro	1.74
2	Assegnare compiti a casa	2.32
3	Prendere parte ad attività di sviluppo professionale (per es. supervisione)	2.46
4	Prima di iniziare un nuovo argomento, comunicare agli allievi quanto tempo vi sarà dedicato.	2.52
5	Fare uso di tecnologie multimediali, supporti audiovisivi, navigazione in rete etc.	2.88
6	Insegnare insieme ad un altro collega nella stessa sezione/classe	2.98
7	Organizzare attività congiunte in collaborazione con i colleghi di sezioni/classi e gruppi di età diversi (per es. per progetti)	3.17
8	Nel discutere con l'allievo il suo andamento incostante, andare a riprendere le sue verifiche passate	3.23
9	Accordarsi con i colleghi in modo da non caricare eccessivamente gli allievi con verifiche troppo ravvicinate	3.30
10	Discutere e coordinare con i colleghi di altre classi o materie la definizione e distribuzione dei compiti a casa	3.30

Rispetto alle attività che ottengono i punteggi più bassi in termini di frequenza (tab.1.6.1.4), le analisi mostrano che le pratiche didattiche ritenute meno frequenti sono: *osservare le lezioni di altri docenti dando loro un riscontro* (1.74), *assegnare compiti a casa* (2.32) e *prendere parte ad attività di sviluppo professionale* (2.46).

È interessante notare come, ad esempio, circa il 50% dei docenti ritenga che assegnare i compiti a casa sia poco o per nulla rilevante. In modo simile, il 78.6% dichiara di non osservare *mai o raramente* le lezioni di altri docenti. Mentre solo il 15.6% partecipa *spesso o sempre* ad attività di sviluppo professionale.

Infine, per quanto riguarda gli scarti tra importanza percepita e frequenza di utilizzo delle diverse pratiche didattiche, i risultati mostrati in tabella 1.6.1.5 indicano che *osservare le lezioni di altri docenti dando loro un riscontro* ( $\Delta = 2.22$ ), *prendere parte ad attività di sviluppo professionale (per es. supervisione)* ( $\Delta = 1.72$ ) e *insegnare insieme ad un altro collega nella stessa sezione/classe* ( $\Delta = 1.22$ ) siano attività di norma considerate più importanti di quanto vengano effettivamente svolte.

Tabella 1.6.1.5. Graduatoria delle pratiche didattiche con differenza maggiore tra frequenza e importanza (Scuola dell'infanzia).

#### Pratiche didattiche che ottengono lo scarto ( $\Delta$ ) più alto tra importanza e frequenza

		Importanza (M)	Frequenza (M)	Delta ( $\Delta$ )
1	Osservare le lezioni di altri docenti, dando loro un riscontro	3.96	1.74	2.22
2	Prendere parte ad attività di sviluppo professionale (per es. supervisione)	4.18	2.46	1.72
3	Insegnare insieme ad un altro collega nella stessa sezione/classe	4.19	2.98	1.22
4	Organizzare attività congiunte in collaborazione con i colleghi di sezioni/classi e gruppi di età diversi (per es. per progetti)	4.38	3.17	1.22
5	Assegnare compiti a casa	3.38	2.32	1.07
6	Richiedere agli allievi di evidenziare eventuali difficoltà affrontate nello studio di un argomento	4,43	3.51	0.92
7	Accordarsi con i colleghi in modo da non caricare eccessivamente gli allievi con verifiche troppo ravvicinate	4.20	3.30	0.90
8	Organizzare lavori di gruppo	4.58	3.69	0.89
9	Utilizzare metodi pedagogici differenziati in funzione dei diversi stili di apprendimento degli allievi	4.64	3.78	0.86
10	Fare uso di tecnologie multimediali, supporti audiovisivi, navigazione in rete, etc.	3.70	3.88	0.83

### 1.6.2. Le pratiche didattiche alla Scuola elementare.

Per quanto riguarda l'utilizzo delle pratiche didattiche della Scuola elementare, analogamente a quanto presentato in precedenza, in tabella 1.6.2.1 e 1.6.2.2 sono riportate le pratiche didattiche che vengono segnalate come più importanti e frequenti.

Tabella 1.6.2.1. Graduatoria delle pratiche didattiche in ordine di importanza (Scuola elementare).

Pratiche didattiche in ordine di importanza (prime 10, n=558)		Importanza (media)
1	Rinforzare positivamente l'impegno e i buoni risultati di ognuno	4.89
2	Incoraggiare gli allievi quando sperimentano un insuccesso	4.88
3	Curare la relazione con gli allievi, ritenendo che anche questo abbia un'influenza sul loro rendimento	4.86
4	Cercare di mantenere gli impegni presi con gli allievi (restituzione compiti, rispetto delle scadenze etc.)	4.80
5	Invitare gli allievi a porre domande durante o alla fine delle spiegazioni	4.76
6	Cercare di capire gli stati d'animo, le esperienze di vita e le motivazioni degli allievi	4.75
7	Durante le spiegazioni, se si coglie che gli allievi sono stanchi, creare uno stacco, interrompendo brevemente o cambiando argomento	4.74
8	Prima di una verifica, spiegare agli allievi le condizioni del compito	4.70
9	Inserire esperienze pratiche in classe o in laboratorio	4.69
10	Usare l'osservazione per identificare i bisogni di apprendimento degli allievi	4.69

Tabella 1.6.2.2. Graduatoria delle pratiche didattiche in ordine di frequenza (Scuola elementare).

Pratiche didattiche in ordine di frequenza (prime 10, n=558)		Frequenza (media)
1	Prima di una verifica, spiegare agli allievi le condizioni del compito	4.63
2	Cercare di mantenere gli impegni presi con gli allievi (restituzione compiti, rispetto delle scadenze etc.)	4.61
3	Partecipare alle riunioni di sede o del gruppo di materia	4.59
4	Rinforzare positivamente l'impegno e i buoni risultati di ognuno	4.58
5	Invitare gli allievi a porre domande durante o alla fine delle spiegazioni	4.57
6	Incoraggiare gli allievi quando sperimentano un insuccesso	4.54
7	Curare la relazione con gli allievi, ritenendo che anche questo abbia un'influenza sul loro rendimento	4.53
8	Verificare in modo sistematico il lavoro fatto a casa	4.41
9	Prima di spiegare un nuovo argomento, fare riferimenti e collegarsi ad argomenti trattati in precedenza	4.28
10	Cercare di capire gli stati d'animo, le esperienze di vita e le motivazioni degli allievi	4.25

Per quanto riguarda l'importanza, le pratiche didattiche che ottengono il punteggio maggiore alla Scuola elementare risultano essere: *rinforzare positivamente i risultati di ognuno* (4.89), *incoraggiare gli allievi quando sperimentano un insuccesso* (4.88) e *curare la relazione con gli allievi* (4.86). In tabella 1.6.2.2 sono invece riportate le valutazioni delle pratiche didattiche più utilizzate in termini di frequenza. In relazione alle misure di frequenza, le pratiche didattiche che ottengono il punteggio maggiore risultano essere: *prima di una verifica spiegare agli allievi le condizioni del compito* (4.63), *cercare di mantenere gli impegni presi con gli allievi* (4.61) e *partecipare alle riunioni di sede o del gruppo di materia* (4.59).

Da questo punto di vista, è interessante notare come nelle percezioni dei docenti le pratiche didattiche più importanti risultino essere legate ad un dominio di *supporto dell'allievo e comprensione delle dinamiche relazionali*. I docenti sono consapevoli che questo gruppo di pratiche è in grado di influenzare il rendimento scolastico e il raggiungimento delle competenze desiderate. Infatti, l'85,8% degli insegnanti ritiene *molto importante* rinforzare l'impegno e i buoni risultati di ognuno. Allo stesso modo, l'86.1% crede che incoraggiare gli allievi quando sperimentano un insuccesso sia *molto importante*. L'analisi della frequenza delle attività mostra invece come la quotidianità del lavoro del docente richieda lo svolgimento di attività più legate alla pratica e alla gestione dei compiti e delle scadenze.

Si nota quindi una certa sensibilità dei docenti verso quegli aspetti "meta-didattici" dell'insegnamento che concorrono a consolidare la relazione con il gruppo classe (incluso aspetti come la motivazione, l'interattività e il coinvolgimento degli allievi), i docenti infatti ne dichiarano l'alto valore in termini di importanza. È pur vero però che i docenti sono impegnati più frequentemente in comportamenti di gestione operativa (*spiegare il compito, partecipare alle riunioni, rispettare gli impegni*) della classe. In questo senso, più della metà dei docenti (53.9%) frequenta *sempre* le riunioni di sede o del gruppo di materia, mentre il 62.6% *spesso e sempre* discute con i colleghi lo sviluppo dell'apprendimento degli allievi.

Passando alle attività considerate meno rilevanti, in tabella 1.6.2.3 e 1.6.2.4 sono riportate le pratiche didattiche che vengono segnalate come meno importanti e frequenti dai docenti.

Tabella 1.6.2.3. Graduatoria delle pratiche didattiche in ordine di minore importanza (Scuola elementare).

Pratiche didattiche in ordine di importanza (ultime 10, n=558)		Importanza (media)
1	Dettare un certo numero di definizioni	3.39
2	Discutere e coordinare con i colleghi di altre classi o materie la definizione e distribuzione dei compiti a casa	3.55
3	Prima di iniziare un nuovo argomento comunicare agli allievi quanto tempo vi sarà dedicato	3.69
4	Nel discutere con l'allievo il suo andamento incostante, riprendere le sue verifiche passate	3.71
5	Usare la verifica per stabilire come i diversi allievi hanno imparato	3.74
6	Chiedere agli allievi di leggere ad alta voce il testo che si sta leggendo	3.77
7	Assegnare compiti a casa	3.82
8	Valutare la verifica considerando criteri prestabiliti	3.86
9	Osservare le lezioni di altri docenti dando loro un riscontro	3.88
10	Fare uso di tecnologie multimediali, supporti audiovisivi, navigazione in rete, etc.	3.89

Tabella 1.6.2.4. Graduatoria delle pratiche didattiche in ordine di minore frequenza (Scuola elementare).

Pratiche didattiche in ordine di frequenza (ultime 10, n=558)		Frequenza (media)
1	Osservare le lezioni di altri docenti, dando loro un riscontro	1.81
2	Prendere parte ad attività di sviluppo professionale (per es. supervisione)	2.51
3	Insegnare insieme ad un altro collega nella stessa sezione/classe	2.85
4	Discutere e coordinare con i colleghi di altre classi o materie la definizione e distribuzione dei compiti a casa	2.93
5	Nel discutere con l'allievo il suo andamento incostante, andare a riprendere le sue verifiche passate	2.97
6	Proporre agli allievi test diversi a dipendenza del loro livello scolastico, pur avendo svolto lezioni uguali per tutti	3.06
7	Fare uso di tecnologie multimediali, supporti audiovisivi, navigazione in rete etc.	3.07
8	Dettare un certo numero di definizioni	3.11
9	Stabilire standard comuni per la valutazione degli allievi	3.13
10	Organizzare attività congiunte in collaborazione con i colleghi di sezioni/classi e gruppi di età diversi (per es. progetti)	3.19

Per quanto riguarda l'importanza, le pratiche didattiche che ottengono il punteggio minore, dal punto di vista dei docenti di Scuola elementare, risultano essere: *dettare un certo numero di definizioni* (3.39), *discutere e coordinare con i colleghi di altre classi e materie la definizione e distribuzione dei compiti a casa* (3.55) e *prima di iniziare un nuovo argomento comunicare agli allievi quanto tempo vi sarà dedicato* (3.69). In tabella 1.6.2.4 sono invece riportate le valutazioni delle pratiche didattiche meno utilizzate in termini di frequenza.

Le pratiche didattiche che ottengono il punteggio minore dal punto di vista della frequenza sono: *osservare le lezioni di altri docenti dando loro un riscontro* (1.81), *prendere parte ad attività di sviluppo professionale* (per es. supervisione) (2.51) e *insegnare insieme ad un altro collega nella stessa sezione/classe* (2.85).

L'indagine delle pratiche didattiche ritenute meno importanti rivela che le risposte dei docenti di Scuola elementare si concentrano attorno a due domini specifici. Da un lato, ci sono alcuni aspetti della valutazione specificatamente legati all'utilizzo della verifica come mezzo per far riflettere gli allievi sugli apprendimenti. Dall'altro lato, troviamo alcune pratiche didattiche più tradizionali come il dettare le definizioni e il leggere a voce alta. L'analisi delle frequenze mostra invece un quadro più omogeneo che fa esplicitamente riferimento alle attività di *co-teaching*. Infatti, il 78.6% degli insegnanti *mai o raramente* osserva le lezioni degli altri docenti mentre il 47.9% *mai o raramente* prende parte ad attività di sviluppo professionale (per es. supervisione).

Per quanto riguarda l'indagine delle differenze tra i punteggi di importanza e frequenza (tabella 1.6.2.5) si può notare come *osservare le lezioni di altri docenti dando loro un riscontro*, *prendere parte ad attività di sviluppo professionale* ed *insegnare insieme ad un altro collega nella stessa sezione/classe* sono le tre attività che, nonostante siano ritenute importanti, vengono svolte meno frequentemente. Ad esempio, l'osservazione della lezione di altri docenti è considerata *molto o abbastanza importante* dal 79.9% dei docenti, ma solo il 5% la svolge spesso. In generale, i dati supportano l'idea che le attività che presentano il differenziale positivo maggiore fanno riferimento alle attività di *co-teaching* e differenziazione.

Tabella 1.6.2.5. Pratiche didattiche con i maggiori differenziali (Scuola elementare).

Pratiche didattiche che ottengono lo scarto ( $\Delta$ ) più alto tra importanza e frequenza				
		Importanza (M)	Frequenza (M)	Delta ( $\Delta$ )
1	Osservare le lezioni di altri docenti, dando loro un riscontro	3.88	1.81	2.07
2	Prendere parte ad attività di sviluppo professionale (per es. supervisione)	4.00	2.51	1.49
3	Insegnare insieme ad un altro collega nella stessa sezione/classe	3.92	2.85	1.07
4	Organizzare attività congiunte in collaborazione con i colleghi di sezioni/classi e gruppi di età diversi (per es. per progetti)	4.25	3.19	1.06
5	Utilizzare metodi pedagogici differenziati in funzione dei diversi stili di apprendimento degli allievi	4.58	3.60	0.98
6	Proporre agli allievi test diversi a dipendenza del loro livello scolastico, pur avendo svolto lezioni uguali per tutti	4.00	3.06	0.95
7	Inserire esperienze pratiche in classe o in laboratorio	4.69	3.75	0.94
8	Stabilire standard comuni per la valutazione degli allievi	4.07	3.13	0.93
9	Preparare materiali differenziati in modo da permettere a ogni allievo di lavorare e imparare secondo un ritmo personale	4.61	3.79	0.91
10	Fornire materiali di sintesi o di approfondimento (riassunti, piani di lavoro, etc.)	4.23	3.39	0.85

Per quanto riguarda le attività che, al contrario, ottengono un differenziale negativo (ovvero attività didattiche che vengono svolte in misura maggiore di quanto non siano ritenute importanti), le uniche due pratiche sono *partecipare alle riunioni di sede o del gruppo di materia* ( $\Delta = -.15$ ) e *verificare in modo sistematico il lavoro fatto a casa* ( $\Delta = -.03$ ). Come si può notare entrambe le pratiche fanno riferimento ad un dominio di "prassi di routine" che i docenti considerano poco importanti, ma che in un certo senso devono comunque essere frequentemente svolte dal docente nella gestione della sua attività professionale. Questo aspetto, se cronicizzato, potrebbe concorrere ad abbassare i livelli di soddisfazione del corpo docente di Scuola elementare.

### 1.6.3. Le pratiche didattiche alla Scuola media

I risultati descrittivi delle pratiche didattiche ritenute più o meno importanti e più o meno frequenti, relative alla coorte di insegnanti della Scuola media sono descritte di seguito. Analogamente a quanto fatto per la Scuola elementare, verranno presentati i dati relativi alle 10 pratiche didattiche ritenute più importanti e più frequenti. Successivamente verranno descritte le 10 pratiche didattiche meno utilizzate e considerate meno importanti. Infine, verrà discusso il confronto tra importanza e frequenza (scarto o  $\Delta$ ) nei punteggi: uno scarto negativo implica che il docente svolge una certa pratica didattica più frequentemente di quanto la ritenga importante. Al contrario uno scarto positivo sarà la conseguenza di una situazione in cui il docente svolge una certa attività meno frequentemente di quanto la ritenga invece importante. In tabella 1.6.3.1 e 1.6.3.2 sono riportate le pratiche didattiche che vengono segnalate come più importanti e frequenti dai docenti della Scuola media.

Tabella 1.6.3.1. Graduatoria delle pratiche didattiche in ordine di importanza (Scuola media).

Pratiche didattiche in ordine di importanza (prime 10, n=558)		Importanza (media)
1	Cercare di mantenere gli impegni presi con gli allievi (restituzione compiti, rispetto delle scadenze, ecc.)	4.78
2	Incoraggiare gli allievi quando sperimentano un insuccesso	4.77
3	Invitare gli allievi a porre domande durante o alla fine delle spiegazioni	4.76
4	Rinforzare positivamente l'impegno e i buoni risultati di ognuno	4.73
5	Curare le relazione con gli allievi, ritendendo che anche questo abbia un'influenza sul loro rendimento	4.69
6	Prima di una verifica, spiegare agli allievi le condizioni del compito	4.69
7	Prima di spiegare un nuovo argomento, fare riferimenti e collegarsi ad argomenti trattati in precedenza	4.62
8	Quando gli allievi sono disattenti richiamarli responsabilizzandoli	4.60
9	Cercare di capire gli stati d'animo, le esperienze di vita e le motivazioni degli allievi	4.52
10	Usare l'osservazione per identificare i bisogni di apprendimento degli allievi	4.51

Tabella 1.6.3.2. Graduatoria delle pratiche didattiche in ordine di frequenza (Scuola media).

Pratiche didattiche in ordine di frequenza (prime 10, n=558)		Frequenza (media)
1	Prima di una verifica, spiegare agli allievi le condizioni del compito	4.68
2	Cercare di mantenere gli impegni presi con gli allievi (restituzione compiti, rispetto delle scadenze, ecc.)	4.67
3	Invitare gli allievi a porre domande durante o alla fine delle spiegazioni	4.65
4	Prima di spiegare un nuovo argomento, fare riferimenti e collegarsi ad argomenti trattati in precedenza	4.45
5	Incoraggiare gli allievi quando sperimentano un insuccesso	4.45
6	Rinforzare positivamente l'impegno e i buoni risultati di ognuno	4.45
7	Curare la relazione con gli allievi, ritendendo che anche questo abbia un'influenza sul loro rendimento	4.38
8	Quando gli allievi sono disattenti richiamarli responsabilizzandoli	4.35
9	Partecipare alle riunioni di sede o del gruppo di materia	4.32
10	Richiamare agli allievi le informazioni che già possiedono su un argomento e far esporre le proprie idee o conoscenze	4.29

Nel contesto della Scuola media, le attività che vengono ritenute più importanti (tabella 1.6.3.1) afferiscono al dominio dell'interazione con gli allievi e al loro coinvolgimento. Infatti, *incoraggiare gli allievi quando sperimentano un insuccesso* (4.78), *invitare gli allievi a porre domande durante o alla fine delle spiegazioni* (4.76) e *rinforzare positivamente l'impegno e i buoni risultati di ognuno* (4.73) sono le pratiche didattiche che ottengono i punteggi più alti. In questo caso, emerge l'importanza della dimensione etica relativa al *rispetto degli impegni presi con gli allievi* (4.78) che risulta essere la pratica didattica più importante. In tabella 1.6.3.2 sono presentati i dati relativi ai punteggi di frequenza. Passando alle attività che ottengono i punteggi più bassi

in termini di importanza (tabella 1.6.3.3) le analisi mostrano che, nella Scuola media, le pratiche didattiche ritenute meno importanti sono: *dettare un certo numero di definizioni* (3.44), *insegnare insieme ad un altro collega nella stessa classe* (3.49) ed *assegnare compiti a casa* (3.57). È interessante notare come, ad esempio, solo il 12% dei docenti ritenga che assegnare i compiti a casa sia molto importante. In relazione alle attività meno frequenti (tabella 1.6.3.4), le pratiche risultano essere: *insegnare con un altro collega nella stessa sezione* (2.16), *prendere parte ad attività di sviluppo professionale* (2.31) e *discutere e coordinare con i colleghi di altre materie la definizione e distribuzione dei compiti a casa* (2.56). In questo caso, quasi il 40% mai o raramente ha insegnato con un altro collega mentre il 47.9% mai o raramente prende parte ad attività di sviluppo professionale.

Tabella 1.6.3.3. Graduatoria delle pratiche didattiche in ordine di minore importanza (Scuola media).

Pratiche didattiche in ordine di importanza (ultime 10, n=558)		Importanza (media)
1	Dettare un certo numero di definizioni	3.44
2	Insegnare insieme ad un altro collega nella stessa sezione/classe	3.49
3	Assegnare compiti a casa	3.57
4	Discutere e coordinare con i colleghi di altre classi o materie la definizione e distribuzione dei compiti a casa	3.59
5	Prima di iniziare un nuovo argomento, comunicare agli allievi quanto tempo vi sarà dedicato.	3.60
6	Prendere parte ad attività di sviluppo professionale (per es. supervisione)	3.64
7	Chiedere agli allievi di leggere ad alta voce il testo che si sta leggendo	3.66
8	Valutare la verifica considerando l'andamento della classe	3.73
9	Valutare la verifica considerando l'andamento dell'allievo	3.74
10	Organizzare diversi gruppi di lavoro differenziati in base alla capacità dei singoli allievi	3.75

Tabella 1.6.3.4. Graduatoria delle pratiche didattiche in ordine di minore frequenza (Scuola media).

Pratiche didattiche in ordine di frequenza (ultime 10, n=558)		Frequenza (media)
1	Insegnare insieme ad un altro collega nella stessa sezione/classe	2.16
2	Prendere parte ad attività di sviluppo professionale (per es. supervisione)	2.31
3	Discutere e coordinare con i colleghi di altre classi o materie la definizione e distribuzione dei compiti a casa	2.56
4	Organizzare attività congiunte in collaborazione con i colleghi di sezioni/classi e gruppi di età diversi (per es. per progetti)	2.75
5	Organizzare diversi gruppi di lavoro differenziati in base alla capacità dei singoli allievi	2.97
6	Proporre agli allievi test diversi a dipendenza del loro livello scolastico, pur avendo svolto lezioni uguali per tutti	3.05
7	Nel discutere con l'allievo il suo andamento incostante, andare a riprendere le sue verifiche passate	3.13
8	Stabilire standard comuni per la valutazione degli allievi	3.15
9	Dettare un certo numero di definizioni	3.19
10	Preparare materiali differenziati in modo da permettere agli allievi di lavorare e imparare con un ritmo personale	3.23

Infine, l'indagine delle differenze tra i punteggi di importanza e frequenza (tabella 1.6.3.5) evidenzia come *osservare le lezioni di altri docenti, prendere parte ad attività di sviluppo professionale ed insegnare insieme ad un altro collega* sono le tre attività che vengono nonostante siano ritenute importanti vengono svolte meno frequentemente. Ad esempio, l'osservazione della lezione di altri docenti è considerata molto o abbastanza importante o importante dal 79.9% dei docenti, ma solo il 5% la svolge spesso. In generale, i dati supportano l'idea che le attività che presentano il differenziale positivo maggiore (cioè dove l'importanza è molto maggiore della frequenza) fanno riferimento alle attività di *co-teaching* e differenziazione.

Tabella 1.6.3.5. Graduatoria delle pratiche didattiche con differenza ( $\Delta$ ) maggiore tra frequenza e importanza (Scuola media).

Pratiche didattiche che ottengono lo scarto ( $\Delta$ ) più alto tra importanza e frequenza				
		Importanza (M)	Frequenza (M)	Delta ( $\Delta$ )
1	Osservare le lezioni di altri docenti, dando loro un riscontro	3.78	2.20	1.57
2	Prendere parte ad attività di sviluppo professionale (per es. supervisione)	3.64	2.31	1.33
3	Insegnare insieme ad un altro collega nella stessa sezione/classe	3.49	2.16	1.33
4	Organizzare attività congiunte in collaborazione con i colleghi di sezioni/classi e gruppi di età diversi (per es. progetti)	3.86	2.75	1.11
5	Discutere e coordinare con i colleghi di altre classi o materie la definizione e distribuzione dei compiti a casa	3.59	2.56	1.04
6	Stabilire standard comuni per la valutazione degli allievi	4.09	3.15	0.95
7	Preparare materiali differenziati in modo da permettere agli allievi di lavorare e imparare con un ritmo personale	4.16	3.23	0.94
8	Definire competenze da raggiungere diverse in funzione dei bisogni degli allievi	4.10	3.29	0.82
9	Utilizzare metodi pedagogici diversificati in funzione dei diversi stili di apprendimento degli allievi	4.28	3.47	0.82
10	Proporre agli allievi test diversi a dipendenza del loro livello scolastico, pur avendo svolto lezioni uguali per tutti	3.84	3.05	0.79

## 1.7 La relazione tra le pratiche didattiche e le concezioni dell'intelligenza.

### 1.7.1 Pratiche e concezioni alla Scuola elementare.

Dopo aver analizzato l'importanza e la frequenza delle pratiche didattiche dal punto di vista quantitativo (misure) ed aver esplorato le concezioni dell'intelligenza dalla prospettiva qualitativa (analisi matematica del materiale testuale raccolto con le domande aperte), la presente sezione è dedicata all'analisi multivariata dei dati al fine di capire come punteggi alti e bassi, nella scala di concezioni costruttiviste, siano in grado di influenzare le pratiche didattiche. Come anticipato, l'ipotesi avanzata è che sia possibile rintracciare una relazione tra concezioni dei docenti e pratiche didattiche attuate. La metodologia di analisi adottata è l'analisi della covarianza (MANCOVA)<sup>20</sup>.

L'entità delle differenze riscontrate nei punteggi è stata valutata attraverso la significatività statistica e la potenza dell'effetto (con un indice chiamato  $\eta^2$ , età quadrato<sup>21</sup>). Le analisi sono state effettuate suddividendo le diverse pratiche in panieri omogenei riferiti a tre domini: *co-teaching*, attività pratiche di gestione dell'aula e differenziazione/personalizzazione.

L'analisi sulla scala di concezioni dell'intelligenza ha permesso di identificare i valori di soglia<sup>22</sup> per creare le categorie "alto vs basso". Un punteggio che ricade nella fascia alta indicherà che il docente ha una concezione dell'intelligenza principalmente costruttivista, al contrario un docente con punteggio nella fascia bassa indica che la sua concezione dell'intelligenza è principalmente innatista. La suddivisione in quartili ha permesso di identificare 107 (19.1%) insegnanti con concezioni spiccatamente costruttiviste e 70 (12.5%) insegnanti con una concezione prevalentemente innatista. Le differenze statisticamente significative tra i due gruppi in termini di importanza percepita relative al dominio del *co-teaching* sono riportate in tabella 1.7.1.1.

Tabella 1.7.1.1. Risultati MANCOVA, relazione tra concezioni dell'intelligenza e pratiche di *co-teaching* (Scuola elementare).

		BASSO COSTRUTTIVISMO (M)	ALTO COSTRUTTIVISMO (M)	F	p	$\eta^2$
1	Osservare le lezioni di altri docenti dando loro un riscontro	3.28	4.13	17.006	.001	.075
2	Prendere parte ad attività di sviluppo professionale (per es. supervisione)	3.6	4.39	16.727	.001	.073
3	Organizzare attività congiunte in collaborazione con i colleghi di sezioni/classi e gruppi di età diversi (per es. progetti)	3.81	4.45	11.843	.001	.053
4	Discutere e coordinare con i colleghi di altre classi e materie la definizione e distribuzione dei compiti a casa	3.15	3.92	9.505	.001	.043
5	Discutere con i colleghi lo sviluppo dell'apprendimento degli allievi	4.15	4.61	7.558	.001	.035
6	Discutere e decidere con i colleghi riguardo alla scelta del materiale didattico usato (libri, esercizi, attività, etc.)	3.64	4.23	7.659	.001	.035
7	Accordarsi con i colleghi in modo da non caricare eccessivamente gli allievi con verifiche troppo ravvicinate	3.85	4.45	7.652	.001	.035
8	Insegnare insieme ad un altro collega nella stessa sezione/classe	3.49	4.01	6.495	.002	.030

Il modello MANCOVA mostra una buona significatività statistica ( $p < .001$ ) ed indica un effetto sia per quanto

<sup>20</sup> L'analisi della co-varianza (MANCOVA) permette di verificare differenze statisticamente significative tra più variabili "bersaglio", a partire da una variabile di raggruppamento, controllando l'effetto (*effect size* e  $\eta^2$ ) di una o più variabili intervenienti.

<sup>21</sup> In linea con le scelte metodologiche precedenti anche in questo caso è stata applicata la correzione Bonferroni, di conseguenza il valore di  $p$  è stato fissato a .01. Le *variabili bersaglio* (gli aspetti di cui si vuole valutare la variabilità) sono i punteggi di importanza e frequenza delle diverse pratiche didattiche, la *variabile di raggruppamento* è rappresentata dalle categorie (ALTO/BASSO) ottenute a partire dai punteggi ottenuti dalla scala di concezioni costruttiviste. Come *variabile interveniente*, si è scelto di utilizzare gli anni di insegnamento che in letteratura sono considerati capaci di influenzare la pratica professionale.

<sup>22</sup> I valori soglia sono stati scelti attraverso il metodo dei quartili (25th – 75th).

riguarda le concezioni dell'intelligenza ( $F = 3.74$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .083$ ) sia, in misura molto minore e generale, per l'anzianità lavorativa ( $F = 2.01$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .046$ ).

In generale, è possibile concludere che gli insegnanti con concezioni dell'intelligenza costruttiviste attribuiscono una maggiore importanza alle attività di *co-teaching*. In particolare, le pratiche che risultano maggiormente influenzate sono: *osservare le lezioni di altri docenti dando loro un riscontro* ( $\eta^2 = .075$ ), *prendere parte ad attività di sviluppo professionale* ( $\eta^2 = .073$ ) ed *organizzare attività congiunte in collaborazione con i colleghi di sezioni/classi e gruppi di età diversi* ( $\eta^2 = .053$ ).

Se invece non si considerano i punteggi di importanza bensì quelli di frequenza di accadimento di una certa pratica, un aspetto interessante emerge dal confronto dei punteggi nei due gruppi. Da questo punto di vista, il modello MANCOVA non risulta essere statisticamente significativo, infatti sia le concezioni dell'intelligenza ( $F = .618$ ,  $p < .897$ ) sia l'anzianità lavorativa ( $F = 1.42$ ,  $p < .179$ ) non sembrano influenzare la frequenza delle pratiche didattiche. Questo risultato conferma l'ipotesi che siano le attribuzioni di senso (l'attribuire più o meno importanza ad una pratica) ad influenzare il comportamento del docente e non la semplice attuazione di una prassi che può essere, più o meno, prescritta.

A conferma di quanto appena detto, le differenze statisticamente significative tra i due gruppi in termini di importanza, relative al dominio delle pratiche di gestione della classe, sono riportati in tabella 1.7.1.2. Il modello MANCOVA mostra nuovamente una buona significatività statistica ( $p < .001$ ) ed indica un effetto sia per quanto riguarda le concezioni dell'intelligenza ( $F = 2.18$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .160$ ) sia per l'anzianità lavorativa ( $F = 2.01$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .173$ ). È interessante in questo caso notare come l'*effect size* mostri che in relazione alle pratiche d'aula, la potenza dell'effetto delle concezioni dell'intelligenza è quasi doppia rispetto al paniere *co-teaching* mentre è quasi quadrupla se si valuta la sua relazione con l'anzianità lavorativa.

Ciò significa che entrambi gli aspetti sembrano influenzare molto di più le pratiche d'aula rispetto alle attività di *co-teaching*. Anche in questo caso, tutte le attività d'aula vengono considerate più importanti se gli insegnanti hanno una concezione dell'intelligenza prevalentemente costruttivista. In particolare, le pratiche d'aula che riportano l'*effect size* maggiore sono: *inserire esperienze pratiche in classe o in laboratorio* ( $\eta^2 = .076$ ), *organizzare lavori di gruppo* ( $\eta^2 = .074$ ), e *far lavorare gli allievi a coppie* ( $\eta^2 = .065$ ).

Da questo punto di vista, emerge con chiarezza che gli insegnanti con concezioni più costruttiviste dell'intelligenza considerano più importanti le attività in cui gli allievi interagiscono a coppie ed in gruppo.

Tabella 1.7.1.2. Risultati MANCOVA, relazione tra concezioni dell'intelligenza e attività pratiche d'aula (Scuola elementare).

		BASSO CONSTRUTTIVISMO (M)	ALTO CONSTRUTTIVISMO (M)	F	p	$\eta^2$
1	Inserire esperienze pratiche in classe o in laboratorio	4.3'	4.8	9.139	.000	.076
2	Organizzare lavori di gruppo	4.19	4.65	8.972	.000	.074
3	Far lavorare gli allievi a coppie	4.33	4.74	7.704	.000	.065
4	Prima di iniziare un nuovo argomento, capire con gli allievi quali siano gli obiettivi che si intendono raggiungere	3.95	4.48	7.327	.000	.062
5	Richiedere agli allievi di evidenziare eventuali difficoltà affrontate nello studio di un argomento	4.14	4.64	6.492	.000	.055
6	Prima di spiegare un nuovo argomento, fare riferimenti e collegarsi ad argomenti trattati in precedenza	4.35	4.85	6.254	.000	.053
7	Creare collegamenti tra argomenti e materie diverse tra loro	3.74	4.7	5.226	.002	.045
8	Fornire materiali di sintesi o di approfondimento (riassunti, piani di lavoro, etc.)	3.98	4.44	4.666	.003	.040

		BASSO COSTRUTTIVISMO (M)	ALTO COSTRUTTIVISMO (M)	F	p	$\eta^2$
9	Prima di iniziare un nuovo argomento comunicare agli allievi quanto tempo vi sarà dedicato	3.37	3.94	4.555	.004	.039
10	Fornire indicazioni sulla lezione successiva o fare domande sui prossimi sviluppi di un argomento	3.63	4.12	4.142	.007	.036
11	Fare uso di tecnologie multimediali, supporti audiovisivi, navigazione in rete etc.	3.74	4.17	4.079	.007	.035
12	Cercare di mantenere gli impegni presi con gli allievi (restituzione compiti, rispetto delle scadenze etc.)	4.70	4.97	3.923	.009	.034

Per quanto l'analisi dei punteggi di frequenza delle attività, in linea con quanto emerso per il dominio del *co-teaching*, anche in questo non emergono differenze statisticamente significative. In questo senso sembra delinearsi l'ipotesi che gli insegnanti, in particolare coloro che mostrano concezioni dell'intelligenza a matrice costruttivista, sembrano attribuire più importanza alle attività di *co-teaching* e alla costruzione di dispositivi didattici che prevedano fasi di lavoro interattivo diadico e congiunto di gruppo. Nonostante ciò, i loro punteggi di frequenza sono in linea con quanto rilevato nel gruppo degli insegnanti con concezioni più innatiste. Questo dato, come detto, potrebbe essere spiegato attraverso la lettura delle condizioni contestuali; se infatti a livello di attribuzione di importanza è ipotizzabile una certa libertà di espressione del docente, a livello di frequenza di un dato comportamento la libertà del docente è limitata anche dalle condizioni e della cultura dell'istituto di appartenenza che veicola i comportamenti ritenuti auspicabili. Ciò potrebbe spiegare perché i modelli MANCOVA operati sui punteggi di importanza sono statisticamente significativi mentre i modelli MANCOVA operati sui punteggi frequenza smettono di essere significativi per le variabili indagate.

I dati sembrano prospettare una situazione in cui una buona parte di docenti potrebbe potenzialmente aumentare la frequenza di determinate attività, visto che le ritiene molto importanti, ma per qualche ragione non riesce a mettere in pratica frequentemente i relativi comportamenti. Tale aspetto è anche in linea con quanto emerso dall'analisi degli scarti ( $\Delta$ ) nei punteggi di importanza e frequenza delle pratiche didattiche, in cui si evidenziava come alcune pratiche siano risultate meno frequenti di quanto gli insegnanti le ritengano importanti.

Le differenze statisticamente significative tra i due gruppi in termini di importanza per il dominio della differenziazione d'aula sono riportate in tabella 1.7.1.3.

Tabella 1.7.1.3. Risultati MANCOVA, relazione tra concezioni dell'intelligenza e differenziazione (Scuola elementare).

		BASSO COSTRUTTIVISMO (M)	ALTO COSTRUTTIVISMO (M)	F	p	$\eta^2$
1	Cercare di capire gli stati d'animo, le esperienze di vita e le motivazioni degli allievi	4.52	4.93	11.316	.000	.053
2	Curare la relazione con l'allievo, ritendendo che anche questo abbia un'influenza sul loro rendimento	4.67	4.97	9.878	.000	.047
3	Richiedere agli allievi di evidenziare eventuali difficoltà affrontate nello studio di un argomento	4.19	4.64	9.144	.000	.043
4	Incoraggiare gli allievi quando sperimentano un insuccesso	4.73	4.99	6.971	.001	.033
5	Organizzare diversi gruppi di lavoro differenziati in base alla capacità dei singoli allievi	3.88	4.49	11.126	.000	.032
6	Rinforzare positivamente l'impegno e i buoni risultati di ognuno	4.79	4.99	5.42	.005	.026
7	Durante le spiegazioni, se si coglie che gli allievi sono stanchi, creare uno stacco, interrompendo brevemente o cambiando argomento	4.73	4.89	4.435	.012	.021

Anche nel caso delle attività di *differenziazione*, il modello MANCOVA è statisticamente significativo ( $p < .001$ )<sup>23</sup>. Nuovamente, gli insegnanti con concezioni costruttiviste attribuiscono punteggi di importanza maggiore a tutte le attività. Nel dettaglio, le dimensioni che hanno ottenuto punteggi più differenti sono: *cercare di capire gli stati d'animo le esperienze di vita e le motivazioni degli allievi* ( $\eta^2 = .053$ ), *curare la relazione con gli allievi ritenendo che anche questo abbia un'influenza sul loro rendimento* ( $\eta^2 = .047$ ) e *richiedere agli allievi di evidenziare eventuali difficoltà affrontate nello studio di un argomento* ( $\eta^2 = .043$ ). In relazione alla frequenza delle attività per quanto riguarda le attività di differenziazione, per la prima volta si identificano differenze statisticamente significative. L'analisi dei punteggi mostra come i docenti con concezioni più costruttiviste con più frequenza *rinforzano positivamente l'impegno e i buoni risultati di ognuno* ( $F = 4.96$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .033$ ) e *curano la relazione con gli allievi ritenendo che anche questo abbia un'influenza sul loro rendimento* ( $F = 2.85$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .019$ ).

### 1.7.2 Pratiche e concezioni alla Scuola media.

La suddivisione in quartili ha permesso di identificare circa un 40% di docenti con concezioni spiccatamente costruttiviste e circa un 10% docenti con una concezione spiccatamente innatista<sup>24</sup>. L'analisi dell'associazione tra punteggi e grado scolastico<sup>25</sup> mostra come nella coorte degli insegnanti di Scuola media sia più frequente trovare partecipanti con una bassa propensione alla prospettiva costruttivista sull'intelligenza. Le differenze statisticamente significative tra i due gruppi in termini di importanza percepita relative al *dominio del co-teaching* sono riportati in tabella 1.7.2.1.

Tabella 1.7.2.1. Risultati MANCOVA, relazione tra concezioni dell'intelligenza e *co-teaching* (Scuola media).

		BASSO COSTRUTTIVISMO (M)	ALTO COSTRUTTIVISMO (M)	F	p	$\eta^2$
1	Prendere parte ad attività di sviluppo professionale (per es. supervisione)	3.32	4.17	19.792	.000	.081
2	Organizzare attività congiunte in collaborazione con i colleghi di sezioni/classi e gruppi di età diversi (per es progetti)	3,57	4.34	16.935	.000	.070
3	Discutere e coordinare con i colleghi di altre classi o materie la definizione e distribuzione dei compiti a casa	3.27	4.05	15.045	.000	.063
4	Osservare le lezioni di altri docenti dando loro un riscontro	3.47	4.08	12.552	.000	.053
5	Discutere con i colleghi dello sviluppo e dell'apprendimento degli allievi	4.34	4.77	9.692	.000	.041
6	Insegnare insieme ad un altro collega nella stessa sezione/classe	3.2	3.38	9.158	.000	.039
7	Discutere e decidere con i colleghi riguardo alla scelta del materiale didattico usato (libri, esercizi, attività, etc.)	3.85	4.36	7.464	.001	.032
8	Partecipare alle riunioni di sede o del gruppo di materia	4.16	4.59	6.923	.001	.030
9	Accordarsi con i colleghi in modo da non caricare eccessivamente gli allievi con verifiche troppo ravvicinate	4.14	4.32	6.373	.002	.028
10	Stabilire standard comuni per la valutazione degli allievi	4.01	4.44	5.662	.004	.025

Come nel caso degli insegnanti di Scuola elementare, anche per gli insegnanti di Scuola media si può notare

<sup>23</sup> L'anzianità lavorativa ( $F = 2.88$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .061$ ) e i punteggi di concezione costruttivista ( $F = 2.91$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .062$ ) riportano un effetto il cui ordine di grandezza è in linea con quanto trovato per le attività di *co-teaching*.

<sup>24</sup> Anche per quanto riguarda la coorte di insegnanti di scuola media, i punteggi di importanza e frequenza delle diverse pratiche didattiche sono stati analizzati attraverso il modello lineare generalizzato della covarianza (MANCOVA), utilizzando la stessa variabile di raggruppamento (alto vs basso punteggio sulla scala di misura delle concezioni costruttiviste dell'intelligenza). Anche in questo caso si è quindi interessanti a verificare se e in quale misura una concezione dell'intelligenza costruttivista influenza l'importanza e la frequenza delle pratiche didattiche.

<sup>25</sup> L'associazione è calcolata attraverso il test del  $\chi^2$  e presenta i valori:  $\chi^2 = 51.6$ ,  $p < .001$ .

come esista una associazione tra i punteggi ottenuti sulla misura di intelligenza e le pratiche didattiche del dominio *co-teaching*.

Il modello MANCOVA riporta una buona significatività statistica, sottolineando un effetto significativo del punteggio sulla scala di costruttivismo<sup>26</sup>. Il dettaglio delle attività mostra che le differenze maggiori si trovano in corrispondenza del *prendere parte ad attività di sviluppo professionale (per es. supervisione)* ( $\eta^2 = .081$ ), *osservare le lezioni di altri docenti dando loro un riscontro* ( $\eta^2 = .053$ ) e *organizzare attività congiunte in collaborazione con i colleghi di sezioni/classi e gruppi di età diversi (per es. progetti)* ( $\eta^2 = .070$ ). In relazione ai punteggi di frequenza, si trova nuovamente lo stesso fenomeno identificato negli insegnanti di Scuola elementare. Infatti, nonostante l'importanza delle attività di *co-teaching* sia considerata maggiore da coloro che mostrano concezioni dell'intelligenza di tipo costruttivista, le frequenze effettive rilevate dall'indagine non evidenziano tali differenze. Il modello multivariato risulta infatti non statisticamente significativo<sup>27</sup>.

Tabella 1.7.2.2. Risultati MANCOVA, relazione tra concezioni dell'intelligenza e attività pratiche d'aula (Scuola media).

		BASSO COSTRUTTIVISMO (M)	ALTO COSTRUTTIVISMO (M)	F	p	$\eta^2$
1	Fare uso di tecnologie multimediali, supporti audiovisivi, navigazione in rete, etc.	3.68	4.18	7.94	.000	.590
2	Organizzare lavori di gruppo	3.74	4.5	19.124	.000	.131
3	Proporre una tematica sotto forma di una situazione-problema da affrontare	3.87	4.56	15.576	.000	.110
4	Inserire esperienze pratiche in classe o in laboratorio	4.15	4.68	12.682	.000	.091
5	Delineare un argomento rifacendosi ad esempi attuali o familiari	4.14	4.56	9.632	.000	.071
6	Dettare un certo numero di definizioni	3.5	3.44	4.956	.002	.038
7	Alla fine di una spiegazione, far riassumere agli allievi, a voce o per iscritto, i concetti principali	4.22	4.56	4.767	.003	.036
8	Prima di una verifica, spiegare agli allievi le condizioni del compito	4.55	4.88	4.641	.003	.035
9	Richiamare agli allievi le informazioni che già possiedono su un argomento e far loro esporre le proprie idee o conoscenze	4.5	4.82	4.426	.004	.034
10	Ricorrere a immagini che riportano a un argomento teorico (disegni, slide, cartine, opere d'arte, etc.)	4.13	4.5	4.485	.004	.034

L'analisi della covarianza (tabella 1.7.2.2) conferma la tendenza riscontrata negli insegnanti elementari e mostra come l'effetto delle concezioni costruttiviste e dell'anzianità lavorativa<sup>28</sup> sull'importanza attribuita alle diverse attività pratiche d'aula sia doppia in termini di *effect size*. Le attività che risultano risentire maggiormente dell'influenza di concezioni costruttiviste sono: *organizzare lavori di gruppo* ( $\eta^2 = .131$ ), *proporre una tematica sotto forma di una situazione-problema da affrontare* ( $\eta^2 = .110$ ) e *inserire esperienze pratiche in classe o in laboratorio* ( $\eta^2 = .091$ ).

Il modello MANCOVA condotto sui punteggi di frequenza mostra, al contrario del contesto scolastico elementare, una effettiva influenza delle concezioni dell'intelligenza sulle attività pratiche di gestione dell'aula. I docenti più "costruttivisti" mostrano con più frequenza che: *prima di iniziare un nuovo argomento chiariscono con gli allievi quali siano gli obiettivi che si intendono raggiungere* ( $F = 5.08$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .052$ ), *propongono una tematica sotto forma di una situazione-problema da affrontare* ( $F = 5.33$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .055$ ) e *forniscono materiali di sintesi o di approfondimento (riassunto, piano di lavoro, ecc.)* ( $F = 3.99$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .041$ ). Al contrario, gli insegnanti con bassi livelli di concezione costruttivista dettano maggiormente "le definizioni" ( $F =$

<sup>26</sup> Il modello MANCOVA operato sui punteggi di importanza risulta significativo e presenta i seguenti valori:  $F = 3.73$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .078$ .  $p < .001$

<sup>27</sup> Il modello MANCOVA operato sui punteggi di frequenza non risulta significativo e presenta i seguenti valori:  $F = .867$ ,  $p = .630$ ,  $\eta^2 = .028$ ,  $p < .001$

<sup>28</sup> Il modello MANCOVA sulle concezioni e sull'anzianità lavorativa presentano rispettivamente i seguenti valori:  $F = 2.25$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .147$  e  $F = 1.98$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .132$ .

3.98,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .041$ ).

I risultati dell'analisi multivariata in relazione all'importanza delle *pratiche di personalizzazione* sono descritti nella tabella 1.7.2.3.

Tabella 1.7.2.3. Risultati MANCOVA, relazione tra concezioni dell'intelligenza e differenziazione (Scuola media).

		BASSO COSTRUTTIVISMO (M)	ALTO COSTRUTTIVISMO (M)	F	p	$\eta^2$
1	Cercare di capire gli stati d'animo, le esperienze di vita e le motivazioni degli allievi	4.36	4.93	50.93	.000	.097
2	Curare la relazione con gli allievi, ritenendo che anche questo abbia un'influenza sul loro rendimento	4.52	4.96	47.72	.000	.092
3	Rinforzare positivamente l'impegno e i buoni risultati di ognuno	4.59	4.97	41.22	.000	.081
4	Organizzare diversi gruppi in base alle capacità dei singoli allievi	3.63	4.39	33.15	.000	.066
5	Durante le spiegazioni, se si coglie che gli allievi sono stanchi, creare uno stacco, interrompendo brevemente o cambiando argomento	4.49	4.83	15.97	.002	.046

Anche nel caso delle attività di differenziazione, il modello MANCOVA è statisticamente significativo ( $p < .001$ )<sup>29</sup>.

Nello specifico, le dimensioni che hanno ottenuto punteggi maggiormente differenti sono: *curare la relazione con gli allievi ritenendo che anche questo abbia un'influenza sul loro rendimento* ( $\eta^2 = .092$ ), *organizzare diversi gruppi di lavoro differenziati in base alle capacità dei singoli allievi* ( $\eta^2 = .066$ ) e *rinforzare positivamente l'impegno e i buoni risultati di ognuno* ( $\eta^2 = .081$ ). In relazione alla frequenza delle attività di differenziazione (tabella 1.7.2.3), per la prima volta si identificano consistenti differenze statisticamente significative tra i due gruppi. L'analisi dei punteggi mostra come gli insegnanti con concezioni più costruttiviste con più frequenza *curano la relazione con gli allievi ritenendo che anche questo abbia un'influenza sul loro rendimento* ( $\eta^2 = .052$ ), *organizzano gruppi di lavoro differenziati in base alle capacità dei singoli allievi* ( $\eta^2 = .038$ ) e *rinforzano positivamente l'impegno e i buoni risultati di ognuno* ( $\eta^2 = .035$ ).

## 1.8 Sintesi dei risultati descrittivi e considerazioni conclusive sulle pratiche

I dati relativi alle diverse pratiche mostrano come in generale gli insegnanti attribuiscono ed utilizzino punteggi piuttosto differenziati nella valutazione delle attività, segno che dispongono di un repertorio molto ampio di pratiche che vengono messe in campo durante l'attività professionale quotidiana. La **visione d'insieme** che emerge a partire dalle statistiche descrittive condotte sull'intero campione rivela che tutte le principali pratiche percepite come importanti afferiscono al dominio della *relazione con l'allievo*. Anche in termini di frequenza d'uso di determinate pratiche i risultati sono sostanzialmente omogenei, segno che gli insegnanti hanno comunque la possibilità di mettere in atto e realizzare le pratiche che ritengono maggiormente importanti. A questo proposito l'analisi differenziale dei punteggi di importanza e frequenza mostra come le attività più connesse ai momenti di sviluppo professionale e (ad alcuni aspetti) di *co-teaching* siano meno frequenti di quanto in realtà vengano percepiti importanti. Da questo punto di vista, la promozione di tali attività sembra essere una importante implementazione nella pratica professionale dei docenti che può servire a colmare il gap riscontrato nei punteggi. Nel gruppo delle pratiche meno importanti, troviamo invece una serie di pratiche che fanno riferimento ad un concetto di didattica piuttosto "classico": *dettare definizioni, assegnare compiti a*

<sup>29</sup> L'anzianità lavorativa ( $F = 3.81$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .036$ ) e i punteggi di concezione costruttivista ( $F = 10.86$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .095$ ) riportano un effetto il cui ordine di grandezza è in linea con quanto trovato per le attività di *co-teaching*. Anche in questo caso, gli insegnanti con concezioni costruttiviste attribuiscono punteggi di importanza maggiore a tutte le attività menzionate.

*casa e leggere a voce alta*. Le pratiche didattiche meno frequenti fanno riferimento alle dimensioni dello sviluppo professionale e di alcune pratiche di *co-teaching* come ad esempio *osservare altri docenti, insegnare insieme, organizzare attività congiunte*. Per quanto riguarda l'importanza delle pratiche, l'attenzione verso l'allievo risulta essere la dimensione più importante: *rinforzare positivamente l'impegno e i buoni risultati di ognuno, incoraggiare gli allievi quando sperimentano un insuccesso, curare la relazione con gli allievi ritenendo che anche questo abbia un'influenza sul loro rendimento*. L'indagine sui comportamenti più frequenti mostra invece come vi siano pratiche differenziate legate ad aspetti eterogenei di gestione delle attività pratiche in classe e alla partecipazione alla vita dell'istituto scolastico: *prima di una verifica spiegare agli allievi le condizioni del compito, cercare di mantenere gli impegni presi con gli allievi e partecipare alle riunioni di sede o del gruppo di materia*. Da questo punto di vista, emerge in maniera dominante la dimensione etica della relazione con l'allievo che dimostra l'importanza data dai docenti al rispetto del patto pedagogico fatto con gli allievi.

Infine, rispetto alle concezioni sull'apprendimento in Ticino, in generale i docenti manifestano una prevalenza di concezioni miste (49.1%) legate ai processi di insegnamento/apprendimento, pur con delle differenze importanti tra ordini scolastici.

Nel contesto della **Scuola dell'infanzia**, a differenza degli altri ordini scolastici, esiste una sostanziale sovrapposizione tra ciò che i docenti ritengono importante fare e ciò che fanno. *Curare la relazione con gli allievi ritenendo che anche questo abbia un'influenza sul loro rendimento, incoraggiare gli allievi quando sperimentano un insuccesso e rinforzare positivamente l'impegno e i buoni risultati di ognuno* sono le pratiche didattiche che ottengono i punteggi più alti in termini di frequenza ed importanza. E come è lecito aspettarsi, le pratiche meno importanti e meno frequenti sono quelle legate alla lezione, tradizionalmente intesa (*prima di iniziare un nuovo argomento comunicare agli allievi quanto tempo vi sarà dedicato, assegnare compiti a casa, dettare un certo numero di definizioni*).

Nel contesto della **Scuola elementare**, l'indagine delle pratiche didattiche ritenute meno importanti rivela una configurazione diversa dalla precedente. Le risposte dei docenti si concentrano su aspetti legati alla concettualizzazione disciplinare e alla valutazione (*dettare un certo numero di definizioni; utilizzare le verifiche come mezzo per far riflettere gli allievi sul loro apprendimento*), aspetti legati alla collaborazione e al *co-teaching* (*discutere e coordinare con i colleghi di altre classi e materie la definizione e distribuzione dei compiti a casa*) e aspetti legati alla pianificazione del lavoro con l'allievo (*prima di iniziare un nuovo argomento comunicare agli allievi quanto tempo vi sarà dedicato*). Questi aspetti seppure ritenuti meno prioritari sono comunque agiti quotidianamente nella pratica professionale. In termini di frequenza le attività che risultano meno praticate sono *osservare le lezioni di altri docenti dando loro un riscontro, prendere parte ad attività di sviluppo professionale e insegnare insieme ad un altro collega nella stessa sezione/classe*.

Nel contesto della **Scuola media**, le attività che vengono ritenute più importanti riguardano l'etica e il coinvolgimento attivo degli allievi durante le lezioni (*rispettare gli impegni presi con gli allievi, incoraggiare gli allievi quando sperimentano un insuccesso, invitare gli allievi a porre domande durante o alla fine delle spiegazioni e rinforzare positivamente l'impegno e i buoni risultati di ognuno*). In termini di minore importanza attribuita, invece, troviamo gli approcci "tradizionali" all'insegnamento (*dettare un certo numero di definizioni, assegnare compiti a casa*) e il *co-teaching* (*insegnare insieme ad un altro collega nella stessa classe*). Il *co-teaching* e l'autoaggiornamento sembrano essere le attività meno frequenti. In questo caso, quasi il 40% *mai* o *raramente* ha insegnato con un altro collega mentre il 47.9% *mai* o *raramente* prende parte ad attività di sviluppo professionale.

Se mettiamo in relazione le pratiche con le concezioni è possibile verificare come anche dal punto di vista statistico sia possibile distinguere tra concezioni spiccatamente costruttiviste e concezioni spiccatamente innatiste. I docenti con una solida concezione costruttivista dell'apprendimento dichiarano in effetti in misura maggiore di attribuire importanza alle pratiche di *co-teaching*, sebbene se guardiamo alla frequenza di tali pratiche, non le mettano in pratica più frequentemente dei colleghi con concezioni innatiste. Al contrario invece accade che le pratiche di differenziazione siano fortemente influenzate dalle concezioni sia in termini di importanza sia in termini di frequenza. Di conseguenza, è possibile affermare che i docenti con concezioni costruttiviste non solo considerano più importanti le pratiche di differenziazione, ma le mettono anche più frequentemente in atto rispetto ai colleghi con concezioni innatiste. Infine, anche le pratiche di gestione della classe sono fortemente influenzate sia dalle concezioni: docenti con concezioni costruttiviste sono più attenti alla gestione della classe (e in particolare sono più propensi a inserire esperienze pratiche o di laboratorio nelle proprie lezioni e far lavorare gli allievi a coppie o in piccoli gruppi); sia dall'anzianità di servizio: essere più o meno esperti nella professione significa anche essere più o meno sensibili ai temi della gestione di classe. Le differenze tra ordini scolastici inoltre rivelano interessanti peculiarità rispetto ai diversi gruppi di docenti intervistati. Ad esempio, è possibile affermare che alla Scuola media i docenti con concezioni spiccatamente costruttiviste (a differenza dei colleghi di altri ordini scolastici) danno maggiore importanza e mettono più in atto comportamenti di differenziazione, cioè sono più attenti alla relazione con gli allievi,

organizzano in misura maggiore gruppi di lavoro differenziati in base alle capacità dei singoli allievi e mettono maggiormente in atto comportamenti di rinforzo positivo verso gli allievi.

Infine, i dati quantitativi sono stati arricchiti dalla prospettiva di indagine qualitativa che, attraverso l'uso di domande a risposta libera, ha ulteriormente approfondito il tema delle pratiche didattiche alla Scuola elementare e alla Scuola media. Come annunciato in precedenza, a causa della numerosità di risposte provenienti dalla Scuola dell'infanzia questa è stata automaticamente esclusa dalle analisi di confronto.



## 2. Risultati sugli allievi.

### 2.1 Il questionario agli allievi e allieve di terza e quarta media

Come descritto in fase iniziale, la raccolta dati sui docenti è stata integrata da una raccolta dati sugli allievi di terza e quarta media.

Il questionario in formato cartaceo è stato distribuito a tutte le sedi del Cantone e chiedeva con che frequenza ed efficacia i docenti attuino determinate pratiche in classe, oltre a rilevare alcune caratteristiche personali e psicologiche dei partecipanti. Lo strumento in sintesi era composto da 27 *item* sulle pratiche del docente; 7 *item* sulle strategie del docente e 9 *item* sul coinvolgimento dell'allievo.

In dettaglio, è stato chiesto ai ragazzi di pensare all'ultima materia seguita. Tenendo a mente questa materia, si chiedeva allo studente di indicare quanto frequentemente (su una scala da 1 a 5) il docente di quella materia svolgeva una serie di attività (come ad esempio, far lavorare gli allievi in gruppo, fare lezione frontale, utilizzare le tecnologie, ecc.). A seguire erano poste domande sulla efficacia del docente valutata dallo studente (a questo proposito è stata adattata la scala di *teacher efficacy* già usata per i docenti) e, infine, si chiedeva allo studente di rispondere ad una serie di domande sui suoi livelli di coinvolgimento, entusiasmo ed interesse nei confronti della materia e della scuola in generale.

#### 2.1.1 Il campione

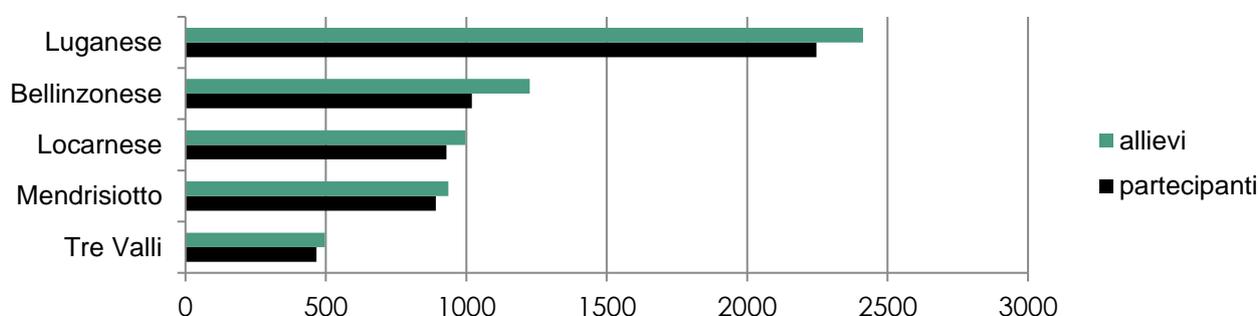
Il campione risultante è descritto in tabella 2.1.1 e corrisponde al 93.3%<sup>30</sup> della popolazione.

Tabella 2.1.1. Totale di allievi partecipanti all'indagine.

	Scuole medie
<b>Totale allievi SM</b>	11'955
<b>Totale allievi terza e quarta media</b>	6'068
<b>Totale rispondenti</b>	5'699

Rispetto alla popolazione di allievi sul territorio (figura 2.1.1) e al genere (M=51%; F=49%), i partecipanti si distribuiscono in maniera abbastanza bilanciata (figura 2.1.2).

Figura 2.1.1. Distribuzione dei partecipanti sul territorio.



In dettaglio, le risposte pervenute sono riportate in tabella 2.1c.

<sup>30</sup> Escluse le scuole speciali

Tabella 2.1.2. Numerosità dei partecipanti per sede

	<b>TOTALE QUESTIONARI</b>	<b>TOTALE ALLIEVI</b>	<b>%</b>
<b>ACQUAROSSA</b>	114	118	96.61
<b>AGNO</b>	202	262	77.10
<b>AMBRI</b>	63	66	95.45
<b>BALERNA</b>	85	96	88.54
<b>BARBENGO</b>	235	248	94.76
<b>BEDIGLIORA</b>	130	133	97.74
<b>BELLINZONA1</b>	170	179	94.97
<b>BELLINZONA2</b>	193	215	89.77
<b>BIASCA</b>	126	131	96.18
<b>BREGANZONA</b>	127	132	96.21
<b>CADENAZZO</b>	219	226	96.90
<b>CAMIGNOLO</b>	175	187	93.58
<b>CANOBBIO</b>	151	160	94.38
<b>CASTIONE</b>	192	199	96.48
<b>CEVIO</b>	106	109	97.25
<b>CHIASSO</b>	133	138	96.38
<b>GIORNICO</b>	82	88	93.18
<b>GIUBIASCO</b>	286	298	95.97
<b>GORDOLA</b>	297	306	97.06
<b>GRAVESANO</b>	181	187	96.79
<b>LOCARNO1</b>	133	147	90.48
<b>LOCARNO2</b>	104	134	77.61
<b>LODRINO</b>	82	93	88.17
<b>LOSONE</b>	234	243	96.30
<b>LUGANO</b>	146	162	90.12
<b>BESSO</b>	101	113	89.38
<b>MASSAGNO</b>	177	186	95.16
<b>MENDRISIO</b>	169	177	95.48
<b>MINUSIO</b>	161	167	96.41
<b>MORBIO INF.</b>	220	233	94.42
<b>PREGASSONA</b>	238	244	97.54
<b>RIVA S.VITALE</b>	129	134	96.27
<b>STABIO</b>	155	158	98.10
<b>TESSERETE</b>	207	208	99.52
<b>VIGANELLO</b>	176	191	92.15

Per quanto riguarda la distribuzione degli allievi che hanno risposto al questionario nei diversi contesti territoriali, vediamo come ci sia stata una sostanziale adesione all'indagine. In quasi tutte le scuole la partecipazione è stata superiore all'80%.

In tabella 2.1.2 è possibile verificare quanti allievi abbiano effettivamente risposto sul totale degli allievi presenti.

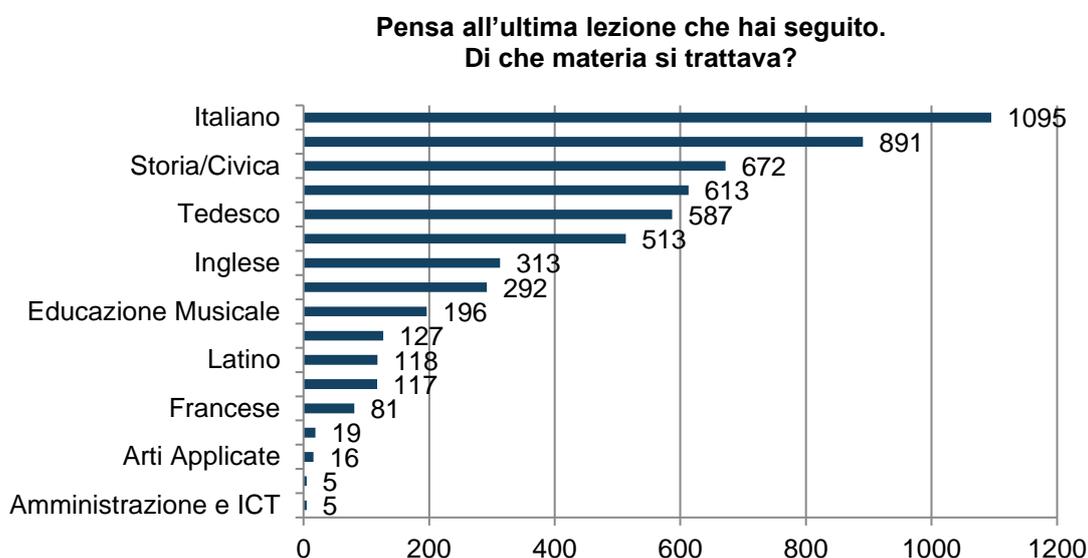
In questo caso si osserva come la percentuale di rispondenti vari dall'77% circa per le scuole di Agno e Locarno 2 fino al 99% della Scuola Media di Tesserete. Le risposte degli allievi di terza e quarta media sono presentate di seguito.

La prima domanda posta chiedeva all'allievo di pensare all'ultima lezione seguita e di indicare di che materia si trattasse (figura 2.1.2).

Come è possibile osservare dalle risposte degli allievi di terza e quarta media, l'indicazione della materia seguita al momento della somministrazione dello strumento ricalca il quantitativo di ore assegnato settimanalmente alle diverse discipline.

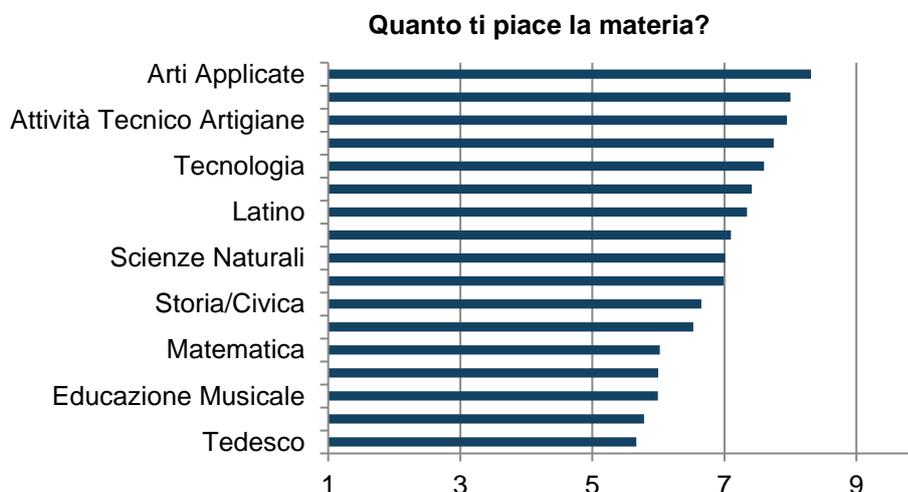
Dunque, è sensato che il numero maggiore di allievi indichi come ultima materia seguita italiano, matematica, storia o scienze (figura 2.1.2). Se chiediamo agli allievi di indicare quanto piace la disciplina troviamo che le lingue sono le materie meno "piacevoli" dal punto di vista degli allievi (figura 2.1.3). Al contrario, "arti applicate" e "educazione visiva" sono le materie che piacciono di più.

Figura 2.1.2. Materia di insegnamento al momento della rilevazione.



Si chiedeva poi agli allievi di indicare, su una scala da 1 a 10, quanto piacesse quella materia.

Figura 2.1.3. Piacevolezza della materia per lo studente.

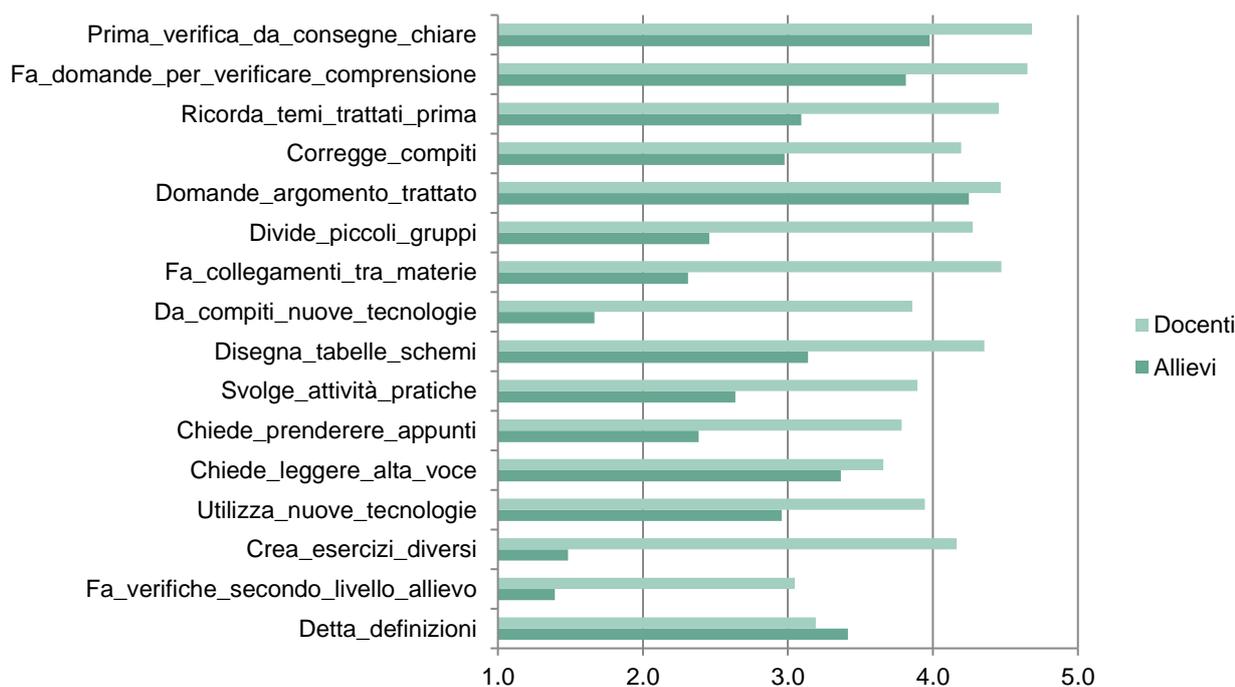


Infine, si chiedeva agli allievi di indicare, su una scala da 1 a 5, quanto frequentemente:

- Prima di una verifica, l'insegnante fornisce consegne chiare su quello che bisogna studiare.
- L'insegnante fa domande per assicurarsi che gli allievi abbiano capito.
- L'insegnante, prima di affrontare un nuovo argomento, ricorda brevemente i temi trattati in precedenza.
- L'insegnante corregge in classe i compiti che ha assegnato a casa.
- L'insegnante chiede se gli allievi hanno domande sull'argomento appena trattato.
- L'insegnante divide la classe in piccoli gruppi.
- L'insegnante chiede di fare i compiti a casa utilizzando le nuove tecnologie (ad esempio per fare ricerche su internet, scrivere con il computer ecc.)
- L'insegnante spiega gli argomenti della lezione disegnando tabelle o facendo schemi alla lavagna.
- L'insegnante ci fa svolgere attività pratiche (ad esempio laboratori).
- L'insegnante chiede agli allievi di prendere appunti su quanto sta per spiegare.
- L'insegnante chiede agli allievi di leggere ad alta voce il testo che si sta studiando.
- L'insegnante utilizza le nuove tecnologie in classe (ad esempio la lavagna interattiva, il *beamer* ecc.).
- L'insegnante crea, a seconda delle difficoltà di ogni allievo, esercizi diversi.
- L'insegnante fa verifiche diverse a dipendenza del livello scolastico dell'allievo.
- L'insegnante detta le definizioni importanti.

Tali risposte sono state confrontate con le risposte ottenute dal sotto-campione di docenti di Scuola media sulle stesse pratiche (figura 2.1.4).

Figura 2.1.4. Punteggi medi ottenuti da docenti e allievi sulle percezioni rispetto alle pratiche didattiche.



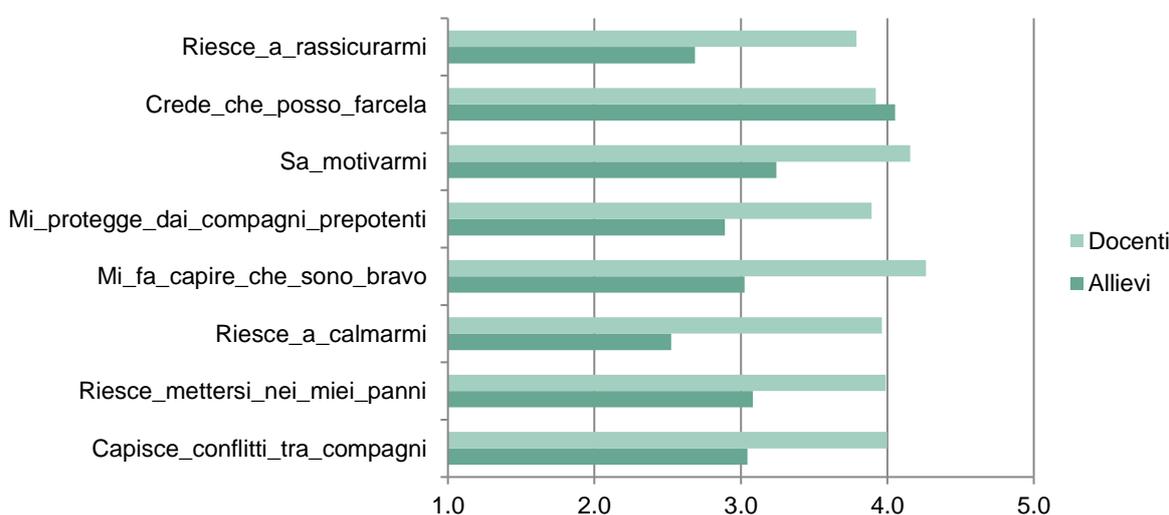
## 2.2 L'approccio all'insegnamento/apprendimento: prospettive a confronto.

Come detto in fase di analisi dei dati dei docenti, questi ultimi si ritengono generalmente molto attenti alla relazione con l'allievo. Questa attenzione, almeno alla Scuola media, è percepita in misura minore dagli allievi, soprattutto per alcuni aspetti (figura 2.1.1).

La relazione docente-allievo è stata indagata attraverso 8 domande finalizzate alla comprensione del tipo di supporto ricevuto dagli allievi. Più specificatamente, le domande poste agli allievi erano:

- Quando sono agitato l'insegnante riesce a rassicurarmi.
- L'insegnante crede che io possa farcela.
- L'insegnante sa motivarmi.
- L'insegnante mi protegge dai compagni prepotenti.
- L'insegnante conosce diversi modi per farmi capire che sono bravo.
- Quando sono arrabbiato l'insegnante riesce a calmarmi.
- L'insegnante riesce a mettersi nei miei panni e capisce i miei bisogni.
- L'insegnante capisce i conflitti che ci sono tra compagni.

Figura 2.2.1. Punteggi medi ottenuti da docenti e allievi sulla percezione di efficacia del docente.



Rispetto alle differenze tra ciò che dicono di fare i docenti in aula e ciò che dicono i ragazzi<sup>31</sup>, le figure 2.1.4 e 2.2.1 mostrano tutte quelle pratiche per le quali è stato possibile effettuare un confronto diretto tra docenti e allievi. In questo senso, se dare consegne chiare prima di un compito, fare domande per verificare che gli allievi abbiano capito un determinato argomento, dettare un certo numero di definizioni, chiedere di leggere a voce alta, ecc. presentano valori tutto sommato simili (è da notare che i docenti dicono di fare queste cose comunque in misura leggermente maggiore rispetto alla percezione degli allievi) quando chiediamo agli allievi se il docente divide la classe in piccoli gruppi, assegna compiti che prevedano l'utilizzo delle ICT e metta in atto tecniche di differenziazione, le prospettive sono molto diverse. In figura 2.1.4 osserviamo, infatti, che per molte pratiche gli allievi segnalano frequenze pari alla metà (o meno) di quelle segnalate dai docenti.

Se, ad esempio, i docenti si sentono capaci di gestire gli stati ansiosi degli allievi, quando poniamo la stessa domanda a questi ultimi troviamo che solo la metà degli allievi sente che effettivamente il docente riesca a calmare, a rassicurare, a proteggere lo studente. Come detto in precedenza, i docenti si sentono molto capaci di entrare in relazione con i propri allievi e l'attenzione alla relazione sembra un tratto distintivo della scuola ticinese in generale. Quando però poniamo analoghe domande agli allievi, i risultati dicono qualcosa di più (figura 2.2.1).

In questo caso troviamo valutazioni simili tra i due gruppi solo per la domanda "il docente crede che io possa farcela" mentre le valutazioni dei docenti sulla loro capacità di motivare, comprendere, gestire conflitti e di entrare in relazione empatica con la classe sono sempre più alte di quanto riportato dagli allievi. Il dato non

<sup>31</sup> In questo caso sono stati utilizzati i punteggi di frequenza.

deve prestarsi a errate interpretazioni, alcune pratiche infatti (come per esempio differenziare i compiti o le verifiche) non è detto che siano note o del tutto manifeste agli allievi. Inoltre, esistono molti modi per gestire le dinamiche di classe, inclusa in alcuni casi ignorare i conflitti tra allievi depotenziando la carica aggressiva degli stessi. Quindi non è detto, ad esempio, che se lo studente dice che il docente non riesca a comprendere i conflitti tra i compagni ciò sia necessariamente vero. Ciò non toglie che creare esercizi diversi in base ai bisogni degli allievi, fare test diversificati, dare compiti a casa che prevedano l'uso delle nuove tecnologie sono aspetti poco frequenti nelle percezioni degli allievi.

In sintesi, se è sensato aspettarci valutazioni leggermente più basse da parte degli allievi (sia per la maggiore difficoltà di questi ultimi di avere una visione d'insieme sulla classe sia per la comprensibile spinta alla critica tipica di quell'età) è però da notare che in questo caso le valutazioni, soprattutto per alcuni *item*, sono molto più basse dell'atteso. Ciò può voler dire o che i docenti sovrastimano la frequenza di alcuni loro comportamenti oppure che, pur mettendo in atto frequentemente comportamenti di attenzione relazionale verso l'allievo, non riescono a far passare completamente il messaggio desiderato.

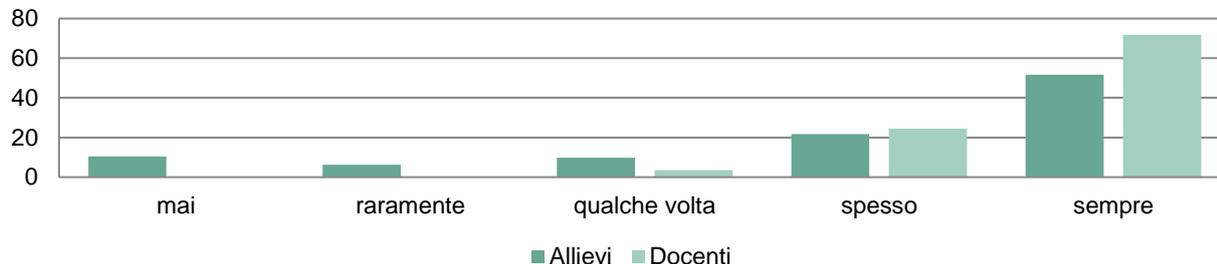
## 2.3 Le pratiche didattiche valutate dagli allievi.

Più in dettaglio, di seguito possiamo vedere le risposte di allievi e docenti per ciascuna domanda.

In questo caso sono messe a confronto le percentuali di risposta per ciascuna alternativa. Le domande poste agli allievi chiedevano di dare una valutazione circa quanto frequentemente il docente della materia appena seguita, in generale, metta in atto una serie di comportamenti. Di seguito sono rappresentate tutte le risposte dei due gruppi. Il primo *item* chiedeva agli allievi: *“Prima di una verifica, il docente dà delle consegne chiare su quello che bisogna fare”*. In maniera speculare, ai docenti è stato chiesto di indicare con quale frequenza capita di *“Prima di una verifica spiegare agli allievi le condizioni del compito”*.

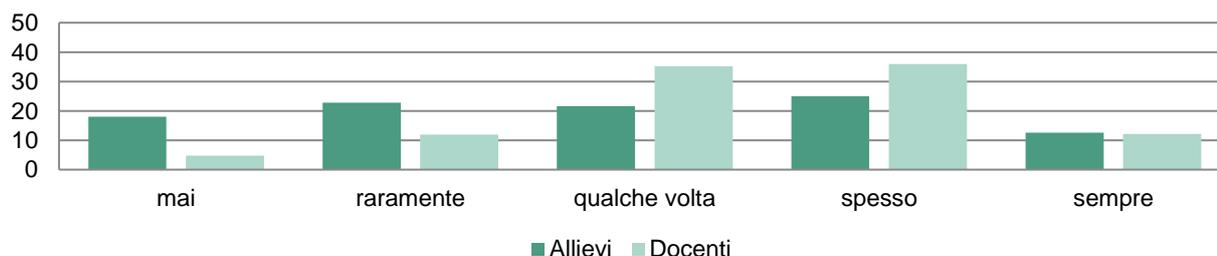
In questo caso notiamo che le percezioni di allievi e docenti sono simili (figura 2.3.1).

Figura 2.3.1. “Prima di una verifica, il docente dà delle consegne chiare su quello che bisogna fare”.



La seconda domanda (o *item*) si riferiva all'ambito dei metodi di insegnamento tradizionali (figura 2.3.2) e chiedeva agli allievi: *“Il docente spiega prevalentemente dalla cattedra”* e al docente: *“Quanto frequentemente le capita di fare lezione frontale”*. In questo caso, si osserva come le percezioni siano piuttosto simili e relativamente bilanciate tra le alternative possibili.

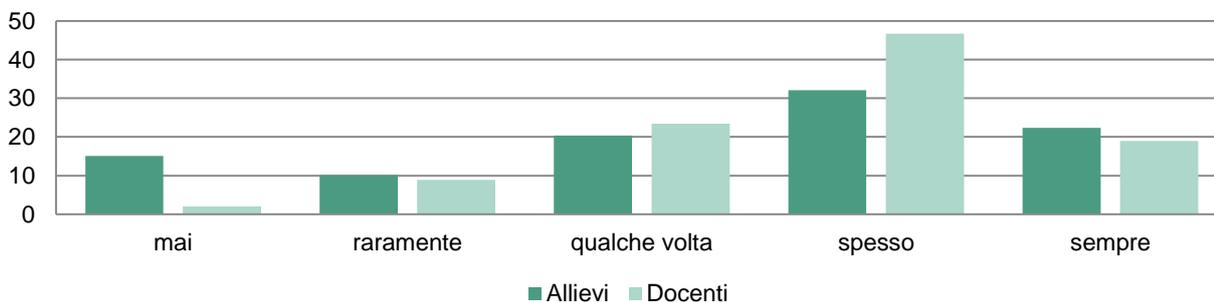
Figura 2.3.2. “Il docente spiega dalla cattedra”.



Proseguendo nella rilevazione dei metodi che appartengono all'ambito dell'insegnamento tradizionale, si chiedeva agli allievi di valutare la frequenza dell'item: *“Il docente chiede agli allievi di leggere ad alta voce in classe”* e, specularmente, al docente *“Quanto frequentemente le capita di chiedere agli allievi di leggere a*

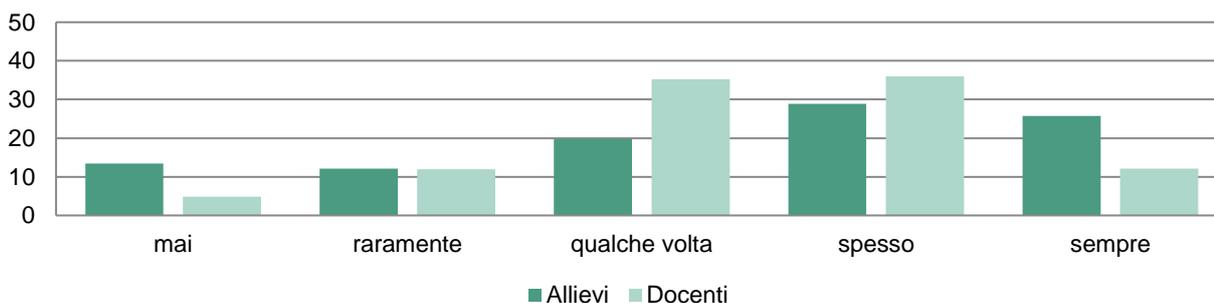
voce alta il testo che si sta trattando". Come si osserva dal grafico (figura 2.3.3) anche in questo caso le percezioni sono risultate abbastanza simili.

Figura 2.3.3. "Il docente chiede agli allievi di leggere ad alta voce in classe".



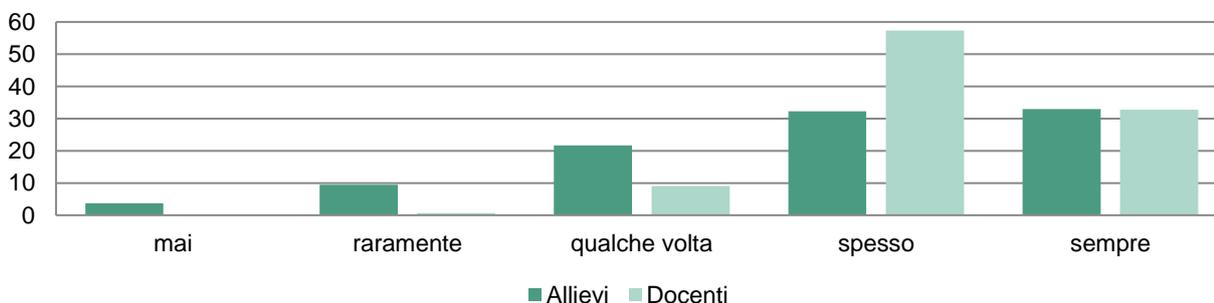
Anche nel caso dell'*item* seguente, le alternative sono abbastanza bilanciate tra i due gruppi. In altri termini, dettare un certo numero di definizioni sembra sia un'attività abbastanza trasversale, sebbene un ridotto numero di docenti e allievi dica di non farlo/non vederlo fare (figura 2.3.4).

Figura 2.3.4. "Il docente detta le definizioni importanti".



Alla domanda: "Il docente fa domande per vedere se ho capito" (tradotta per i docenti in "Mi capita di richiamare agli allievi le informazioni su un argomento e far loro esporre le proprie idee e/o conoscenze"), gli allievi sono più moderati dei docenti nella valutazione di frequenza e infatti troviamo circa il 12% di allievi che sostiene che questa cosa accada raramente o mai.

Figura 2.3.5. "Il docente fa domande per vedere se ho capito".



La distribuzione delle risposte alla domanda "Il docente chiede alla classe di prendere appunti perché è utile e importante" è mostrata nel grafico 2.3.6. In questo caso le percezioni sono diverse. Circa la metà degli allievi (55%) riporta che ciò non avviene mai o avviene raramente, mentre l'80% circa dei docenti dice di attuare questo comportamento spesso o sempre. In questo caso la domanda originaria per i docenti era: "Quanto

*frequentemente mi capita di sottolineare in classe che prendere appunti durante la lezione è utile e importante* e al di là della prescrizione attribuibile alle due domande<sup>32</sup>, il dato sembrerebbe rilevare che la presa di appunti non sia un'attività richiesta agli allievi.

Figura 2.3.6. "Il docente chiede alla classe di prendere appunti perché è utile e importante".

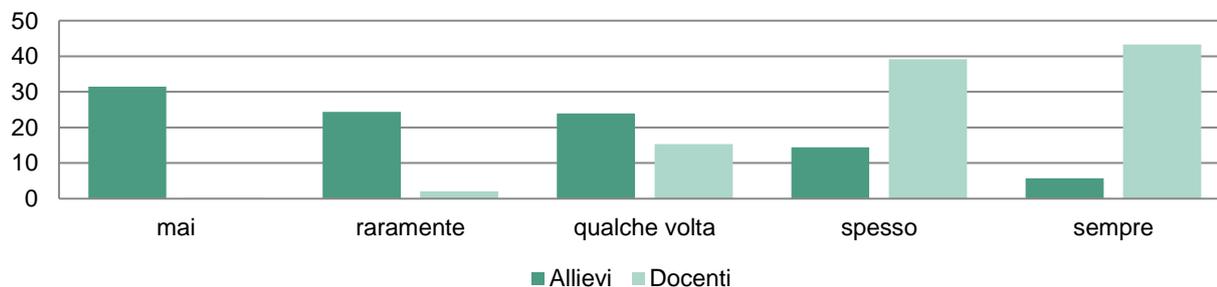
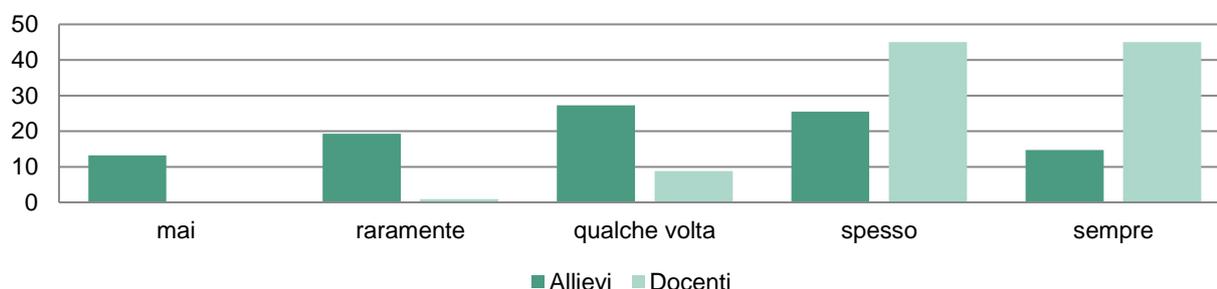


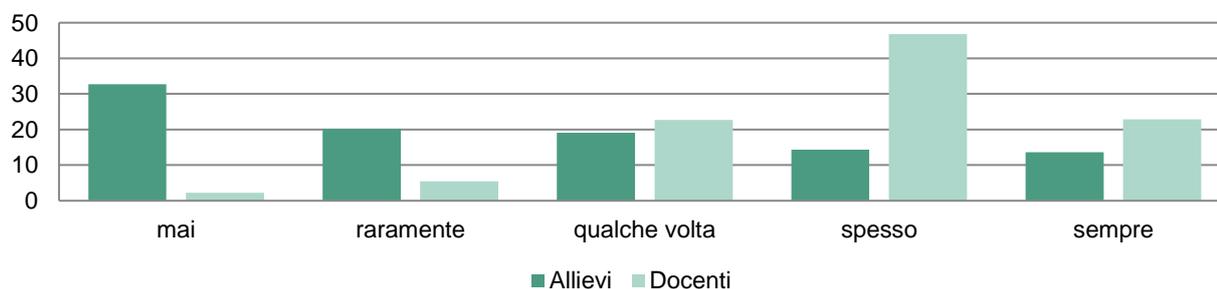
Figura 2.3.7 "Il docente prima di iniziare una nuova lezione, ricorda alla classe i temi trattati in precedenza".



Anche in questo caso (figura2.3.7) le risposte di allievi e docenti mostrano delle divergenze: troviamo una distribuzione delle risposte degli allievi abbastanza bilanciata tra le possibili alternative di risposta, mentre per i docenti si osserva una curva spostata verso il "sempre". In altri termini, sembra che i docenti pensino di richiamare gli argomenti già trattati in misura maggiore di quanto percepiscano gli allievi.

Per la domanda "Dopo una verifica il docente spiega come dovevano essere svolti gli esercizi" (che nella versione docenti era quanto capita di "Spiegare gli esercizi della verifica al termine della prova"), i docenti si distribuiscono in modo leggermente più bilanciato (figura2.3.8).

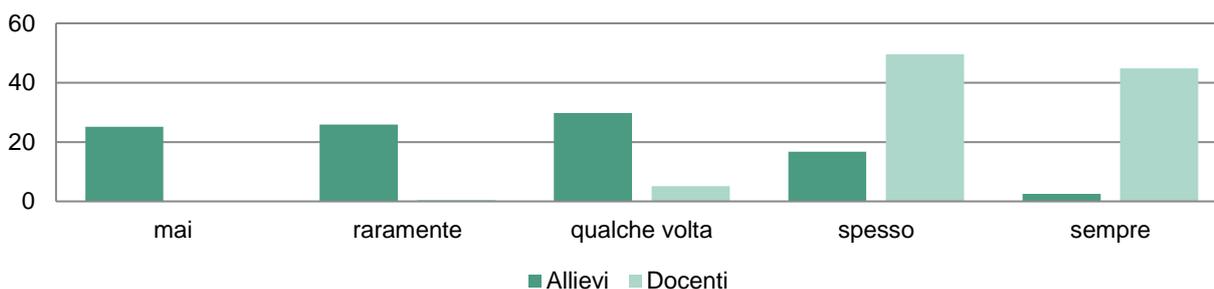
Figura 2.3.8. "Dopo una verifica, il docente spiega come andavano fatti gli esercizi".



Al contrario, le risposte alla domanda "Il docente corregge, insieme agli allievi, i compiti che ha assegnato a casa" vede risposte molto divergenti. La quasi totalità dei docenti dice di farlo spesso o sempre mentre circa l'80% di allievi risponde che questa attività viene svolta occasionalmente o più raramente (figura 2.3.9).

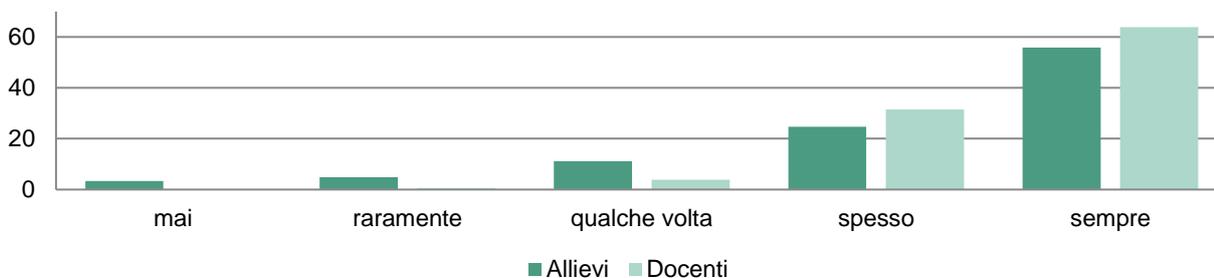
<sup>32</sup> Nella ricerca di specularità di domande da porre agli allievi, si è consapevoli che tra la domanda "Il docente chiede alla classe di prendere appunti perché è utile e importante" e la domanda originariamente fatta ai docenti "Mi capita di sottolineare in classe che prendere appunti durante la lezione è utile e importante" non esista una specularità esatta. In questo senso probabilmente la formulazione per gli allievi è più prescrittiva rispetto alla formulazione usata per i docenti.

Figura 2.3.9. “Il docente corregge, insieme agli allievi, i compiti che ha assegnato a casa”.



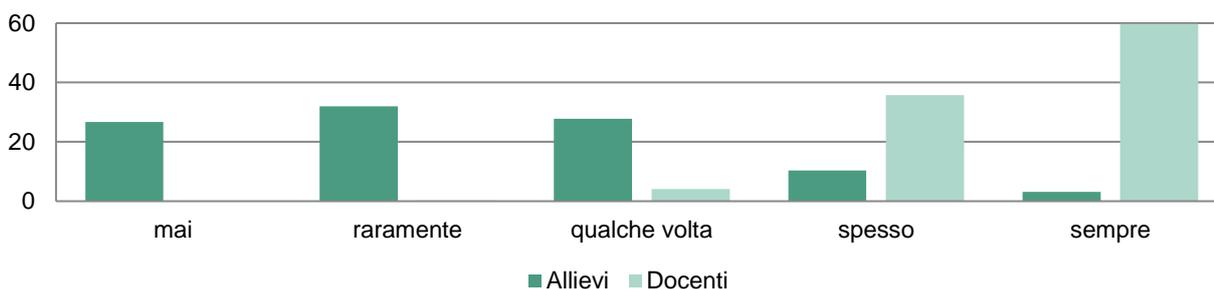
Proseguendo con le domande, rispetto agli ambiti di differenziazione e personalizzazione del processo di insegnamento/apprendimento, sono state poste delle domande circa alcune specifiche strategie di insegnamento. Ad esempio, per la domanda “*Il docente chiede agli allievi se hanno domande sull’argomento appena trattato in classe*” (che nella formulazione per il docente diventava: “*Invitare gli allievi a porre domande durante o alla fine delle spiegazioni?*”) l’accordo tra docenti e allievi è quasi totale (figura2.3.10).

Figura 2.3.10. “Il docente chiede agli allievi se hanno domande sull’argomento appena trattato in classe”.



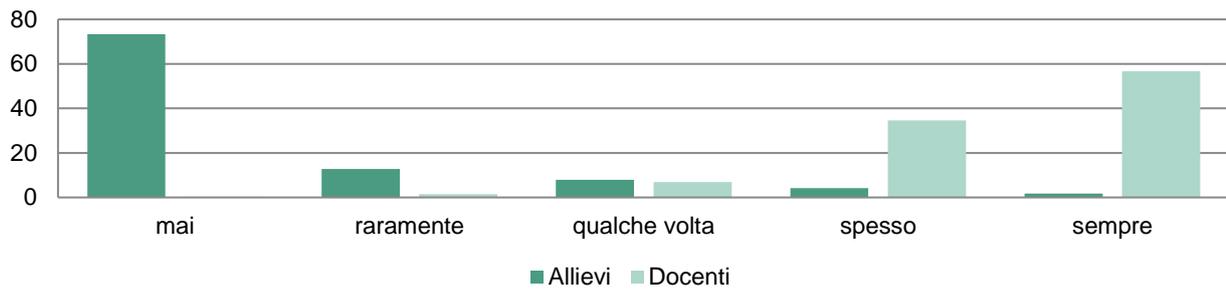
Mentre per la domanda “*Il docente fa dei collegamenti tra la sua materia e le altre materie*” (per i docenti: “*Creare collegamenti tra argomenti e materie diverse tra loro*”) vediamo che le risposte degli allievi sono più incerte e tendenzialmente negative. Sembra che questa pratica sia poco attuata, quasi il 90% degli allievi riporta che ciò avviene occasionalmente, raramente o mai (figura2.3.11).

Figura 2.3.11. Distribuzione delle risposte alla domanda “Il docente fa collegamenti tra materie”.



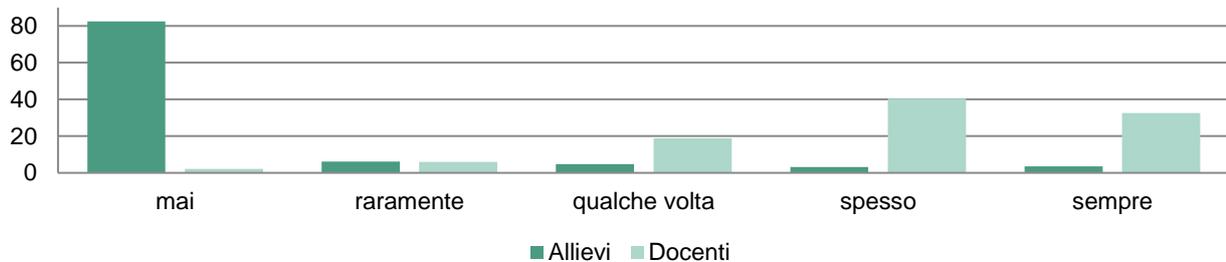
Quando invece chiediamo una valutazione di frequenza rispetto ad attività di differenziazione, quali ad esempio, creare esercizi o verifiche diverse, considerando le diverse difficoltà degli allievi oppure dividere la classe in piccoli gruppi o fare attività pratiche, le risposte assumono contorni opposti.

Figura 2.3.12. “Il docente crea, a seconda delle difficoltà degli allievi, esercizi diversi”.



In alcuni casi, si può ipotizzare che gli allievi non siano sempre e del tutto consapevoli delle azioni didattiche dei docenti. Per esempio, le prospettive opposte che si osservano per le domande “*Il docente crea, a seconda delle difficoltà degli allievi, esercizi diversi*” (figura 2.3.12) e “*Il docente fa verifiche diverse a dipendenza del livello scolastico dell’allievo*” (figura 2.3.13), potrebbero essere spiegate dal fatto che gli allievi potrebbero non avere piena consapevolezza degli esercizi o dei test che vengono assegnati ai compagni.

Figura 2.3.13. “Il docente fa verifiche diverse in base alle difficoltà degli allievi”.



Anche per le attività più strettamente connesse alle pratiche di differenziazione degli stimoli, è possibile osservare importanti differenze.

Dividere la classe in piccoli gruppi (figura 2.3.14), svolgere attività pratiche (figura 2.3.15), offrire forme di rappresentazione alternativa come schemi, grafici o tabelle (figura 2.3.16), utilizzare le nuove tecnologie (figura 2.3.17) o chiedere se i materiali assegnati sono stimolanti (figura 2.3.18) sono attività che vengono segnalate dai docenti con una frequenza di accadimento che non rispecchia le percezioni degli allievi.

Figura 2.3.14. “Il docente divide la classe in piccoli gruppi”.

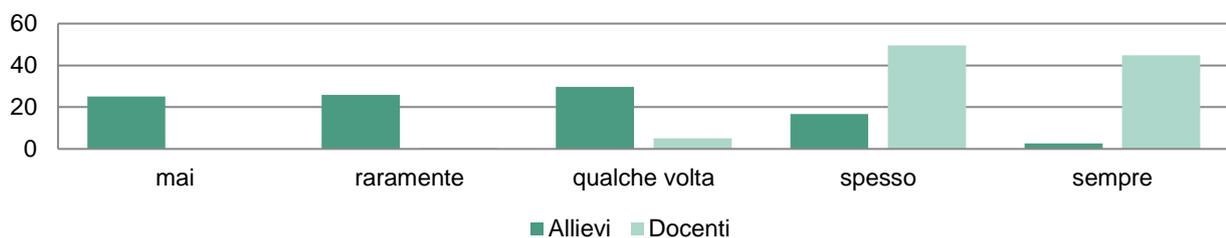


Figura 2.3.15. “Il docente ci fa svolgere attività pratiche (ad esempio laboratori, esperimenti, ecc.)”.

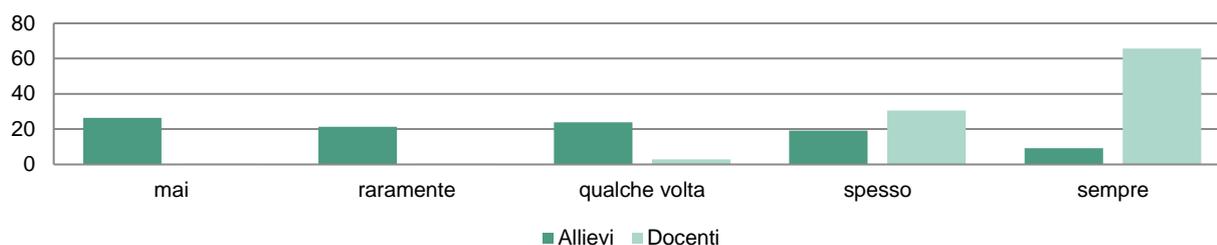


Figura 2.3.16. “Il docente disegna alla lavagna grafici, schemi o tabelle”.

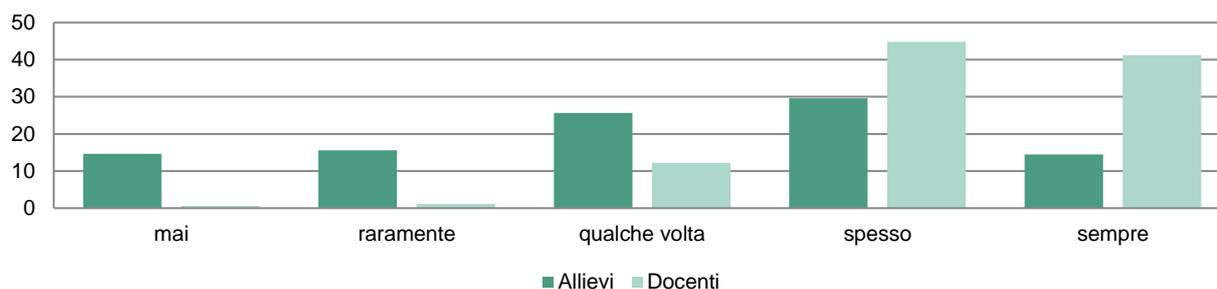


Figura 2.3.17. “Il docente utilizza le nuove tecnologie in classe”.

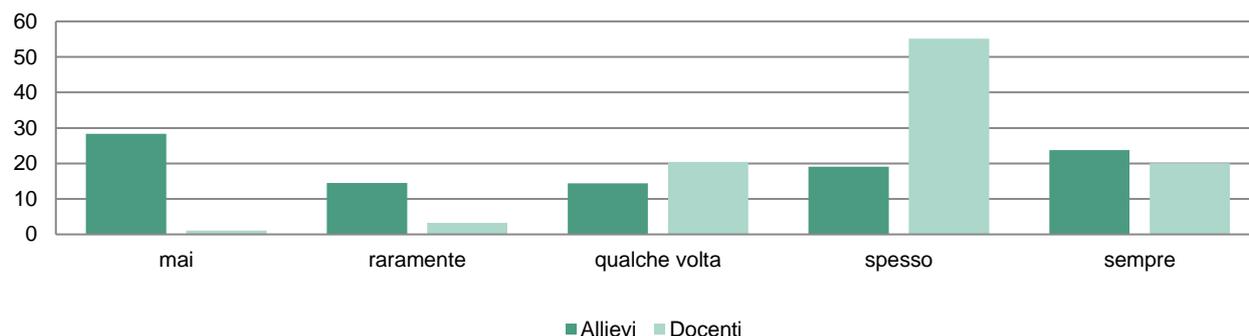
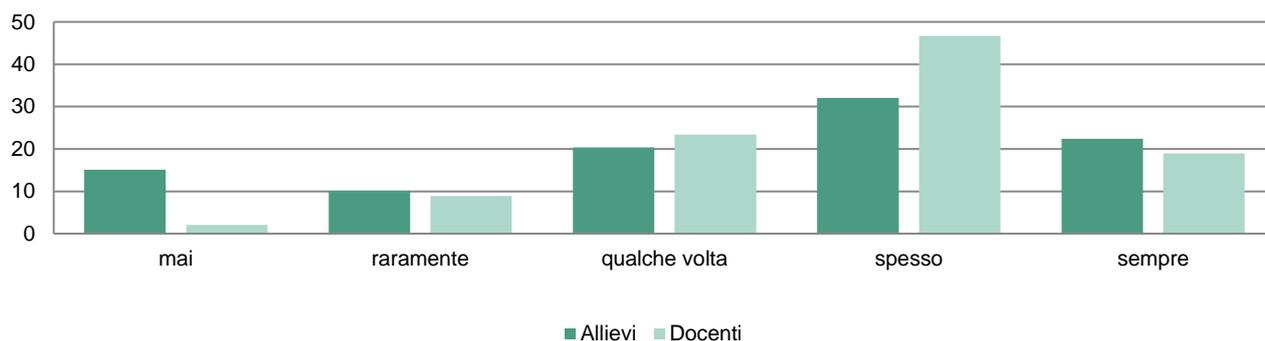


Figura 2.3.18. “Il docente chiede agli allievi se i materiali utilizzati sono interessanti e utili”



Per quanto riguarda gli aspetti relazionali docente-studente, sono state poste alcune domande circa la capacità dei docenti di comprendere e gestire gli aspetti emotivi in classe. Il quadro di sintesi presentato in precedenza (figura 2.2.1) che riportava i punteggi medi ottenuti dai due gruppi per la scala di efficacia nell'insegnamento, viene approfondito dall'analisi puntuale delle risposte dei soggetti messi a confronto in termini percentuali.

Di seguito (figure 2.3.19-26), è possibile osservare quanto gli allievi sentano i propri docenti capaci di motivarli, sostenerli, comprenderli e difenderli nella quotidianità della vita scolastica. In questo caso, sembra che le

percezioni degli allievi si distribuiscano in maniera abbastanza bilanciata tra le alternative di risposta, mentre i docenti dichiarano di essere abbastanza o molto capaci di entrare in relazione empatica con i propri allievi.

Figura 2.3.19. Il docente riesce a mettersi nei miei panni e a capire i miei bisogni.

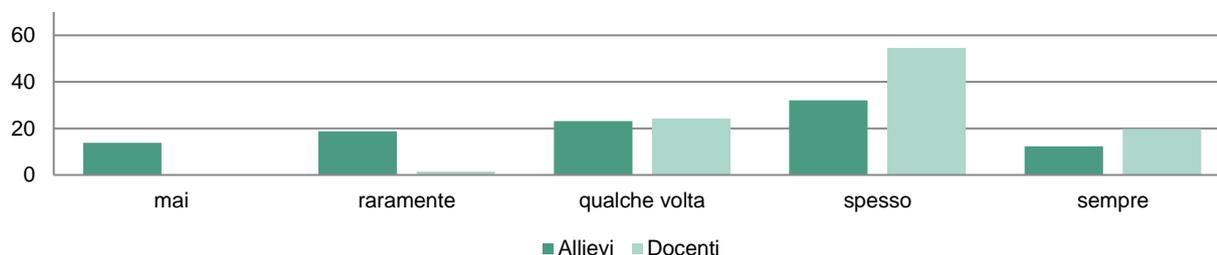


Figura 2.3.20. Il docente sa motivarmi.

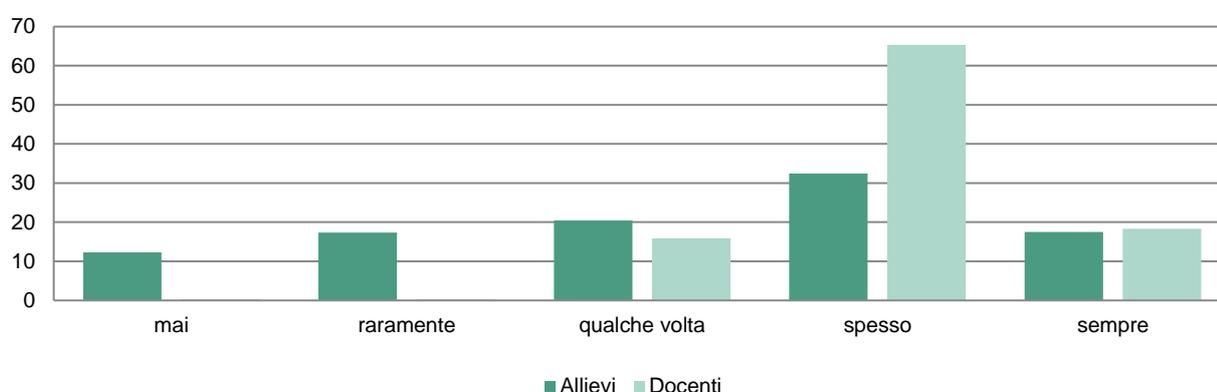


Figura 2.3.21. Il docente mi fa capire quando sono bravo.

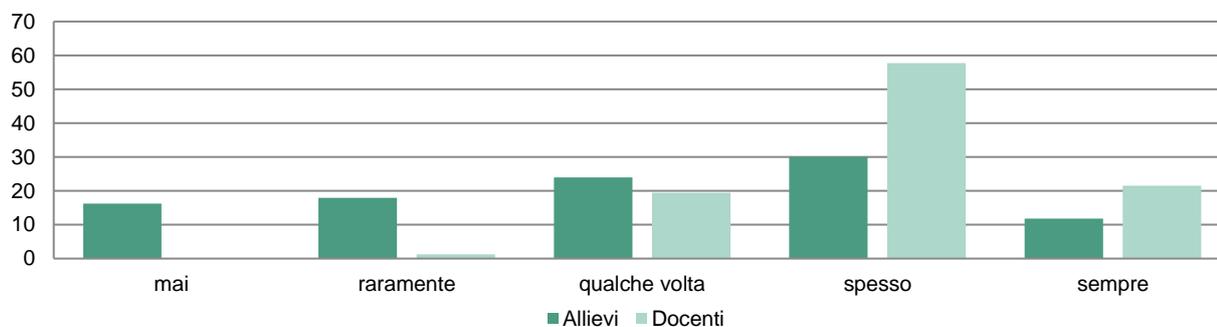


Figura 2.3.22. Quando sono ansioso il docente riesce a rassicurarmi.

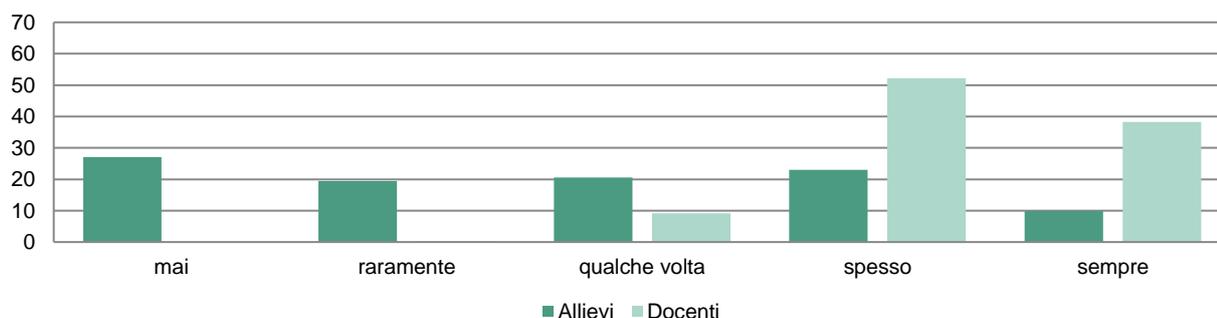


Figura 2.3.23. Quando sono agitato Il docente riesce a calmarmi.

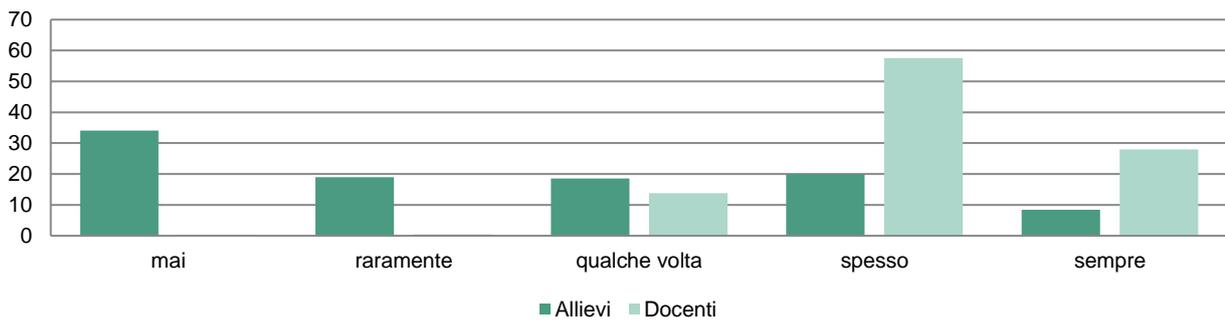


Figura 2.3.24. Il docente crede che io possa farcela.

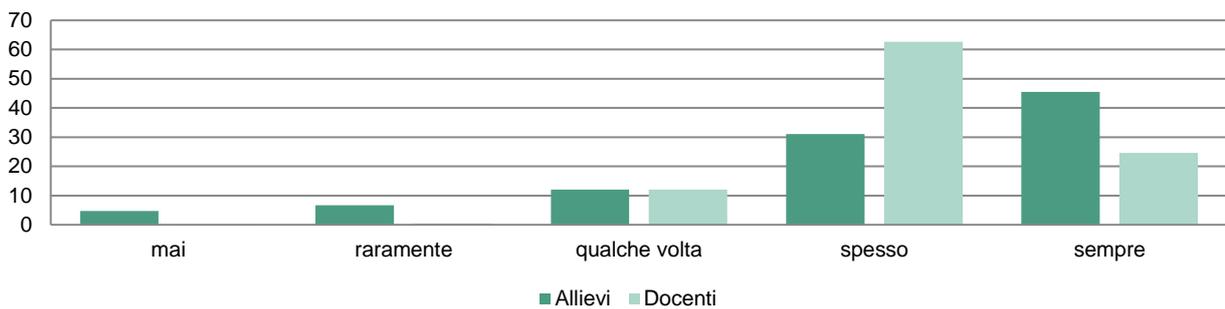


Figura 2.3.25. Il docente mi protegge dai compagni quando fanno i prepotenti.

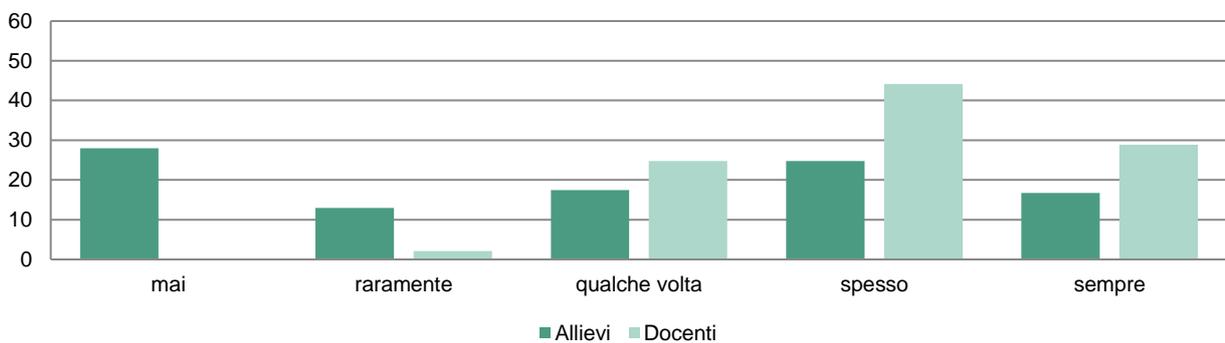
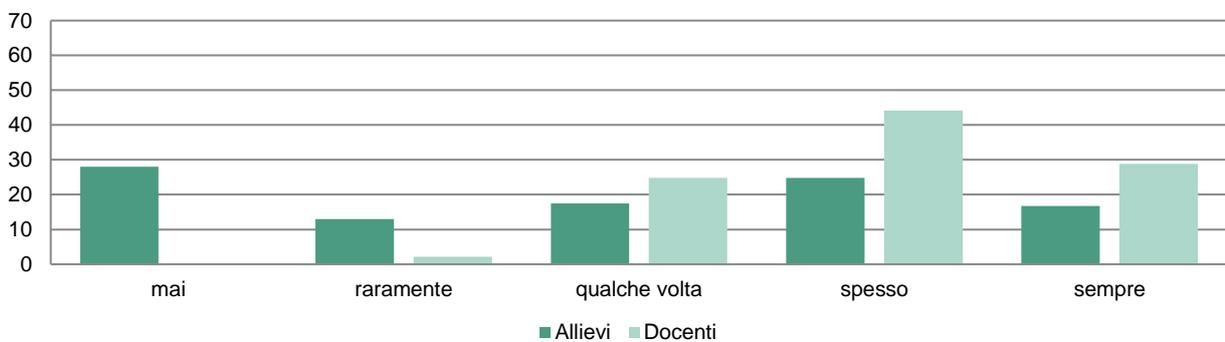


Figura 2.3.26. Il docente capisce i conflitti che ci sono tra compagni.

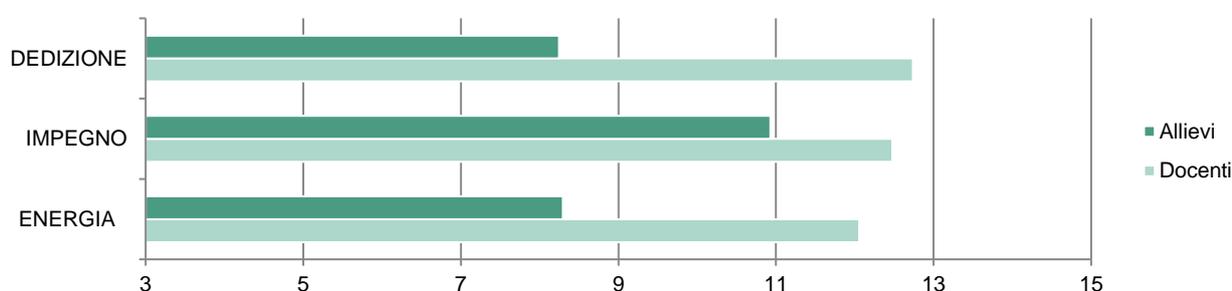


## 2.4 La relazione tra coinvolgimento e pratiche per gli allievi.

Come anticipato in fase concettuale, la percezione delle pratiche erogate e fruite è frutto non solo delle concezioni, preconoscenze ed esperienze di docenti e allievi, ma anche dai livelli di coinvolgimento verso la scuola. Maggiori sono i livelli di coinvolgimento di giovani e adulti maggiore sarà l'impegno, la dedizione e l'energia che i soggetti metteranno nelle loro azioni. È ragionevole supporre che i livelli di coinvolgimento siano diversi tra docenti e allievi. Ci si può, infatti, aspettare che i punteggi medi di coinvolgimento siano più alti nel corpo docenti rispetto al gruppo di allievi, proprio in virtù della diversa prospettiva di partenza.

Infatti, nel confronto tra livelli di coinvolgimento di docenti e allievi (figura 2.4.1), si osserva come i docenti siano molto più coinvolti degli allievi in tutte le dimensioni a parte l'impegno, dove invece si rileva una percezione abbastanza simile. In realtà a ben guardare per gli allievi i punteggi di dedizione e energia sono decisamente minori del livello di impegno dichiarato, rimanendo molto simili tra loro. Ciò porta pensare che gli allievi abbiano inteso le domande rispondendo a una ipotetica verifica del loro impegno e dunque siano stati portati a enfatizzare le valutazioni su quanto si sentano impegnati a scuola. Esulando dal presente lavoro, ulteriori analisi sarebbero necessarie per la verifica di questa ipotesi.

Figura 2.4.1. Livelli di coinvolgimento dei docenti di Scuola media e degli allievi di terza e quarta media.



La figura 2.4.1 mostra le medie dei punteggi ottenuti per ciascuna sotto-dimensione del coinvolgimento scolastico e professionale. Si noti che nel grafico non è mostrato il numero di partecipanti bensì sono riportate le medie delle valutazioni ottenute per le tre sotto-dimensioni. Più specificatamente, nel grafico si riportano le misure cumulate. In altri termini, le medie degli *item* di ciascuna dimensione sono state sommate per ottenere un punteggio medio generale attribuibile a ciascuna dimensione nei diversi gruppi. Ciascuna dimensione (dedizione, impegno ed energia) è composta da 3 *item* valutati su una scala da 1 a 5 (di conseguenza, la scala può assumere valori da 3 a 15).

Infine, con lo scopo di comprendere meglio come il coinvolgimento sia correlato con le pratiche didattiche percepite dagli allievi sono state condotte due ulteriori analisi: l'analisi delle correlazioni tra pratiche e sotto-dimensioni del coinvolgimento degli allievi e l'analisi di regressione logistica per verificare non solo quali associazioni esistano tra le variabili, ma anche il peso di queste associazioni, nella percezione degli allievi. Di conseguenza, a partire dall'analisi delle correlazioni (tab.2.4.1), è stata condotta un'analisi di regressione logistica ordinale (tab.2.4.2) per comprendere come le pratiche didattiche tradizionali, le pratiche di differenziazione e le pratiche di attenzione verso l'allievo siano associate ai livelli di coinvolgimento (*student engagement*) degli allievi.

Tabella 2.4.1. Correlazioni tra coinvolgimento dello studente e pratiche fruite

	Attenzione agli allievi	Pratiche tradizionali	Pratiche di differenziazione	Vigore	Dedizione	Assorbimento
Attenzione agli allievi	1	-	-	-	-	-
Pratiche tradizionali	.265**	1	-	-	-	-
Pratiche di differenziazione	.162**	-.081**	1	-	-	-
Vigore	.296**	.115**	.036*	1	-	-
Dedizione	.312**	.141**	.046**	.845**	1	-
Assorbimento	.314**	.126**	.024	.490**	.555**	1

Come si osserva in tabella 2.4.1 le pratiche didattiche e le sotto-dimensioni del coinvolgimento scolastico e professionale sono correlate, con buoni livelli di significatività statistica. Come da attese, le dimensioni di *dedizione* e *assorbimento* sono fortemente correlate alla dimensione di *attenzione allo studente*. Come era lecito aspettarsi, inoltre, si rileva una correlazione negativa tra pratiche tradizionali e pratiche di differenziazione. Più si utilizzano approcci tradizionali, meno gli allievi beneficiano di pratiche di differenziazione. Con l'intenzione di verificare quali pratiche influenzano di più le percezioni degli allievi è stata condotta un'analisi di regressione, riportata in tabella 2.4.2.

Tabella 2.4.2. Regressione logistica con test di significatività tra pratiche fruite (test di verosimiglianza)

	Chi-quadrato ( $\chi^2$ )	Gradi di Libertà (GdL)	Significatività (p)
Attenzione agli allievi	355.994	64	.000
Pratiche tradizionali	59.918	40	.022
Pratiche di differenziazione	36.121	32	.282

L'analisi di regressione mostra che ciò che influenza maggiormente il *coinvolgimento degli allievi* è la dimensione di *attenzione allo studente*. Le *pratiche di differenziazione* incidono poco. Da questo punto di vista, è da osservare che gli allievi possono non essere sempre consapevoli delle pratiche differenziate che fruiscono. Dunque, questo tipo di analisi non permette di affermare che i docenti non fanno differenziazione, ma permette di dire che gli allievi non percepiscono le differenze nelle azioni didattiche che il docente intraprende a loro beneficio. Nelle relazioni con il docente, come abbiamo visto con le analisi precedenti, la dimensione di attenzione allo studente trova, in alcuni casi, uno scarso grado di accordo tra docenti e allievi. Si potrebbe avanzare l'ipotesi che gli allievi siano "naturalmente" portati a sottostimare le capacità empatiche e di gestione dei docenti, più prosaicamente che gli allievi "facciano un po' le vittime" e dunque valutino peggio alcuni aspetti, ma, se così fosse, la distribuzione delle risposte non sarebbe (come invece è) bilanciata tra le alternative. Ciò porta a pensare che non ci sia una polarizzazione intenzionale delle risposte degli allievi verso una sottostima delle pratiche dei docenti.

In sintesi, le analisi sembrano indicare che i docenti potrebbero fare maggiore attenzione al modo in cui comunicano e danno senso alle azioni didattiche che intraprendono con gli allievi, aumentando le percezioni di relazione empatica.



## Conclusioni

Il presente rapporto descrive il processo di indagine e i risultati quali-quantitativi ottenuti su un campione di docenti della Scuola dell'obbligo (n=1370) e di allievi di terza e quarta media (n=5699).

Rispetto a quanto emerso dalla letteratura e anticipato in fase introduttiva a proposito del "docente eccellente"<sup>33</sup>, il campione intervistato presenta molti elementi che ricalcano l'eccellenza identificata dagli autori citati e che sono da considerarsi punti di forza dell'insegnamento obbligatorio in Ticino: l'attenzione verso gli allievi, la capacità di entrare in relazione empatica con loro e la dedizione con la quale i docenti dichiarano di svolgere la professione. Allo stesso tempo, con il presente studio, è stato possibile anche identificare alcuni elementi di fragilità rispetto alla tipologia di docente efficace identificata da Hattie e Masters: ad esempio, la capacità di usare la valutazione come feedback continuo in grado di motivare lo studente, l'attuazione di una didattica pienamente differenziata in base ai bisogni degli allievi, ecc. Di conseguenza, benché i docenti siano generalmente consapevoli dell'importanza di un'azione didattica ben progettata, adeguatamente valutata e costruita grazie alla collaborazione di tutti gli attori, si rivelano altrettanto consapevoli dei propri limiti (ed intellettualmente onesti per ammetterli).

In estrema sintesi, rispetto a tutte le analisi qualitative e quantitative condotte, i principali risultati dello studio possono essere riassunti in alcuni punti essenziali:

- Le principali pratiche percepite come più importanti sono quelle che si riferiscono alla *relazione con l'allievo*.
- Circa il 38% dei partecipanti mostra una prevalenza di concezioni costruttiviste dell'apprendimento. Sono state rilevate anche concezioni puramente innatiste che coinvolgono circa il 12% dell'intero campione di docenti.
- Le attività connesse ai momenti di «sviluppo professionale», alla «collaborazione tra docenti» e al «*co-teaching*» sono meno frequenti di quanto siano ritenute importanti. I docenti ritengono fondamentali questi aspetti della professione, ma dichiarano di sperimentare poco attività in questi ambiti.
- Le pratiche meno importanti si riferiscono alla didattica tradizionale (*dettare definizioni, assegnare compiti a casa, far leggere ad alta voce*), alle pratiche di valutazione (*nel discutere con l'allievo il suo andamento incostante, riprendere le sue verifiche passate, usare la verifica per stabilire come i diversi allievi hanno imparato*) e alle pratiche di co-docenza (*insegnare insieme ad un altro collega nella stessa sezione/classe, osservare le lezioni di altri docenti dando loro un riscontro*).
- Alla Scuola dell'infanzia esiste una sostanziale sovrapposizione tra ciò che i docenti ritengono importante fare e ciò che fanno. Le attività di differenziazione e di collaborazione tra docenti sono ritenute tanto importanti quanto vengono messe in atto.
- Alla Scuola media emerge, più che in altri ordini scolastici, la «dimensione etica» della relazione con l'allievo, in particolare per l'importanza data al rispetto del «patto pedagogico» con gli allievi.
- Alla Scuola media, il *co-teaching* e l'autoaggiornamento sembrano essere le attività meno frequenti, seppure considerate più importanti che alla Scuola elementare.
- I docenti sono aperti all'introduzione di innovazioni didattiche, ma risentono di qualche elemento di stanchezza e riportano una flessione nei loro livelli di energia fisica e psicologica. In questo senso, la Scuola elementare è quella che presenta i valori più bassi di energia (o vigore), mentre i docenti più "energici" li troviamo alla Scuola dell'infanzia. Inoltre, i risultati hanno mostrato che i docenti "anziani" sono meno soddisfatti dei docenti "giovani", ma ugualmente coinvolti e con buoni livelli di autonomia percepita.

Più in dettaglio, per quanto riguarda i docenti, la visione d'insieme che emerge dai dati rivela che tutte le principali pratiche percepite come fondamentali afferiscono al dominio della relazione con l'allievo. I docenti

---

<sup>33</sup> Hattie & Masters identificano cinque caratteristiche degli "insegnanti eccellenti" che si distinguono per essere capaci di: identificare le rappresentazioni essenziali dei loro allievi; guidare l'apprendimento mediante le interazioni che avvengono in classe; monitorare l'apprendimento degli allievi; dimostrare empatia nei confronti di allievi e famiglie; riuscire a influenzare i risultati degli allievi.

dichiarano di curare le dinamiche relazionali con empatia e attenzione ai diversi bisogni degli allievi. Rispetto invece a ciò che dichiarano di non riuscire a fare frequentemente, l'analisi differenziale dei punteggi di importanza e frequenza ha mostrato come le attività connesse ai momenti di sviluppo professionale e al *co-teaching* siano meno frequenti di quanto in realtà vengano percepite importanti, soprattutto alla Scuola elementare. Da questo punto di vista, soprattutto alla Scuola media, emerge in maniera dominante la dimensione etica della relazione con l'allievo che dimostra l'importanza data dai docenti al rispetto del patto pedagogico con gli allievi. Alla Scuola media, il *co-teaching* e l'autoaggiornamento sembrano essere le attività meno frequenti seppure considerate più importanti che alla Scuola elementare. In questo caso, quasi il 40% *mai o raramente* ha insegnato con un altro collega mentre il 47.9% *mai o raramente* prende parte ad attività di sviluppo professionale.

Rispetto alle opinioni dei docenti in merito a come si sviluppa l'allievo e all'influenza che il docente può avere sul processo di apprendimento (così come teorizzato nei capitoli iniziali e verificato nei risultati dello studio), le analisi condotte hanno rivelato la presenza di due principali concezioni dello sviluppo: una concezione prevalentemente bio-innatista e una concezione prevalentemente socio-costruttivista. È da notare che in genere la tendenza dei docenti resta comunque più marcata verso approcci sociali e costruttivisti all'insegnamento piuttosto che verso approcci bio-innatisti. L'analisi qualitativa, infatti, ha rivelato che i docenti pensano allo sviluppo e all'intelligenza come ad una capacità plastica del soggetto modificabile attraverso l'intervento del docente, che aiuta l'individuo in formazione a trovare nuove strategie di adattamento e risoluzione di problemi pratici trasferibili ai contesti di vita reale. Come detto in fase di presentazione dei risultati, nell'analisi delle concezioni dei docenti sullo sviluppo e sull'apprendimento esiste una grande parte insegnanti con approccio "misto", che si può presumere alternino credenze più socio-costruttiviste a credenze più di tipo psico-biologico nella spiegazione dei comportamenti dei loro allievi. I risultati sulla relazione tra concezioni e pratiche hanno mostrato come alla Scuola elementare il 19.1% di insegnanti riveli concezioni spiccatamente costruttiviste e solo il 12.5% parta da una prospettiva biologico-innatista. Alla Scuola media, la situazione si è rivelata più accentuata. Qui infatti si trova solo un 9.6% di docenti con concezioni spiccatamente innatiste e un 51% di docenti con una concezione prevalentemente costruttivista. Solo per quest'ordine scolastico, la quota maggiore di docenti non appartiene ad una categoria mista. Come dimostrato dalle analisi, queste concezioni hanno un'influenza diretta sull'adozione di pratiche diversificate nel repertorio dei docenti. In generale, è possibile concludere che gli insegnanti con concezioni dell'intelligenza costruttiviste attribuiscono una maggiore importanza alle attività di collaborazione e *co-teaching*, differenziazione/personalizzazione degli apprendimenti e alle pratiche di gestione d'aula.

Nel contesto della Scuola elementare, l'indagine sulle pratiche didattiche rivela che i docenti ritengono meno importanti alcune attività legate alla concettualizzazione disciplinare e alla valutazione, alla collaborazione e al *co-teaching* e alla pianificazione puntuale del lavoro con l'allievo. Questi aspetti seppure ritenuti meno prioritari sono comunque agiti quotidianamente nella pratica professionale. La differenziazione o personalizzazione risulta invece essere una dimensione importante, ma meno praticata di quanto si vorrebbe.

L'analisi statistica sulle differenze tra i punteggi medi ottenuti per le pratiche didattiche ha mostrato come la distanza tra l'importanza attribuita alle pratiche indagate e la frequenza con cui queste vengono messe in atto sia alta. Se da un lato infatti, l'importanza attribuita alle tre componenti identificate (*co-teaching*, *attività pratiche d'aula* e *differenziazione*) è tutto sommato omogenea, la situazione è più eterogenea quando si prendono in considerazione i punteggi di frequenza. In particolare, nel contesto della Scuola elementare, si registrano punteggi più bassi per tutte le categorie in termini di frequenza, che però risultano essere più distribuiti all'interno della scala di risposta considerata. Anche nel contesto della Scuola media, i punteggi di frequenza sono generalmente più bassi rispetto ai punteggi di importanza. Ciò significa che, in generale, i docenti fanno più spesso cose che ritengono meno importanti (o, al contrario, fanno meno spesso cose che ritengono molto importanti) di quanto non succeda in altri ordini scolastici.<sup>34</sup> Se le dinamiche dei due contesti sono simili, nella Scuola media viene segnalata una maggiore frequenza delle attività pratiche di gestione della classe. Una seconda tipicità riscontrata nei docenti di Scuola media è che, se confrontati con i colleghi della Scuola elementare, attribuiscono maggiore importanza alle attività di *co-teaching*, anche se tali attività ottengono i punteggi più bassi in termini di frequenza, rispetto alla Scuola elementare.

Per quanto riguarda i risultati provenienti dalla rilevazione sugli allievi, i dati mostrano che esistono delle differenze tra ciò che i docenti di Scuola media ritengono di fare e ciò che viene recepito dagli allievi. Soprattutto in termini di empatia, ascolto e capacità di comprensione dell'allievo. Gli allievi segnalano valori che si attestano intorno alla metà dei valori riportati dai docenti, in termini di frequenza di accadimento di alcune pratiche o azioni didattiche. Ciò porterebbe a pensare che, almeno per quanto riguarda la Scuola media, i docenti tendono a sovrastimare le proprie capacità di differenziazione degli apprendimenti e relazionali

<sup>34</sup> Ricordiamo che, in questo senso, la Scuola dell'infanzia si colloca come la più coerente in termini di attribuzioni tra importanza e frequenza. In altre parole, sembra che i docenti facciano (o siano nelle condizioni di fare) ciò che ritengono importante fare. In altri ordini scolastici questa coerenza c'è ma è minore.

con classe. Come si è detto durante le analisi su questo campione, molte pratiche vengono valutate in maniera simile da docenti e allievi. In altri termini, è possibile rintracciare una certa coerenza tra ciò che gli insegnanti dicono di fare e ciò che gli allievi segnalano che i docenti fanno. Permangono tuttavia alcuni aspetti da approfondire, rispetto alle discrepanze rilevate. Ad esempio, se dare consegne chiare prima di un compito, fare domande per verificare che gli allievi abbiano capito un determinato argomento, ricordare frequentemente gli argomenti passati, ecc. ricevono valutazioni abbastanza simili in termini di frequenza, quando chiediamo agli allievi se il docente divide la classe in piccoli gruppi, assegna compiti che prevedano l'utilizzo delle ICT, sia in grado di gestire gli stati ansiosi degli allievi, ecc. troviamo valutazioni molto più basse. Questo dato è interessante perché, sebbene si tratti di percezioni e non di osservazioni dirette di comportamenti, non c'è ragione di supporre che gli allievi non usino il medesimo metro per rispondere a tutte le domande (e quindi valutino sinceramente tutte le domande e non solo alcune).

Infine, è stata condotta un'analisi delle correlazioni sugli indicatori costruiti che ha rivelato come, nei docenti di Scuola elementare, esista una relazione positiva tra le concezioni costruttiviste dell'intelligenza e dell'apprendimento e l'importanza delle tre componenti: *co-teaching*, attività pratiche di gestione d'aula e differenziazione/personalizzazione. Negli insegnanti di Scuola media, le significatività statistiche si trovano in corrispondenza delle attività d'aula e della personalizzazione degli apprendimenti. In altri termini, rispetto alla Scuola elementare, i docenti di Scuola media con approcci costruttivisti danno maggiore importanza al differenziare gli apprendimenti e meno al *co-teaching* (che infatti non risulta significativo in questa analisi). Mentre come detto, alla Scuola elementare, tutte e tre le componenti sono ritenute meno importanti di quanto poi siano agite. Con le analisi multivariate, inoltre, si è potuto verificare come le concezioni dell'intelligenza, gli approcci all'insegnamento e l'efficacia del docente nella relazione siano in grado di influenzare le pratiche.

In conclusione, le analisi condotte hanno permesso di dipingere un quadro ricco e multidimensionale della pratica didattica nella Scuola dell'obbligo. L'obiettivo di descrivere tre popolazioni diverse di docenti, caratterizzate ognuno dal suo peculiare ambito di lavoro, era ambizioso. Il presente lavoro ha cercato di mettere in luce similarità e differenze tra gli ordini scolastici e peculiarità di ciascun ordine. Il quadro che ne deriva permette di individuare alcune aree di miglioramento professionale che appartengono sia all'istituzione sia alle scuole e agli stessi docenti che animano i processi. Nei limiti del presente studio, i dati sembrano indicare che i docenti potrebbero fare maggiore attenzione al modo in cui comunicano e danno senso alle azioni didattiche che intraprendono con gli allievi, aumentando le percezioni di relazione empatica. Sarebbe interessante in questo senso, studiare in maniera più approfondita la Scuola dell'infanzia, dove la collaborazione tra docenti e il senso di coerenza tra ciò che è ritenuto importante e ciò che è applicato è maggiore.



## Bibliografia

Addimando, L. (*submitted*). The effect of positive working conditions on work engagement and teaching classroom practices: a large cross-sectional study in Switzerland. *Frontiers in Psychology*.

Aebli, H. (1974). *Rilievi sullo sviluppo mentale del bambino*. La Nuova Italia.

Albanese, O. & Fiorilli C. (2003), Stabilità e cambiamento delle concezioni degli insegnanti sullo sviluppo dell'intelligenza degli allievi. In M.C. Usai, M. Zanobini (a cura di), *Psicologia del ciclo di vita*, (pp. 187-206) Milano, Franco Angeli.

Balli S.J., Wedman J.F. & Demo D.H. (1997). Family Involvement with middle-grades homework: effects on differential prompting. *Journal of experimental education*, 66(1), 31-48.

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113.

Chess, S. & Thomas, A. (1984). *Stress in teaching: past, present e future*. London, Wurr Publisher.

Bosco A. (2003). *Come si costruisce un questionario*. Carocci, Roma.

Darton, R.A. (1980). Rotation in Factor analysis. *The Statistician*, 29, 167-194.

Fiorilli C. (2009). *Gli insegnanti pensano l'intelligenza. Dalle concezioni alle pratiche educative*. Milano, Unicopli.

Fraser, S. & Gestwicki, C. (2000). *Authentic Childhood: Exploring Reggio Emilia in the classroom*. Albany, NY, Delmar.

Good, T. L., & Brophy, J. E. (1991). *Looking into classrooms* (5th ed.). New York: Harper Collins.

Greene, R. W. (1995). Students with ADHD in school classrooms: Teacher factors related to compatibility, assessment, and intervention. *School Psychology Review*, 24: 81-93.

Greene, R. W. (1996). Students with ADHD and their teachers: Implications of a goodness-of-fit perspective. *Advances in Clinical Child Psychology*, 18, 205-230.

Hair, J.F., Jr., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Hamre, B. K., & Pianta, R. (2010). Classroom environments and developmental processes: Conceptualization, measurement, & improvement. In J. L. Meece, & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling and human development* (pp. 25-41). New York: Routledge.

Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. NY. Routledge.

Hattie, J. (2009). *The argument: Visible teaching and visible learning*. Oxford, UK. Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers Maximize Impact on Learning*. NY. Routledge.

Hattie, J., Masters, D. & Birch, K. (2016). *Visible Learning into Action*. NY. Routledge.

Lam, S., Jimerson, S.R., Kikas, E. & Veiga, F. (2014). Understanding and Measuring Student Engagement in School: The Results of an International Study From 12 Countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213-232.

LFCo (2014). Legge Federale sulla Formazione continua approvata dalle Camere federali il 20 giugno 2014 (in rif. art. 64a Cost.), per la creazione di uno Spazio Formativo svizzero.

Liu, Y. & Zumbo, B.D. (2007). The impact of outliers on Cronbach's Coefficient Alpha estimates of reliability: visual analogue scale. *Educational and Psychological Measurement*, 67(4), 620-634.

Martin, A. J. (2006). The relationship between teachers' perceptions of student motivation and engagement and teachers' enjoyment of and confidence in teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 73-93.

Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1-14.

- Molinari, L., Mameli, C. (2015). *Gestire la classe*. Bologna, Il Mulino.
- Molinari, L., Mameli, C., Gnisci, A. (2013). A sequential analysis of classroom discourse in Italian primary schools. The many faces of the IRF pattern. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 414-430.
- Mugny G. e Carugati F. (1989). *Social representations of intelligence*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: Teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education*, 21 (1), 19-41.
- O'Connor, C., & Michaels, S. (2007). When dialogue is "dialogic". *Human Development*, 50, 135-198.
- Petty, R. E. Ostrom, T.M. & Brock, T.C. (1981). *Historical foundations of the cognitive response approach to attitude and persuasion*. Hillsdale, Nj: Erlbaum.
- Pianta, R. C, Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In I.B. Weiner, W.M. Reynolds & G.B. Miller (Eds). *Handbook of Psychology*, Vol.7: 199-234.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Measurement and improvement of teacher-child interactions: Implications for policy and accountability frameworks of standardized observation. In G. Sykes, B. Schneider, D. N. Plank & T. G. Ford (Eds.), *Handbook of education policy research* (pp. 652-660). New York: Routledge.
- Plano Clark, V. L., & Badiie, M. (2010). Research questions in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie, *Handbook of mixed methods research* (2nd ed., pp. 275-304). Thousand Oaks, Sage.
- Salkind, N (2010) *Encyclopedia of Research Design*. Thousand Oaks, Sage.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Exploring the nature of research questions in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 207–211.
- Trincherò, R. (2014). Evidence Based Education. Per un uso consapevole dell'evidenza empirica in educazione. *Pedagogia e Vita*, 7, 40-56.
- Vermesch, P. (2005). *Descrivere il lavoro*. Milano, Carocci.
- Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379-428.
- Zammuner, V.L. (1996). *Interviste e questionari. Processi psicologici e qualità dei dati*. Borla, Roma.

Repubblica e Cantone Ticino  
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Scuola universitaria professionale  
della Svizzera italiana

Le pratiche didattiche alla scuola dell'obbligo

Quaderno di ricerca n. 31

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana  
Dipartimento formazione e apprendimento  
Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi

Piazza San Francesco 19  
6600 Locarno  
[www.supsi.ch/dfa](http://www.supsi.ch/dfa)

ISBN 978-88-85585-18-8

