

Quali professionalità per i docenti della scuola primaria?

What professional skills do primary school teachers require?

Rosanna Tammaro

Full Professor of Experimental Pedagogy | Department of Human Sciences, Philosophy and Education | University of Salerno (Italy) | rtammaro@unisa.it

Concetta Ferrantino

Researcher in Experimental Pedagogy | Department of Human Sciences, Philosophy and Education | University of Salerno (Italy) | cferrantino@unisa.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Tammaro, R., Ferrantino, C. (2022). What professional skills do primary school teachers require? *Pedagogia oggi*, 20(1), 243-248.

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012022-30>

ABSTRACT

Teachers' training paths have been at the center of intense debate for many years now. The OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) identifies the need to intensify the commitment to renewing the teaching staff in our training system and to give value to their professionalism, in order to promote skills within the school system and the wider social system (Vannini, 2019). The main empirical research conducted on teachers in our country (Clarke & Hollingsworth, 2002; Gregoire, 2003; OECD-Talis, 2013; Ciani, Mazzetti & Guglielmi, 2018) provides a less than encouraging reading of the data. In this broad perspective, the need to develop teaching professionalism emerges, to promote quality results in education and training courses. In light of these considerations, this contribution aims to investigate the skills needed by future primary school teachers, through a study of the literature, which is helpful in building the premises of an investigation.

Il percorso formativo degli insegnanti è al centro di un intenso dibattito ormai da numerosi anni. L'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) raccomanda la necessità di intensificare l'impegno per rinnovare il corpo docente del nostro sistema formativo e di dare valore alla stessa professionalità, allo scopo di promuovere competenze nel sistema scolastico e nel più ampio sistema sociale (Vannini, 2019). Le principali ricerche empiriche condotte nel nostro Paese sugli insegnanti (Clarke & Hollingsworth, 2002; Gregoire, 2003; OECD-Talis, 2013; Ciani, Mazzetti & Guglielmi, 2018) portano ad una lettura dei dati poco incoraggiante. In questo panorama emerge un richiamo necessario allo sviluppo della professionalità docente, al fine di promuovere dei risultati di qualità dei percorsi di istruzione e formazione. Alla luce di tali considerazioni, questo contributo intende indagare le necessarie competenze dei futuri insegnanti della scuola primaria, attraverso uno studio della letteratura, utile a costruire le premesse di un'indagine.

Keywords: Teaching professionalism, School quality, Primary school, Methodological skills, Know practical

Parole chiave: Professionalità docente, Qualità della scuola, Scuola primaria, Competenze metodologiche, Sapere pratico

Received: March 16, 2022

Accepted: May 2, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Concetta Ferrantino, cferrantino@unisa.it

Credit author statement

Il presente lavoro è frutto del lavoro congiunto delle autrici. Nello specifico, l'introduzione è da attribuire ad entrambe, il paragrafo 1 a Rosanna Tammaro, il paragrafo 2 a Concetta Ferrantino.

Introduzione

Il sistema educativo italiano sta attraversando un periodo di grandi trasformazioni legate ai cambiamenti sociali ed economici. Temi come autonomia, metodologie, didattica a distanza, qualità della scuola, formazione, valutazione, ecc. vengono agitati più come slogan che, come processi su cui riflettere per costruire percorsi organici orientati ad una logica di miglioramento e di efficacia (Notti & Ferrantino, 2019). In questa temperie la ricerca educativa trova poco posto nel dibattito politico se non per fatti occasionali, ed il confronto è limitato ad una sparuta schiera di addetti ai lavori, inoltre la spesa per l'istruzione è fra le più basse della graduatoria dei paesi OECD e l'autonomia delle scuole rimane un percorso in salita e intriso di difficoltà (Vannini, 2019).

In questo clima, ampia e profonda discussione è centrata sul ruolo svolto dagli insegnanti, in relazione sia ad una dimensione di sviluppo professionale sia al legame contingente con il miglioramento della qualità della scuola.

La qualità del sistema scolastico va considerata come un costrutto multidimensionale (Salatin, 2015) in cui la qualità del sistema-scuola è fortemente determinata dalla qualità del personale docente (Imberciadori, 2008 – citato in Grion, 2008). Già da tempo si sta discutendo sul fatto che il ruolo degli insegnanti deve necessariamente evolversi per rispondere alle esigenze di rinnovamento dei sistemi educativi e in tal senso, in gran parte dei Paesi occidentali, “l'insegnante sta passando da un profilo di personale esecutivo ad un profilo di personale ‘professionista’” (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2006, p. 17).

A livello di dibattito scientifico, la frequentazione delle più qualificate riviste nazionali nell'ambito della ricerca empirica in educazione evidenzia come le problematiche connesse alla professionalità dell'insegnante siano un interesse preminente per molti ricercatori e l'OCSE da tempo raccomanda la necessità di intensificare l'impegno per rinnovare il corpo docente della nostra scuola e riqualificarne la professionalità allo scopo di promuovere competenze nel sistema scolastico e nel più ampio sistema sociale (Vannini, 2019). Quali competenze caratterizzano un buon insegnante? Quali sono gli elementi che contraddistinguono una buona didattica? Quali incidono sui risultati degli apprendimenti? Quali elementi vanno ad incidere nella definizione di un insegnante di qualità? Sono molti gli interrogativi legati alla figura della professionalità docente, che rappresentano basi fondanti e di orientamento per numerose ipotesi di ricerca.

In questo panorama emerge la centralità dello sviluppo della professionalità docente come fattore chiave per la promozione di qualità della scuola. Tuttavia, i dati che provengono dalle ricerche empiriche di settore, in particolare per quanto riguarda il nostro Paese, non risultano incoraggianti, in quanto si evidenziano manchevolezze nella formazione e nelle pratiche didattiche. Alcuni esempi sono rintracciabili nella ricerca internazionale Talis (OECD-Talis, 2013) in cui emergeva un sistema di formazione degli insegnanti in servizio inefficace e una partecipazione a reti professionali finalizzate allo sviluppo delle competenze dei docenti al di sotto della media OECD (22% contro una media dei paesi partecipanti del 37%). L'indagine nazionale Iard, network di ricerca sulla condizione e politiche giovanili, fece emergere elementi di notevole arretratezza nelle pratiche didattiche e valutative degli insegnanti dei vari ordini di scuola e in particolare per quanto concerneva la scuola secondaria la fruizione di formazione in servizio restava densa di problematicità (Cavalli, Argentin, 2010).

Partendo dal riconoscimento degli insegnanti come professionalità strategiche per innescare il miglioramento dei sistemi scolastici e sociali, questo contributo presenterà considerazioni relative ai saperi e alle competenze necessarie per l'esercizio e la cura della professione insegnante, fino ad indagare le necessarie competenze dei futuri insegnanti della scuola primaria.

1. Esercizio e cura della professionalità docente

Numerosi studiosi si sono dedicati all'identificazione delle competenze professionali dei docenti dei diversi ordini e gradi.

La concezione sociologica del professionista, cioè colui che è considerato il detentore di una pratica professionale acquisita dopo un lungo periodo di studio al termine del quale si è capaci di raggiungere determinati obiettivi in modo autonomo e responsabile, si sta imponendo anche per gli insegnanti portando

con sé una serie di interrogativi, primo tra tutti: che cosa dovrebbe essere capace di fare un insegnante professionista.

La professionalità dell'insegnante si caratterizza come un insieme diversificato di saperi professionali, schemi d'azione e attitudini per cui le sue competenze professionali sono di diverso tipo e sono al contempo di ordine cognitivo, conativo, affettivo, pratico. La figura dell'insegnante sta evolvendo da depositario assoluto del sapere a guida propositiva affinché il discente diventi un costruttore sempre più attivo dei propri saperi (Tamaro, Calenda, Ferrantino, 2016). Si tratta di un professionista che diventa regista e guida, facilitatore e catalizzatore dei processi di apprendimento che si sviluppano nell'ambiente formativo (Marzano, 2013).

La cura della professionalità docente risulta una questione particolarmente complessa, che necessita di essere pensata attraverso diversi livelli: scientifico, tecnico, sociale, culturale e politico (Vannini, 2019).

A livello culturale da molti anni, nel nostro Paese, il prestigio sociale dell'insegnante è in declino e aspetti quali la motivazione alla professione e l'immagine di buon insegnante si connotano in maniera molto differente rispetto al passato (Vannini, 2019). La stessa spinta vocazionale del docente, dagli anni '70 ad oggi ha subito una serie di cambiamenti passando da un'idea originaria legata all'immagine del docente consapevole della sua funzione sociale, delle elevate competenze pedagogiche, psicologiche, didattiche e disciplinari che il suo esercizio richiede ad una di tipo individualistica e funzionale all'idea di lavoro sicuro (Vannini, 2013). Ciò risulta evidente anche nell'attuale situazione politico-istituzionale, in cui emerge un progressivo disinvestimento sulla scuola quale motore della società. In tale scenario, la ricerca in educazione necessita di un approccio specialistico, che non può essere delegato solo agli esperti; va intesa come indagine rivolta alle esplorazioni di contesti, alla individuazione delle criticità, al miglioramento della qualità dell'istruzione. La cultura della ricerca è essenziale in una società che si connota come luogo e spazio della conoscenza, della formazione continua e dell'educazione (Notti, 2012, p. 8). La ricerca pedagogica, nella natura del suo stesso ruolo, può impegnarsi ad indicare politiche educative, scientificamente evidenziate, che rendano i decisori politici in grado d'impostare un processo di riforme che traguardi le esigenze culturali, sociali ed economiche del nostro Paese nel contesto dell'Unione. D'altra parte, i decisori politici, nell'autonomia e nella responsabilità delle loro scelte, potrebbero generare con il mondo della ricerca educativa un rapporto sistematico che permetta, nella distinzione dei ruoli uno scambio proficuo e che contribuisca alla efficacia delle decisioni (Notti, Ferrantino, 2019).

A livello prettamente tecnico, il problema coinvolge temi quali la progettazione di strategie formative adeguate, l'efficacia dei metodi didattici, la critica costruttiva di prassi abituali, la verifica delle innovazioni, il ruolo delle diverse funzioni della valutazione, le competenze specifiche che contraddistinguono la professione (conoscenze concettuali, fattuali, procedurali, schemi di pensiero e di azione, l'alternanza teoria/pratica, ecc.). Il progetto di definizione del profilo professionale e culturale dell'insegnante è un progetto ambizioso al quale hanno contribuito in maniera significativa alcuni ricercatori che, nell'ambito di studi riguardanti i principali problemi della formazione, sono riusciti a descrivere, mettendo insieme molteplici prospettive di ricerca, gli aspetti comuni che sono alla base di una rappresentazione condivisa della professionalità dell'insegnante. Tuttavia, l'informazione della ricerca trasmessa dall'alto non è sufficiente a modificare le prassi degli insegnanti. Per gli insegnanti non è importante possedere un repertorio di tecniche e linee precodificate di azione o un curriculum formativo pensato solo in termini di conoscenze teoriche da cui aspettarsi una automatica applicazione nel contesto professionale (Ciraci, Isidori, 2017), bensì risulterebbe opportuno sviluppare la capacità di cogliere il profilo delle situazioni, abilità di innovazione, creazione, decisione da poter esplicitare in pratiche situate (Mezirow, 1991).

Se si vuole che l'insegnamento abbia uno status professionale elevato i curricula di formazione degli insegnanti dovrebbero avere un orientamento non solo fondato sulla ricerca, ma anche informato e connotato dalla stessa.

La ricerca deve diventare stile di pensiero e strumento pedagogico per indagare, comprendere e intervenire nelle realtà educative e, nello stesso tempo, per sviluppare atteggiamenti riflessivi e accrescere le proprie competenze professionali.

2. Quali professionalità per i docenti della scuola primaria: le premesse di un'indagine

Formare insegnanti consapevoli del proprio agire e delle proprie rappresentazioni richiede modalità formative e di ricerca che chiamino in causa in prima persona i soggetti coinvolti, assumendo un *habitus* alla ricerca (Perrenoud, 2002; Nigris, 2004).

Gli insegnanti, ogni giorno pur risolvendo i non pochi problemi che il contesto pone, non hanno sempre consapevolezza del modo con cui li affrontano e spiegano. Occorre modificare atteggiamenti e cultura degli insegnanti e allargare la consapevolezza della loro pratica affinché possano aprirsi a nuove possibilità per la soluzione dei problemi (Oberg, 1987) mediante una riflessione sul fatto educativo condotta non con gli strumenti conoscitivi del senso comune ma con appropriato metodo scientifico. Di fronte alla necessità di assumere continuamente decisioni è indispensabile non tanto la conoscenza enciclopedica ma il possesso di tecniche di indagine scientifica che possano aiutare gli insegnanti a trovare una soluzione ai tanti problemi che si trovano di fronte (Ciraci, 2019).

A partire da tali contenuti e riflessioni, in questo lavoro la nostra riflessione si è focalizzata su “Quali professionalità per i docenti della scuola primaria?”. Per rispondere a tale interrogativo, il focus si è centrato in una prima fase su uno studio accurato della letteratura, al fine di indagare le competenze ritenute necessarie e prioritarie allo sviluppo di tale professione.

L'exkursus sui modelli italiani ed europei dei profili attesi per gli insegnanti mette in luce il progressivo emergere di competenze nuove in relazione alle sfide attuali dell'educazione. Stronge, Tucker e Hindman (2004) hanno raccolto alcune caratteristiche fondamentali che un insegnante efficace deve possedere, quali ad esempio la capacità di *caring* (Noddings, 1992), intesa come capacità di ascoltare e di conoscere in modo personale gli studenti; il comportamento corretto e imparziale; l'atteggiamento positivo verso la professione di insegnante; le buone capacità interattive; la capacità di suscitare entusiasmo e motivazione e la capacità di riflettere sulla pratica di insegnamento. Rispetto alle dimensioni della professionalità docente si è fatto riferimento agli standard internazionali e alle ricerche di settore (Laurillard, 2015; Merrill, 2002; Perrenoud, 2002; Reigeluth, 1999; Elizabeth, May, Chee, 2008; Korthagen, 2004; Moore, 2004) che rilevano l'importanza di far coesistere attributi personali e qualità professionali, considerando inoltre i fattori contestuali dell'apprendimento. L'Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (Intasc) identifica le seguenti competenze per l'insegnante: disciplinare; riflessiva; collaborativa; gestire lo sviluppo dell'apprendimento; favorire la personalizzazione; organizzare la didattica; valutare autenticamente lo studente; progettare per l'istruzione e il contesto; creare ambienti di apprendimento; guidare la classe (Magnoler, 2008).

Al di là delle considerazioni morali e psicologiche sulla personalità del docente (Damiano, 1993; Mezzini, 2000; Cerini, 2008), se ci riferiamo solo all'ambito dei risultati dell'apprendimento degli alunni, si può affermare ragionevolmente che gli insegnanti efficaci conoscono a fondo la materia che insegnano; connettono le nuove conoscenze proposte agli alunni alle loro conoscenze precedenti e alla loro esperienza; facilitano negli alunni l'acquisizione di metodi e tecniche personali di studio; sanno valutare gli alunni in modo valido e affidabile; indicano chiaramente alla classe le mete da raggiungere e forniscono periodicamente ad ogni alunno informazioni sul progresso del suo lavoro; creano un clima di collaborazione tra gli alunni e suscitano in loro il senso d'appartenenza ad una comunità.

Tuttavia, la professionalità degli insegnanti non si esaurisce in questo insieme di elementi codificati, né tantomeno ci si può basare solo su questi per una valutazione della loro professionalità, in quanto la stessa si contraddistingue per il suo carattere situato, poiché si genera nella pratica e non è ascrivibile né a ruoli predefiniti, né a modelli di competenza stabiliti a priori. La specificità dei contesti di lavoro è l'aspetto su cui l'insegnante costruisce ed orienta la propria professionalità in modo responsabile e consapevole (Salatin, 2015). Un insegnante professionista è tale nella misura in cui riesce ad adattarsi e a rispondere in modo efficace alle richieste del contesto, fornendo una giustificazione alle proprie azioni. In altre parole, deve mostrarsi capace di rendere conto del proprio sapere, del proprio saper fare e delle proprie azioni (Charlot, Bautier, 1991 – citato in Altet, 2006). La tipologia di saperi dell'insegnante professionista fornita da Altet (2006) include da un lato saperi da insegnare e saperi per insegnare (saperi teorici) e dall'altro saperi sulla pratica e saperi della pratica (saperi pratici). I primi, di tipo dichiarativo, fanno riferimento ai saperi disciplinari da far acquisire agli allievi e ai saperi pedagogici e didattici per gestire la classe; i secondi sono saperi contestuali. Il *sapere della pratica* è un sapere d'esperienza che deriva dall'azione riuscita, è a questo livello

di sapere pratico che si situa il sapere dell'insegnante professionista: esso si caratterizza per l'adattamento alla situazione e necessita dunque di un atto di riflessione sulle proprie azioni (Atlet, 2006).

Korthagen e Kessels già nel 1999, prendendo in esame i programmi di formazione per insegnanti più diffusi in area anglosassone e statunitense evidenziano quale principale criticità il passaggio dalla formazione universitaria all'ingresso a scuola dei neo-insegnanti. I neo-insegnanti, una volta sul campo, dimenticano le conoscenze apprese durante l'esperienza formativa universitaria, specialmente durante il primo anno di servizio le concezioni e le teorie più accreditate non emergono nelle pratiche, a causa della difficoltà ad integrare le dimensioni di teoria e pratica. Durante il primo anno d'insegnamento si assisterebbe ad un graduale adattamento e modellamento su pratiche didattiche tipiche dello specifico contesto scolastico in cui si è inseriti. Le cause che spiegano il problema sono: il ruolo fondamentale che giocano le pre-concezioni sul processo di insegnamento apprendimento maturate durante la personale esperienza da studenti e allievi. Tale processo è dovuto al fatto che, durante gli anni di formazione, gli studenti non percepiscono nelle teorie apprese un supporto cognitivo ed emotivo funzionale alla soluzione di problemi incontrati nella pratica professionale e la conoscenza che guida l'agire è molto differente dalla conoscenza astratta e generale presentata durante la fase di formazione iniziale.

Tuttavia, il forte nesso tra saperi teorici e pratica professionale è internazionalmente ritenuto fattore cardine della qualità nella formazione degli insegnanti (Eurydice, 2006), in particolare le competenze didattiche rappresenterebbero il vettore professionale (Galliani, 2001) delle competenze disciplinari.

Ritenendo prioritario tale aspetto, il presente lavoro getta le basi per una successiva ricerca sul campo che interesserà gli studenti del corso di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli studi di Salerno, in quanto il loro curriculum di studi supera la storica contrapposizione tra conoscenze disciplinari e competenze professionali proponendo un curriculum integrato tra Corsi, Laboratori e Tirocinio (Galliani, 2001; Baldacci, 2010).

Nello specifico, il lavoro di ricerca intende offrire un'occasione per qualificare la professionalità docente e la possibilità di raccogliere il punto di vista di quella parte di studenti che rappresenterà la futura classe docente.

Pragmaticamente, si procederà alla costruzione di un questionario utile a:

- responsabilizzare e stimolare gli studenti alla riflessione sulla qualità delle competenze della professione futura;
- cogliere il punto di vista rispetto alla dimensione contestuale, relazionale e su quella professionale/pedagogico/didattica del docente;
- individuare criticità nella qualità della didattica, al fine di suggerire strade di miglioramento per lo sviluppo di competenze disciplinari e didattiche.

Senza entrare nel merito di riflessioni più complesse, ci limitiamo ad osservare in questa sede che l'ideale punto di convergenza tra teoria e pratica diventa un insegnante capace di un atteggiamento riflessivo verso la propria attività professionale, in grado di scegliere tra alternative formalmente equivalenti, mettere in atto la sua scelta, controllarne i risultati, rivederne eventualmente il significato (Ciraci, 2019), contribuendo concretamente a migliorare la qualità della scuola.

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2006). Le competenze dell'insegnante-professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti ed analisi. In L. Paquay, M. Altet É., Charlier P., Perrenoud (eds.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 31-44). Roma: Armando.
- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista. *Education sciences and society. Formazione e società*, 1: 65-75.
- Cavalli A., Argentin G. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- Cerini G. (2008). Maestre d'Italia. *Insegnare*, 4: 4-10.
- Ciani A., Mazzetti G., Guglielmi D. (2018). *Knowledge is no value unless shared: the school like as learning organization. A study on the process of transfer of training among Italian teachers*. Paper presented at EERA-ECER, Bozen.

- Ciraci A. M. (2019). Ricerca educativa e formazione degli insegnanti. Il docente “ricercatore”. In G. Domenici, V. Biasi, *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti* (pp. 199-202). Milano: Franco Angeli.
- Ciraci A.M., Isidori M.V. (2017). Insegnanti inclusivi. Un’indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16: 207-234.
- Clarke D.J., Hollingsworth H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8): 947-967.
- Damiano E. (1993). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Elizabeth C.L., May C.M.M., Chee P.K. (2008). Building a model to define the concept of teacher success in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(3): 623-634.
- Eurydice 2006. *L'assicurazione di qualità nella formazione degli insegnanti in Europa*. http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=1836
- Galliani L. (2001). Un curriculum universitario di qualità per un insegnante di qualità. In L. Galliani, E. Felisatti, *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova* (pp. 17-50). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gregoire M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15(2): 147-179.
- Grión V. (2008). *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*. Roma: Carocci.
- Korthagen F.A., Kessels J.P. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education, *Educational researcher*, 28(4): 4-17.
- Korthagen F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1): 77-97.
- Laurillard D. (2015). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Magnoler P. (2008). *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*. Macerata: EUM.
- Marzano A. (2013). *L'azione d'insegnamento per lo sviluppo di competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mezzini P. (2000). *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnante di successo*. Firenze: Giunti.
- Merrill D.M. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3): 43-59.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore A. (2004). *The good teacher. Dominant discourses in teaching and teacher education*. London: Routledge Falmer.
- Noddings N. (1992). *The challenge to care in school. An alternative approach to education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Notti A.M., Ferrantino C. (2019). Ricerca educativa e qualità della scuola. In G. Domenici, V. Biasi, *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti* (pp. 179-188). Milano: Franco Angeli.
- Notti A.M. (2012). *La ricerca empirica in educazione. Metodi, tecniche e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nigris E. (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Oberg A.A. (1987). Using construct theory as a basis for research and professional development. *Journal of Curriculum Studies*, 19(1): 55-65.
- OECD (2014). *Talis 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning*. OECD Publishing.
- Paquay L., Altet M., Charlier É., Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando (ed. orig. 1996).
- Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia. (ed. orig. 1999).
- Reigeluth C. M. (1999). What is Instructional-Design theory and how is it changing? In C.M. Reigeluth (ed.), *Instructional-Design theories and models: a new paradigm of Instructional theory*, vol. 2 (pp. 425-454). Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Salatin A. (2015). La valutazione degli insegnanti: modelli e pratiche europee. In L. Galliani (ed.), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* (pp. 313-327). Brescia: La Scuola.
- Stronge J.H., Tucker P.D., Hindman J.L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tamaro R., Calenda M., Ferrantino C. (2016). Competenze metodologiche e sviluppo professionale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria: un'esperienza di formazione in servizio. *Formazione & Insegnamento*, XIV-(3): 335-351.
- Vannini I. (2013). *Come cambia la cultura degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Vannini I. (2019). Ricerca empirico-sperimentale e Ricerca-Formazione. Interrogativi e possibilità per la professionalità dell'insegnante. In G. Domenici, V. Biasi, *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti* (pp. 110-117). Milano: FrancoAngeli.