

## Fare programmazione. Indagine sulle competenze professionali degli insegnanti nella scuola primaria di Bologna

### Curriculum designing. Empirical research on teachers' professional competencies in Bologna primary school

VINCENZO BONAZZA • PAOLO PASETTI • CLAUDIO SEVERONI\*

La ricerca che presentiamo, realizzata presso la scuola primaria del comune di Bologna, intende fare luce sulle conoscenze e sulle competenze professionali degli insegnanti nell'ambito della programmazione didattica, essendo essa una delle strategie fondamentali del fare scuola. Interessa conoscere come oggi viene utilizzata tale strategia di lavoro, in quanto la legislazione sull'autonomia ha creato le condizioni per sviluppare in toto le potenzialità che essa racchiude.

*The present research, carried out at the primary school in the town of Bologna, aims to shed light on the knowledge and professional skills of teachers in the teaching program as it is one of the fundamental strategies of instruction. Focused to know how this working strategy is used today since the legislation on autonomy has created the conditions for a fully developing of the potentials it holds.*

**Parole chiave:** programmazione, valutazione, individualizzazione, personalizzazione, aggiornamento

**Key words:** curriculum design, assessment, customization, training.

\* VINCENZO BONAZZA, ha scritto i commenti alle domande e costruito il questionario; PAOLO PASETTI ha elaborato la parte statistica e impostato la metodologia della ricerca; CLAUDIO SEVERONI ha effettuato il *pretest* e somministrato il questionario.

## Finalità generali e obiettivi specifici della ricerca

In ambito internazionale la ricerca finalizzata a conoscere il lavoro docente, nelle sue molteplici sfaccettature, si è affermata da tempo (Cardarello, Martini, Antonietti, 2008) mentre in Italia è più recente e perlopiù è stata realizzata in ambito sociologico (Cavalli, 1992; 2000; Cavalli, Argentin, 2010). Nel nostro paese meritano di essere menzionate – tra le altre – le ricerche promosse da Mario Gattullo in quanto “hanno dato una importante risposta all’esigenza di uno ‘sguardo pedagogico’ sugli insegnanti e le loro rappresentazioni della professione esplorando, nell’arco di più di due decenni, gli atteggiamenti dei docenti della scuola italiana (in particolare dell’obbligo) di fronte al cambiamento, cercando di scorgerne – con occhi attenti alle dinamiche organizzative e didattiche della quotidianità scolastica – gli spiragli di apertura verso l’innovazione (Vannini, 2012, p. 63).

La ricerca che presentiamo intende indagare le conoscenze e le competenze pedagogico-didattiche degli insegnanti relativamente ad uno dei principali aspetti sui quali occorre fare leva per un rinnovamento reale del fare scuola: la *programmazione didattica*. Ci interessa focalizzare questa tipologia di competenze (o almeno una parte di esse) dal momento in cui nella scuola, sovente, si continua a dare spazio – in forma ossessiva – al ritrovamento di nuove soluzioni, senza tuttavia essere in grado di dimostrarne l’efficacia. Gli *ipse dixit* o gli stessi *irenismi teorici* sotto certi aspetti la fanno ancora da padroni, mentre appare ancora incerta *una solida cultura di riferimento sulla quale poggiare l’operatività*. Il vuoto conoscitivo che si constata in ambito didattico è dovuto, principalmente, ad un forte ritardo della ricerca educativa, ad importazione empirica, nel nostro paese: se in ambito internazionale si sono sviluppati orientamenti miranti ad interpretare *ex novo* i processi di insegnamento e di apprendimento, nel nostro paese gli *echi* di tale ricerca si sono mescolati con il *senso comune*, che da sempre domina nella scuola di casa nostra, finendo così per snaturarne le finalità originarie (Vertecchi, 2003; 2008). Le conseguenze di un tale stato di cose si fanno sentire da tempo: il prodotto scolastico si presenta eterogeneo e laddove vi sia una qualche omogeneità ciò vuol dire che vengono dichiarati positivi risultati che non lo sono affatto.

Indagini recenti (Fondazione Agnelli, 2009; 2010) dimostrano che il funzionamento del sistema scolastico è ben poco rassicurante, ed in modo particolare la qualità della formazione che in esso si eroga: non si deve dimenticare che il consolidamento di un sistema democratico, la qualità della vita di una comunità sociale, la crescita economica del paese sono strettamente legate al patrimonio culturale di ogni singolo cittadino. Se il Novecento, a giusta ragione, è stato definito “il secolo della scuola” occorre rilevare che, esauritasi la fase dello sviluppo quantitativo della solarizzazione (iniziata a partire dal 1962), ben poco si è fatto per adeguare la scuola ai nuovi bisogni ai quali andava incontro. È evidente come gli insegnanti, al riguardo, ricoprano un ruolo di primo piano: spetta ad essi far sì che il diritto all’istruzione trovi una concreta realizzazione; se in un recente passato si poteva fare affidamento sulle doti personali del docente, oltre che sulla sua preparazione professionale, oggi è assodato che è necessario un solido repertorio di competenze (in modo particolare didattiche) per far fronte alle sfide che pone con forza la “società della conoscenza”. Si cercherà di fare luce, pertanto, sulle conoscenze degli insegnanti e sulle conseguenti competenze legate alle pratiche quotidiane di insegnamento: *focus* quindi sulla programmazione didattica essendo essa l’ambito specifico del docente (dei docenti); è il contesto entro il quale all’insegnante si presenta l’occasione di esprimere al massimo la sua professionalità. Aggiungiamo che il regolamento sull’autonomia ha consentito al “fare programmazione” il pieno sviluppo delle sue potenzialità prevedendo ampi margini di flessibilità organizzativo-didattica.

*Obiettivi specifici dell’indagine:* si è voluto individuare quale sia il modello di programmazione più diffuso tra i nostri docenti; identificare i metodi e le strategie didattiche adottate

all'interno del fare programmazione; conoscere le finalità attribuite alla valutazione e la tipologia di strumenti utilizzata, e infine rendere esplicita la tipologia di aggiornamento professionale fruita dai docenti.

## 1. Nota metodologica

*Collettivo esaminato:* è composto da 155 docenti operanti nelle scuole primarie del Comune di Bologna. Per il reclutamento dei partecipanti allo studio, erano state contattate le cinque Direzioni didattiche comprese nel Comune di Bologna (rispettivamente, le Direzioni didattiche numero 3, 5, 8, 11 e 13). Due delle Direzioni didattiche interpellate hanno deciso di non partecipare allo studio: si tratta, rispettivamente, delle direzioni didattiche numero 3 e numero 8. L'organico di queste due direzioni didattiche ammontava complessivamente a 164 docenti.

Hanno invece aderito allo studio le rimanenti tre Direzioni didattiche (la 5, la 11 e la 13), il cui organico ammonta complessivamente a 223 docenti. Una volta ottenuta l'adesione delle Direzioni, si è poi trattato di ottenere anche l'adesione individuale alla somministrazione del questionario. Tale adesione è risultata complessivamente soddisfacente: hanno aderito infatti 155 docenti sui 223 compresi nell'organico (in termini percentuali, il 69,9%). L'adesione dei docenti ha superato, per tutte e tre le Direzioni didattiche aderenti, la quota del 60%. La quota di adesione, all'interno di ciascuna Direzione didattica, è stata abbastanza omogenea, pur se con qualche differenziazione: è pari al 60,7% del totale dell'organico per la direzione didattica numero 5, al 69,6% per la direzione didattica numero 11, e all'81,7% per la Direzione didattica numero 13.

*Composizione del collettivo per genere, età e possesso di una laurea.*

Dal punto di vista del genere, come ci si poteva attendere, il collettivo esaminato ha una composizione quasi esclusivamente femminile (per il 95,5% è formato da donne). Dal punto di vista della distribuzione per età, il collettivo è rappresentativo di una vasta gamma di età, e varia da un minimo di 26 anni a un massimo di 62 anni. La distribuzione presenta un andamento pressoché simmetrico attorno al valore mediano dell'età, che è pari a 46 anni (mentre il valore medio è pari a 46,07 anni). Il 37,8% del collettivo (con l'esclusione di 7 persone che non hanno dichiarato l'anno di nascita) ha 50 anni o più.

Dal punto di vista del possesso di un diploma di laurea, 89 docenti su 155 hanno dichiarato di esserne in possesso: una quota piuttosto elevata, pari al 57,4% del totale.

*Lo strumento di indagine:* ai 155 docenti aderenti è stato somministrato un *questionario strutturato*, composto di 14 quesiti a risposta chiusa. Quasi tutti i quesiti erano strutturati secondo una scala ordinata di accordo rispetto alla affermazione proposta in quel momento al rispondente, di tipo Likert (con quattro modalità: da “molto d'accordo” a “per nulla d'accordo”). Due soli quesiti (il quesito 7 e il quesito 9) non sono stati strutturati secondo una scala ordinale, ma, semplicemente, si chiedeva al rispondente un “accordo”, oppure un “disaccordo” rispetto alla singola affermazione riportata in quel momento, generando così una variabile dicotomica.

In via preliminare rispetto ai 14 quesiti che trattavano le problematiche investigate dallo studio, sono state rilevate alcune variabili “di sfondo”, per meglio contestualizzare il collettivo di docenti sottoposto a indagine. Tali variabili erano: anno di nascita, sesso, anno di inizio dell'attività didattica, il possesso o meno di un diploma di laurea e, in caso affermativo, quale era la specifica laurea in possesso del rispondente. La variabile “laureato/non laureato” (pre-scindendo dal tipo di laurea) è stata poi utilizzata nello studio per effettuare un'analisi disaggregata tra docenti laureati e docenti non laureati, allo scopo di evidenziare eventuali differenze tra questi due sottogruppi.

Le versioni intermedie della struttura generale del questionario sono state quattro, ed ognuna di esse è stata oggetto di un ampio confronto all'interno dell'*équipe* di ricerca; i criteri generali di costruzione dello strumento sono stati: a) la comparabilità con le ricerche affini (Grandi, 1990; Magri, 1995; Vertecchi, 1996; Bonazza, Frignani, Pasetti, 2002; Guskey, 2002; Richardson, 2002; Bonica, Sappa, 2010) e la frequentazione della letteratura di riferimento (Barbieri, 1997; Semeraro, 1999; Baldacci, 2005; Felisatti, Rizzo, 2007; Domenici, 2010). Dopo la sua stesura iniziale, per migliorarne la fruibilità, è stato effettuato prima un *referaggio* da parte di esperti e poi un *pretest* (Bailey, 1995) attraverso la somministrazione dello strumento d'indagine ad un gruppo di docenti di scuola primaria con caratteristiche diversificate (per età, sesso, anni di insegnamento, titolo di studio). A ciascun soggetto coinvolto, oltre alla lettera di presentazione e al questionario è stata proposta una *scheda suggerimenti* mirante a raccogliere informazioni finalizzate ad un'eventuale modifica dello strumento.

*Analisi dei risultati*

## 2. Cosa s'intende per *programmazione didattica*?

Le risposte al primo quesito (*tab. 1*) evidenziano come gli insegnanti intervistati, in larga maggioranza (ben l'85,2%), abbiano scelto la definizione di programmazione (la prima della serie) che più è legata alla letteratura pedagogico-didattica. Appare dunque presente, in forma diffusa (*sia tra i docenti laureati che tra i non laureati*), la consapevolezza che la programmazione non debba essere formulata principalmente in virtù di capacità *intuitive* dell'insegnante e/o debba essere dettata dalla sua "esperienza", ma sia un paziente lavoro caratterizzato da razionalità, quest'ultima rappresentata – citiamo dalla definizione stessa – dai verbi *individuare*, *organizzare*, *conseguire*. Ci troviamo di fronte, per contro, con la seconda definizione, scelta dal 4,7% degli intervistati, ad una concezione ascientifica, molto vicina al concepire l'azione didattica esclusivamente come una sorta di *arte*, ovvero scevra di accurati presupposti teorici (sostituiti dall'indefinibile buon senso personale) e di conseguenti procedure e tecniche (sostituite dalla solipsistica esperienza maturata) (VEDI TABELLA 1).

**TABELLA 1**

Risposta	Docenti non laureati %	Docenti laureati %	Totale %
1. La programmazione è l'attività mediante la quale si individuano e si organizzano i percorsi e le strategie per conseguire gli obiettivi stabiliti dalle "Indicazioni per il curricolo" del 2007	88,9	82,6	85,2
2. La programmazione didattica non presuppone una definizione rigorosa dei metodi di insegnamento e si realizza grazie al buon senso e all'esperienza accumulata negli anni	3,2	5,8	4,7
3. La programmazione implica una conoscenza degli allievi per decidere insieme ad essi il percorso formativo da svolgere	7,9	10,5	9,4
4. La programmazione permette di operare una trasmissione fedele e dettagliata dei contenuti selezionati dalle "Indicazioni per il curricolo" del 2007 di un determinato contesto disciplinare	0,0	1,2	0,7
Totale	100,0	100,0	100,0

Tabella 1.

Quesito 1 del questionario: "Sotto sono riportate alcune affermazioni riguardanti la programmazione didattica. Scegli quella che maggiormente risponde al suo concetto di programmazione (indicare una sola preferenza)" (percentuali di colonna).

### 3. Opinioni sulla scuola di oggi

Il quesito 2 del questionario presenta una serie di affermazioni sul mondo della scuola (tab. 2); riunifichiamo, per il commento, ciò che appartiene al medesimo campo semantico: A. ambito istituzionale-normativo, B. docenti, C. programmazione, D. alunni e genitori.

*Ambito “A”:* *aspetto istituzionale-normativo (item 1 e 2):* osserviamo quanto risulti critico il rapporto tra chi vive la scuola dal di dentro e chi per mandato politico e/o gestionale ne condiziona l’esistenza. Risulta chiaro quanto gli insegnanti percepiscano l’apparato istituzionale come poco consapevole o, comunque, distante da ciò che avviene all’interno delle mura scolastiche. Si osservi l’89,5% di risposte positive (43,1% “molto d’accordo” + 46,4% “abbastanza d’accordo”) in merito al fatto che le riforme susseguitesi in questi anni non siano state adeguate (item 1) e al notevole gruppo (76,6%) di insegnanti che si trovano “molto d’accordo” (18,2% gli “abbastanza d’accordo”) sull’item 2.

*Ambito “B”:* *docenti (item 3, 4, 11 e 12):* L’item 3 sulle “sperimentazioni ritenute difficili” evidenzia con chiarezza l’assenza di una cultura empirico-sperimentale nel nostro paese. Se questa è la situazione che si riscontra in ambito scolastico, non meno problematica risulta essere quella che si verifica nell’ambiente accademico. Nelle università italiane è ancora da costruire una rete di “centri di ricerca” capaci di offrire un valido contributo allo sviluppo di una *cultura della didattica* per la scuola. Lo scarso impegno della pedagogia accademica nel rispondere alle situazioni educative concrete aggrava la situazione. La ricerca empirico-sperimentale, si vuol dire, continua ad essere relegata ai margini (non è infrequente l’imbarazzo che si prova nel confronto tra ciò che si produce nel nostro paese e i contributi offerti dalla ricerca educativa internazionale) *nonostante* il sistema scolastico reclami, con forza, il bisogno di riferimenti precisi e di un’acquisizione sistematica di competenze – ciò di cui hanno necessità i professionisti di qualsiasi altro settore – per la gestione efficace delle pratiche quotidiane.

Veniamo agli item 4 e 11 sulla professionalità docente: ebbene in questo caso (item 4) il gruppo appare spaccato in due: la metà ha dato risposte positive seppur, tra queste, le prevalenti sono quelle degli “abbastanza d’accordo” (34%); i “poco d’accordo” sono invece ben il 40,5%. Probabilmente l’annoso protrarsi in Italia della questione della *formazione docente* (iniziale e continua) ha prodotto negli anni occasioni formative che stanno via via soddisfacendo, anche se in misura contenuta, i bisogni degli insegnanti della scuola primaria. Nel complesso questa situazione ci appare “a macchia di leopardo”, ed è presumibile che i risultati di questo quesito dipingano proprio un quadro in lenta evoluzione che, se da una lato vede qualche frutto derivante dall’istituzione del corso di laurea specifico per l’insegnamento nel primo grado di scuola, dall’altro vuole, probabilmente, denunciare il ritardo storico nell’aggiornamento didattico-pedagogico e le situazioni in cui è forte l’ancoraggio a stilemi e prassi ataviche consolidate, sia dal punto di vista di chi dovrebbe aggiornarsi, che di coloro che dovrebbero adeguatamente aggiornare e formare. Il quesito più diretto sulle loro competenze didattiche (item 11), invece, aggrega un grosso consenso: non appare, questa, una contraddizione?

Chiudiamo questa sezione con l’item 12 sulla possibilità di fare ricerca sull’attività didattica: come ci si poteva attendere la maggioranza concorda col fatto di non avere molto tempo da dedicare a tale attività (30,7% i “molto d’accordo” e 39,2% gli “abbastanza d’accordo”); interessante tuttavia sarebbe scoprire cosa ha portato quel 7,2% che non è “per nulla d’accordo” a rispondere che l’attività didattica confligge (nel senso del tempo da dedicarvi) con la ricerca.

*Ambito “C”:* *programmazione (item 5, 6 e 7):* la maggioranza di questi insegnanti dichiarano che una delle conseguenze positive delle normative introdotte negli ultimi anni è il fatto di

aver reso più agevole programmare l'azione didattica (*item 5*), probabilmente sia quella di classe che quella a livello di progettualità di istituto. Per un terzo, circa, non è ancora così ma, a giudicare da quanto sono valutate negativamente le novità normative introdotte nella scuola (vedi sopra), questo dato, nel suo complesso, ha un valore indubbiamente positivo.

Emerge poi – altro aspetto di notevole interesse – come la *cultura della programmazione* intesa come elemento fondamentale della propria professionalità e finalizzata all'efficacia didattica sia largamente diffuso, con quel 77,8% che giudica “per nulla” una perdita di tempo (*item 6*) dedicarsi a questa attività. Accostiamo ad essi anche l'*item 7* che afferisce agli aspetti organizzativi e gestionali interni, come la capacità di razionalizzare le risorse e gestire il personale in modo adeguato: qui la situazione tende ad essere abbastanza negativa per i nostri intervistati, anche se il dato non sorprende.

*Ambito “D”:* *alunni e genitori (item 8, 9 e 10)*: in merito ai genitori, è qui certificata e quantificata la frequente lamentela degli insegnanti di oggi riguardo alla *crescente ingerenza* dei genitori, segno di un ormai mutato (e consolidato) rapporto famiglia-scuola, nell'ambito del quale ci si sente sempre più autorizzati a “dire la propria” anche nei confronti dell'insegnamento. Il 73,3% dei nostri intervistati (*item 8*) segnala pertanto questa difficoltà. Per quanto riguarda i due *item* sugli alunni, invece, abbiamo di fronte una conferma ed una smentita rispetto a ciò che il senso comune è incline ad affermare: per quanto concerne le risposte fornite all'*item 10*, infatti, gli insegnanti sono sostanzialmente d'accordo nel ritenere che gli alunni adottano comportamenti spesso non adeguati, sono “indisciplinati” come recita l'*item* (42,5% gli “abbastanza d'accordo” e 26,1% i “molto d'accordo”). Tale risultato, dicevamo, è in linea con quanto sostiene, in genere, il mondo adulto, che rileva nelle nuove generazioni una maggiore intolleranza verso le regole e l'autorità. Smentiscono invece il senso comune le risposte date in merito alla motivazione degli alunni a svolgere le attività proposte nell'ambito scolastico (*item 9*): il 42,2% di questi insegnanti si ritiene “poco d'accordo”, mentre il 26% “per nulla d'accordo” sulla scarsa motivazione degli alunni. La percezione, dunque, che i docenti bolognesi hanno dei loro allievi è quella, in grande maggioranza, che questi ultimi gradiscano le attività che fanno a scuola, contrastando così palesemente quella concezione dei non addetti ai lavori che tende a vedere i bambini di oggi “troppo immersi nei loro dispositivi digitali” (VEDI TABELLA 2).

### 3. La valutazione

Molti insegnanti (*tab. 3*) sottolineano che la valutazione ha un ruolo di raccolta di informazioni a fini migliorativi e non selettivo-punitivi (*item 2*); nella grande maggioranza sono consapevoli che valutare non è giudicare *tout court* ma aprire le porte a nuove sfide apprenditive (*item 3*). Inoltre – aspetto questo molto importante – valutare per questi insegnanti significa poter rilevare quali competenze sono state raggiunte (si osserva un plebiscito di gradimento per l'affermazione dell'*item 7*). Più complessa risulta invece la situazione delle risposte relative alle altre affermazioni; partendo dalla numero 1 – ovvero valutare significa *esprimere giudizi sul profitto* – notiamo un paritetico assembramento delle risposte nei valori centrali (“abbastanza d'accordo” e “poco d'accordo”) ed in quelli estremi (“per nulla d'accordo” e “molto d'accordo”): qui dunque si evidenzia un alto grado di indecisione. Una interpretazione potrebbe essere la seguente: da questo quadro appare come i docenti siano ben consapevoli del *valore formativo* della valutazione anche se ritengono, in seconda battuta, che gli esiti della valutazione serviranno da “trampolino di lancio” per l'inquadramento finale degli allievi ed il giudizio globale.

Proseguiamo con la risposta numero 4 sulle attitudini: qui lo scarto tra le tre preferenze più frequenti (valori scarsi solo per il “per nulla d'accordo”) non è per niente accentuato,

**TABELLA 2**

Affermazione	Per nulla d'accordo %	Poco d'accordo %	Abbastanza d'accordo %	Molto d'accordo %	Totale %
1. Le riforme sono inadeguate	0,7	9,8	46,4	43,1	100,0
2. Manca un dibattito politico attento alle necessità della scuola	1,9	3,3	18,2	76,6	100,0
3. Le sperimentazioni sono difficili	4,0	32,2	49,0	14,8	100,0
4. La formazione dei docenti è inadeguata	7,8	40,5	34,0	17,7	100,0
5. Programmare è più agevole grazie alla legge sull'autonomia	9,9	27,6	46,7	15,8	100,0
6. Programmare vuol dire sottrarre tempo alla didattica	77,8	19,6	1,3	1,3	100,0
7. Assenza di cultura organizzativa	10,9	40,1	40,1	8,9	100,0
8. Eccesso di interferenze da parte dei genitori	5,2	17,5	42,9	34,4	100,0
9. Gli alunni sono poco motivati	26,0	42,2	22,7	9,1	100,0
10. Gli alunni sono più indisciplinati	13,1	18,3	42,5	26,1	100,0
11. I docenti sono poco competenti nell'ambito della didattica	33,1	48,1	13,6	5,2	100,0
12. A scuola non c'è tempo per fare ricerca sull'attività didattica	7,2	22,9	39,2	30,7	100,0

**Tabella 2.**  
**Quesito 2 del questionario:** “Qui di seguito, vengono fatte alcune affermazioni che riguardano la scuola, gli insegnanti, gli alunni e i genitori. Esprima, in ciascuna di esse, il suo accordo o disaccordo” (percentuali di riga).

con una maggioranza relativa di “molto d'accordo”. Questo *item* è uno fra i più complessi da interpretare: mediante un ricerca *ad hoc* sarebbe interessante capire *quanto* e *come* nella scuola sia ancora presente l'*ideologia delle doti* (il 65,5% di risposte sono pur sempre di gradimento dell'affermazione). Si registra *ancora* una scarsa consapevolezza di quali fattori influiscano *realmente* sul successo formativo? (VEDI TABELLA 3)

TABELLA 3

	Per nulla d'accordo %	Poco d'accordo %	Abbastanza d'accordo %	Molto d'accordo %	Totale %
1. Esprimere giudizi sul profitto	14,4	35,6	35,6	14,4	100,0
2. Fornire l'informazione necessaria per migliorare il processo formativo	1,3	2,0	29,6	67,1	100,0
3. Favorire negli alunni la disponibilità ad apprendere	3,9	16,5	32,9	46,7	100,0
4. Indirizzare gli alunni secondo le loro attitudini	7,2	26,3	29,6	36,9	100,0
5. Mettere in evidenza le differenze individuali degli alunni	51,7	19,9	13,2	15,2	100,0
6. Orientare l'insegnante nella scelta del giudizio più adeguato	24,6	26	33,6	15,8	100,0
7. Rilevare l'insieme delle competenze	0,0	5,9	49,0	45,1	100,0

Tabella 3.

Quesito 3 del questionario: "Secondo lei, quali sono le finalità della valutazione nella scuola primaria? Esprima, nelle affermazioni seguenti, il suo accordo o disaccordo" (percentuali di riga).

### 3.1. Strumenti di valutazione

Passiamo ora ad un quesito con una conformazione diversa (*tab. 4*): vengono raccolte qui informazioni sull'utilizzo o meno di vari strumenti di valutazione: osserviamo che il nostro gruppo di insegnanti utilizza regolarmente soprattutto le interrogazioni orali e i compiti scritti, poi le prove strutturate composte dal docente. Per chiudere la serie degli strumenti che la maggioranza dichiara di utilizzare regolarmente dobbiamo inserire l'*item 4*, ovvero *l'osservazione*, che addirittura l'83,7% dei rispondenti afferma di utilizzare. La domanda che ci poniamo però è la seguente: quanti si riferiscono all'osservazione in senso scientifico? Quanti di loro sono consapevoli che, ad esempio, un buona osservazione abbisogna di griglie o di *check list*? In quanti erano consapevoli, prima di aver letto il quesito, che l'osservazione guidata da criteri è capace di selezionare un aspetto della realtà (in questo caso didattica) è uno strumento di valutazione, nonché di ricerca?

Questi insegnanti sembrano comunque aver chiara l'idea della necessità di *integrare* i vari strumenti di valutazione e l'uso di questi in base ai compiti formativi ed evolutivi del momento; ne sono prova di ciò anche i valori bassi relativi alla modalità di risposta "non lo uso". (VEDI TABELLA 4)



**TABELLA 4**

	Non lo uso %	Lo uso qualche volta %	Lo uso regolarmente %	Totale %
1. Interrogazioni individuali	5,9	30,9	63,2	100,0
2. Compiti scritti	1,3	14,2	84,5	100,0
3. Relazioni scritte di gruppo	22,5	64,9	12,6	100,0
4. Osservazione	0,6	15,7	83,7	100,0
5. Test di profitto (prove strutturate) costruite dal docente	5,3	35,5	59,2	100,0
6. Test di profitto (prove strutturate) recuperati da guide specifiche	13,7	50,3	36,0	100,0
7. Temi (produzioni personali)	16,8	40,9	42,3	100,0
8. Prove semistrutturate	2,0	53,9	44,1	100,0

Tabella 4.  
 Quesito 4 del questionario: “Di quali, tra i seguenti strumenti della valutazione, lei fa un uso regolare, saltuario o non fa alcun uso?” (percentuali di riga).

#### 4. Le metodologie didattiche: la lezione *leader* indiscussa

Il quesito cinque del questionario (*tab. 5*) sottopone all’attenzione degli intervistati l’uso frequente o meno di alcuni metodi e strumenti didattici; la lezione frontale da parte dell’insegnante è l’indiscussa regina delle aule scolastiche (84,1% la usa regolarmente). A quasi tutto il resto, dal “quotidiano” alla “strumentazione tecnologica” – in sostanza, quei mezzi dell’innovazione comunicativa di ieri e di oggi che sono stati adottati dalla scuola – è riservato il posto di risorse *aggiuntive*, corollari di quello che continua ad essere ritenuto il perno del fare scuola, ossia la frontalità e la trasmissività del sapere dal docente all’allievo. Solo la “discussione in classe” presenta valori molto alti che si avvicinano al precedente, fungendo quasi da contraltare all’unidirezionalità cui la spiegazione frontale conduce. Sarebbe interessante, poi, scoprire nel dettaglio quale tipologia di lezione frontale e di discussione viene utilizzata.

Un secondo dato che si discosta parzialmente da questo quadro è quello relativo al fatto che la modalità di risposta “non lo uso” del quesito, scarsamente rappresentata in tutta la casistica proposta, è invece stata scelta largamente all’*item 4* che riguardava le “tecnologie didattiche come la LIM”, segno che gli ultimi dispositivi (in senso cronologico e di innovazione) prodotti per la didattica faticano ancora molto ad essere introdotti. (VEDITABELLA 5)

#### 5. Individualizzare: chiarezza semantica

Gli insegnanti hanno mostrato di essere consapevoli di che cosa si tratta, non confondendo l’individualizzazione con ciò che prevede la personalizzazione. L’importanza di conoscere l’alunno reale, con le sue lacune e le sue potenzialità sembra abbia fatto breccia, almeno a livello teorico: dopo qualche decennio di diffusione di tali concetti e delle numerose sperimentazioni che li hanno supportati non ci si aspetterebbe di avere anche solo un 10% circa di docenti che non lo hanno riconosciuto tra le risposte proposte.

TABELLA 5

	Non lo uso %	Lo uso qualche volta %	Lo uso regolarmente %	Totale %
1. Lezioni frontali	2,0	13,9	84,1	100,0
2. Discussioni in classe	0,6	24,2	75,2	100,0
3. Dettatura di appunti	13,8	56,6	29,6	100,0
4. Tecnologie didattiche	48,3	41,6	10,1	100,0
5. Visite guidate	5,9	59,5	34,6	100,0
6. Audiovisivi	5,9	75,8	18,3	100,0
7. Laboratorio di informatica	20,0	60,0	20,0	100,0
8. Drammatizzazione	15,5	68,3	16,2	100,0
9. Computer	12,6	64,9	22,5	100,0
10. Enciclopedie	35,8	56,8	7,4	100,0
11. Quotidiani o riviste	27,9	64,6	7,5	100,0

Tabella 5.  
Quesito 5 del questionario: "Di quali, fra queste metodologie didattiche, lei fa un uso regolare, saltuario o non fa alcun uso?" (percentuali di riga).

### 5.1. La prassi dell'individualizzazione

Questo quesito (*tab. 6*) ha inteso indagare quanto il nostro collettivo faccia tesoro delle possibilità offerte dalla didattica individualizzata. Il quadro che ne esce è abbastanza variegato: possiamo affermare che alcune procedure che caratterizzano decisamente una didattica individualizzata siano utilizzate circa da un docente su 2. La conoscenza delle caratteristiche individuali e la flessibilità del curriculum, infatti, risultano essere una prassi didattica di appena poco più del 50% degli insegnanti (*item 2*). Qualche punto in più lo ottengono la possibilità di lavorare in gruppi di alunni e l'attenzione ai ritmi e tempi degli stessi (*item 4*). Segue, con il 41%, l'utilizzo della valutazione formativa (*item 8*), per poi dispiegarsi la serie delle altre tre risposte rimaste, tutte con percentuali meno consistenti che vanno dal 31,3% di chi prevede l'utilizzo di materiale didattico alternativo, sino al 15,3% dell'*item 3* (sulla "piegatura" dell'azione formativa sul singolo allievo), passando per il 19,4% della preparazione di segmenti didattici creati *ad hoc* in base al livello dei singoli allievi (*item 7*). Questa panoramica è, in sintesi, alquanto eloquente: se il quesito 6 (quello precedente) accertava la conoscenza del concetto di individualizzazione didattica, quest'ultimo ne certifica la parsimoniosa utilizzazione concreta, con punte, si permetta di evidenziare, di sorpresa, prendendo in esame i 6 docenti su 10 che *non fanno uso* della valutazione formativa e i 4 su 10 che *non adattano* il linguaggio e il tempo di apprendimento ai ritmi degli alunni. Sorprende ulteriormente l'adesione data in maggioranza *dai docenti laureati* all'*item 3*: concepire l'azione formativa in funzione delle caratteristiche dell'alunno, infatti, ci appare una risposta più legata al senso comune (rispetto alle altre che sono più analitiche) che ad una conoscenza delle finalità proprie dell'intervento individualizzato. (VEDI TABELLA 6)

**TABELLA 6**

Affermazione	Docenti non laureati	Docenti laureati	Totale
1. Prima di procedere alla definizione di curricolo si cerca di conoscere le caratteristiche individuali degli alunni (prerequisiti di partenza, stili cognitivi, ritmi di apprendimento).	57,4	49,4	52,8
2. Si ipotizza un curricolo flessibile ed adattabile alle caratteristiche individuali degli allievi	55,7	48,2	51,4
3. Si concepisce ogni azione formativa in funzione delle caratteristiche dell'alunno	6,6	21,7	15,3
4. Si considera la possibilità di lavorare per gruppi di vario genere	59,0	56,6	57,6
5. Si considera la possibilità di usare testi alternativi da parte degli allievi (schedari, eserciziari, attività Giochi Aneddoti Storia)	37,7	26,5	31,3
6. Si adattano linguaggio e tempi di insegnamento ai ritmi degli alunni.	49,2	63,9	57,6
7. Si strutturano segmenti didattici adatti ai prerequisiti posseduti da ogni singolo allievo.	21,3	18,1	19,4
8. Si utilizza la valutazione formativa come strumento di adattamento del percorso di insegnamento-apprendimento.	34,4	45,8	41,0

**Tabella 6.**

**Quesito 7 del questionario:** “Quali forme di individualizzazione sono praticate nella sua scuola? (è possibile scegliere più alternative di risposta)”.

*Valori percentuali: questi ultimi si riferiscono alla quota di coloro che hanno “risposto affermativamente” a ciascuna singola affermazione. NB: il totale a cui si riferiscono queste percentuali è formato dai soli docenti che hanno dichiarato di praticare, nella loro scuola, forme di individualizzazione.*

## 6. Personalizzare: chiarezza semantica

Passiamo ora al quesito 8 del questionario: i risultati, contrariamente a quanto emerso col concetto di individualizzazione, dicono che non vi è affatto chiarezza semantica sulla personalizzazione: si slitta dal concepire la personalizzazione in modo molto analogo all’individualizzazione (vedi il 35,1% di preferenze per il secondo *item*), sino all’*egocentrico* adeguamento del curricolo allo stile di insegnamento del docente. Solo il 46% circa del collettivo ha le idee più chiare, e sa che la personalizzazione va oltre l’individualizzazione, nel senso che parte una volta che il soggetto sia stato capace di raggiungere un *minimum* di competenze imprescindibili.

### 6.1. Ombre sulla prassi della personalizzazione

Prendiamo ora in esame il quesito 9, il quale restituisce una panoramica su quali forme di personalizzazione siano praticate. I risultati (*tab. 7*) presentano valori percentuali alquanto basse e disperse; probabilmente, sono spia di quell’incertezza rilevata in precedenza; gli intervistati

hanno scelto quelle affermazioni che più riflettono le più diffuse consuetudini scolastiche: in questo senso ci sentiamo di segnalare l'unico *item* (il settimo) che ha ottenuto un rilevante 61,9%: l'attività di laboratorio e il progetto didattico sono gli strumenti principali per creare proposte didattiche alternative e complementari alla classica sequenza lezione-valutazione. Dalla prima lettura dei dati delle altre risposte, che oscillano dal 17% circa al 39% circa, si evince che le attività che connotano la personalizzazione sono in genere poco frequentate; più che attenzione ai singoli talenti appare piuttosto che la scuola ove operano i nostri docenti riesca ad offrire perlopiù delle "finestre", qualche opportunità espressiva attraverso la laboratorialità o la modalità del progetto, tenendo conto anche del contesto territoriale e culturale come variabile importante (vedi risultati *item* 2 e 4). Il commento al dato ottenuto dalla terza risposta, l'1,6%, in cui si afferma la possibilità di collaborare con la famiglia e con lo stesso allievo nella definizione e scelta collegiale dei percorsi di personalizzazione, ci informa dell'assenza di una radicata cultura della personalizzazione che prevedrebbe, senz'altro, da un lato una scuola con buone risorse (di personale, di offerta formativa e di strutture) e dall'altro la disponibilità a coinvolgere la famiglia nelle scelte di ciò che rappresenta la formazione non solo disciplinare. Non si notano, inoltre, differenze particolari nelle percentuali di risposta tra i *docenti laureati* e quelli *non laureati*. (VEDI TABELLA 7)

TABELLA 7

Affermazione	Docenti non laureati	Docenti laureati	Totale
1. Si organizza, all'interno del POF, una pluralità di percorsi formativi.	33,9	20,0	26,2
2. Si tiene conto del contesto culturale in cui l'allievo è inserito	35,7	41,4	38,9
3. Attraverso opzioni predisposte dai docenti, l'alunno e la famiglia scelgono quelle a loro più congeniali	0,0	2,9	1,6
4. Si predispongono condizioni favorevoli per la realizzazione di un adeguato contesto didattico	37,5	40,0	38,9
5. Si cerca di individuare quali capacità e forme di intelligenza ogni singolo allievo può sviluppare.	26,8	25,7	26,2
6. Si aiuta ogni studente a conoscere e a sviluppare una propria forma di talento	14,3	20,0	17,5
7. Si predispongono progetti didattici e laboratori in modo tale che le attività prendano in considerazione le peculiarità dei singoli.	55,4	67,1	61,9
8. Si porta l'alunno ad autovalutarsi relativamente agli apprendimenti	16,1	18,6	17,5

Tabella 7.

Quesito 9 del questionario: "Quali forme di personalizzazione sono praticate nella sua scuola? (è possibile scegliere più alternative di risposta)".

## 7. Modelli e finalità della programmazione

Il quesito 10 apre ad una nuova questione, quella della programmazione, affrontata anche nelle domande successive. Il dato che qui emerge con chiarezza è che, nella scuola primaria di Bologna, la *programmazione per obiettivi* ha una diffusione larghissima se non quasi abbracciante la totalità delle scelte dei docenti. Può aver contribuito il fatto che essa sia ritenuta più rispondente ai bisogni della scuola primaria nella quale si devono costruire – gradualmente – le conoscenze di base, ma anche al fatto che questa tipologia di programmazione sia stata largamente impiegata nelle riviste didattiche e nei libri di testo. Ci domandiamo: l'uso di questa tipologia di programmazione è frutto di una scelta consapevole? A parziale risposta a questo interrogativo viene in soccorso quanto possiamo osservare nei dati relativi al quesito 11: anche se la grande maggioranza (l'85% circa) afferma che la programmazione è un doveroso e utile strumento ai fini dell'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento, abbiamo delle voci fuori dal coro che vedono in esso o solo un documento di tipo comparativo su “cosa fanno i colleghi”, o addirittura una semplice formalità burocratica. Globalmente, possiamo così dire che dopo anni di normativa sull'autonomia e di Indicazioni Nazionali ‘snelle’, è presente nella scuola una cultura della programmazione come elemento integrato nelle competenze e professionalità docente; tuttavia, ancora degli sforzi si debbono fare affinché la programmazione possa essere concepita ed utilizzata con competenza professionale.

## 8. L'aggiornamento professionale

I quesiti finali riguardano la formazione e l'aggiornamento sulla programmazione. Negli ultimi 10 anni, risulta che un terzo dei docenti non ha avuto modo di partecipare a corsi di aggiornamento sulla programmazione, il 40% circa invece ha partecipato a corsi la cui durata non superava le 30 ore, mentre i restanti hanno assistito a corsi che hanno superato le 30 ore. Questa situazione non ci appare contrassegnata da negatività, anzi riflette abbastanza quanto è emerso dai dati precedenti sulla diffusione della consapevolezza inerente la necessità del programmare.

Analizzando i risultati complementari ai dati appena commentati, ossia quelli relativi al quesito 13, sui risultati ottenuti dai corsi di aggiornamento, scopriamo che, in genere, essi sono considerati utili; nei tre *item* posti alla loro attenzione i “molto d'accordo” sull'aver ottenuto qualcosa da essi sono circa uno su tre, che si sommano ai 50,5% degli “abbastanza d'accordo” relativi all'acquisizione di competenze e tecniche e al 32,6% degli “abbastanza d'accordo” sull'incremento della motivazione all'insegnamento. In sostanza, i dati negativi sono in netta minoranza.

Concludiamo col quesito 14 che affronta gli aspetti negativi riscontrati nei corsi di aggiornamento (*tab. 8*): il carattere *prevalentemente teorico* (gli “abbastanza d'accordo” e “molto d'accordo” danno come somma il 77,1%) e la difficoltà nel poter “spendere” empiricamente le conoscenze acquisite. Forse qualcuno sarebbe disposto anche a partecipare a corsi un po' più estesi (tra gli “abbastanza d'accordo” e i “molto d'accordo” arriviamo al 50,5%) purché abbiano una decisa componente empirica e laboratoriale. (VEDI TABELLA 8)

TABELLA 8

	Per nulla d'accordo %	Poco d'accordo %	Abbastanza d'accordo %	Molto d'accordo %	Totale %
1. L'aggiornamento ha avuto carattere prevalentemente teorico	7,3	15,6	35,4	41,7	100,0
2. La durata del corso è stata troppo limitata	14,0	35,5	34,4	16,1	100,0
3. Il corso è stato abbastanza "empirico", anche se nella prassi scolastica ho incontrato difficoltà ad utilizzare le tecniche suggerite	9,9	41,7	39,6	8,8	100,0
4. Ho incontrato esperti non sufficientemente in sintonia con le mie esigenze	31,5	40,5	21,3	6,7	100,0

Tabella 8.  
 Quesito 14 del questionario "In generale, quali sono gli aspetti negativi incontrati nei corsi di aggiornamento seguiti?" (percentuali di riga).

## 9. Un primo bilancio

In queste note, per ragioni di brevità, ci siamo concentrati sugli aspetti principali emersi dalla ricerca. Ci riserviamo di approfondire le tematiche in un lavoro successivo. Risulta difficile trarre conclusioni definitive se prima non si evidenzia che la ricerca debba essere finalizzata al conseguimento di una sempre maggiore "obiettività" ottenibile soltanto mediante la diversificazione di più strumenti metodologico-empirici. Il questionario è uno strumento utile, ma non può essere esclusivo nell'ambito della ricerca empirica (Quaglino, Carrozzini, 1998). Fatta questa precisazione riteniamo che siano comunque emerse alcune "tendenze evolutive", delle quali ora ci occuperemo.

L'iniziativa è sorta anche al fine di "aprire un ponte" tra ricerca didattica e mondo della scuola, due mondi che non sempre comunicano, e con l'intento di promuovere, nelle scuole che lo riterranno opportuno, momenti di aggiornamento/formazione contestualizzati su quegli aspetti che la ricerca ha dimostrato essere più carenti.

Schematicamente queste le conclusioni (provvisorie) scaturite da questo primo lavoro di ricerca:

- i docenti hanno le idee chiare sul concetto di programmazione didattica, un dato che ci si aspettava – al di là di qualche piccola eccezione – anche in ragione di una normativa che negli anni ha insistito sull'importanza di tale pratica e ne ha agevolato molto la sua realizzazione (ci riferiamo, nello specifico, alla legge sull'autonomia).

- La valutazione ha assunto il carattere formativo che gli studi sul *mastery learning* di Bloom hanno portato alla luce anche se persistono – il dato, comunque, non ci sorprende – coloro che credono nell'*ideologia delle doti*: Occorre approfondire la questione con una successiva intervista, ad esempio; riteniamo che nella scuola primaria, nello specifico, sia necessario prestare molta attenzione a questa sorta di *psicologia popolare* (così la definirebbe Bruner) al fine di evitare pericolosi effetti pigmalione.
- Gli strumenti di valutazione sono abbastanza differenziati, sebbene quelli tradizionali abbiano la preminenza: al riguardo occorre capire come siano utilizzati: sappiamo, infatti, che questi ultimi sono forieri di effetti di distorsione nocivi al fare scuola quotidiano.
- Le metodologie didattiche sono plurime, anche se è ancora la lezione a farla da padrone. Un dato che ci ha colpito particolarmente – e che desta qualche preoccupazione – riguarda l'utilizzo delle nuove tecnologie: queste ultime appaiono ancora molto distanti dalle aule scolastiche bolognesi e, laddove sono presenti, sembrano essere intese come mero supporto più che come ambiente di apprendimento vero e proprio.
- L'individualizzazione è avvertita come bisogno, e anche la prassi adottata appare, almeno in parte, presente nell'*expertise* professionale dei docenti. C'è bisogno, comunque, di potenziare tale strategia di lavoro al fine di offrire a tutti gli allievi uguali opportunità di apprendimento: la scuola primaria, essendo finalizzata al raggiungimento delle competenze fondamentali, non può più ignorare l'insegnamento *a misura di allievo*.
- La personalizzazione, invece, è una strategia ben poco conosciuta nonostante le *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio personalizzati nella scuola primaria del 2003*. Sebbene la priorità spetti all'individualizzazione, entrambi gli itinerari sono comunque essenziali per la scuola del terzo millennio; diversificando i traguardi apprenditivi, si ha la possibilità di scoprire l'originalità del singolo al fine di consentirgli un inserimento sociale congruo al suo talento. Se nel passato abbiamo assistito, in ambito legislativo, al prevalere ora dell'uno o dell'altro percorso didattico, e laddove si dava spazio all'individualizzazione non si mancava di rendere dignitosa la valorizzazione della diversità, al momento attuale si pretende, invece, in linea di principio, *pari dignità* per entrambi i percorsi.
- Il modello di programmazione utilizzato nella maggioranza dei casi è quello per obiettivi. Al fine di evitare forme di *partigianeria* nocive alla ricerca pedagogico-didattica, e di conseguenza alla scuola militante, riteniamo che la scuola debba conoscere le diverse modalità di fare programmazione al fine di essere nelle condizioni di poter scegliere quella più consona alle finalità del momento.
- C'è bisogno di un aggiornamento più legato alla quotidianità del fare scuola. Poiché ciò è un problema abbastanza generalizzato, si fatica a trovare una soluzione; sicuramente, come dicevamo, a causa della marginalità della ricerca empirica in ambito educativo nel nostro paese. Facciamo comunque appello ai dirigenti scolastici della zona a prestare maggior attenzione a tale problematica.
- Tra le risposte fornite dagli insegnanti *laureati* e tra quelle degli insegnanti *non laureati* non appaiono differenze particolari: apparentemente il dato potrebbe sorprendere; in realtà la questione si dimostra più complessa in ragione – soprattutto – del già richiamato ritardo della ricerca educativa ad impostazione empirica e di quella che – con un evidente

eufemismo - è stata definita “disattenzione della pedagogia accademica” ai problemi che i docenti affrontano quotidianamente nella loro realtà educativa.

## Riferimenti bibliografici

- Bailey K. D. (1995). *Metodi della ricerca sociale*, trad. it. di M. Rossi. Bologna: Il Mulino.
- Baldacci M. (2005). *Personalizzazione o Individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Barbieri N. (1997). *Curricolo, programma, programmazione*. Novara: De Agostini.
- Bonazza V., Frignani P., Pasetti P. (2002). Insegnanti e valutazione: una ricerca nella scuola elementare. *Ricerche pedagogiche*, pp. 144-145.
- Bonica L., Sappa V. (2010). Le metodologie didattiche. In A. Cavalli, G. Argentin (a cura di), *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.
- Cardarello R., Martini M. C., Antonietti M. (2009). La voce degli insegnanti: competenze per insegnare nella scuola di base. In G. Domenici, R. Semeraro (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture*. Roma: Monolite.
- Cavalli A. (a cura di) (1992). *Insegnare oggi. Prima indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli A. (a cura di) (2000). *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli A., Argentin G. (a cura di) (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.
- Domenici G. (2010<sup>7</sup>). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- Felisatti E., Rizzo U. (2007). *Progettare e condurre interventi didattici*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Fondazione G. Agnelli (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*. Roma-Bari: Laterza.
- Fondazione G. Agnelli (2010). *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*. Roma-Bari: Laterza.
- Grandi G. (1990). Gli insegnanti in classe: le attività didattiche e la valutazione. *Scuola e Città*, 5/6, pp. 193-203.
- Guskey T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8, 3-4, pp. 381-391.
- Magri P. (1995). Gli insegnanti e la didattica. Indagine sulle pratiche di insegnamento nella scuola elementare. In E. Catarsi (a cura di), *Professionalità magistrale e continuità educativa*. Pisa: Del Cerro.
- Quaglino G. P., Carrozzini G. P. (1998). *Il processo di formazione: dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*. Milano: Franco Angeli.
- Richardson V. (a cura di) (2002<sup>4</sup>). *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: Area.
- Semeraro R. (1999). *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*. Firenze: Giunti.
- Vannini I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi B. (1996). Competenze e atteggiamenti valutativi degli insegnanti della scuola elementare. *Cadmo*, 12, IV, 12, pp. 7-22.
- Vertecchi B. (2003). Fascinazione e ideologia. *Insegnare*, 10, pp. 14-15.
- Vertecchi B. (2008). Pensieri di uno scettico. *Insegnare*, 3, p. 15.