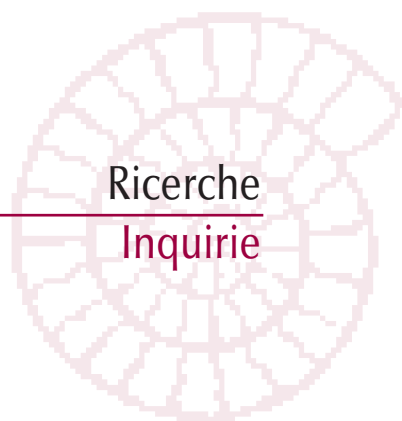



---

Ricerca

Inquiry







La programmazione didattica  
tra individualizzazione e personalizzazione.  
Indagine sulle competenze professionali  
degli insegnanti nella scuola primaria di Torino

**Curriculum design  
between “individualization” and “personalization”.  
Empirical research on teachers’ professional  
competencies in Turin primary school**

---

Vincenzo Bonazza

Università Telematica Pegaso - vincenzo.bonazza@unipegaso.it

Paolo Pasetti

Università Telematica Pegaso - paolo.pasetti@unipegaso.it

Stefano Curtetto

Università Telematica Pegaso - stefano.curtetto@unipegaso.it

**ABSTRACT**

The present research, carried out at the primary school in the municipality of Turin, aims to investigate the professional knowledge of teachers in the field of curriculum design, the latter being one of the most relevant strategies for effective training. Since in our country the empirical-experimental culture in education is not broadly widespread, we believe that training of teachers, both initial and in-service, is in need of a renovation in order to be more related to the everyday practice of teaching.

La ricerca che presentiamo, realizzata presso la scuola primaria del comune di Torino, intende indagare sulle conoscenze professionali dei docenti nell'ambito della programmazione didattica essendo quest'ultima una delle strategie più pertinenti per rendere efficace il percorso formativo. Poiché nel nostro paese la cultura empirico-sperimentale in ambito educativo è diffusa solo parzialmente, riteniamo che la formazione dei docenti, sia iniziale che in servizio, abbisogni di un rinnovamento al fine di essere più legata al fare scuola quotidiano.\*

**KEYWORDS**

Curriculum Design, Assessment, Individualization, Personalization, Updating, Training.

Programmazione, Valutazione, Individualizzazione, Personalizzazione, Aggiornamento, Formazione.

\* Vincenzo Bonazza ha scritto i commenti alle domande e costruito il questionario; Paolo Pasetti ha supervisionato l'impianto metodologico della ricerca, il questionario e curato l'elaborazione statistica dei dati; Stefano Curtetto ha somministrato il questionario e curato l'inserimento dei dati.

## 1. La strutturazione della ricerca

### 1.1. Il problema

Mentre in ambito internazionale le ricerche sugli insegnanti, oltre ad essere numerose, hanno una lunga tradizione, nel nostro paese, al contrario, oltre ad essere di numero esiguo, esse si sono sviluppate prevalentemente in ambito sociologico: piuttosto minoritari, infatti, sono i lavori che si sono concentrati sugli aspetti pedagogico-didattici (Vannini, 2012).

Il *problema* dal quale intende partire la presente indagine riguarda la questione della *formazione dell'insegnante*: siamo consapevoli del fatto che, in modo particolare negli ultimi lustri, nel nostro paese qualcosa si sia mosso; riteniamo, tuttavia, che la figura del docente sia tutt'altro che priva di ambiguità e che, nello specifico, il suo profilo professionale sia costellato da incertezze e contraddizioni. Se da una parte non mancano riconoscimenti e apprezzamenti circa l'importanza della sua funzione nella società (il più delle volte, a nostro parere, ammantati della retorica più consunta), dall'altra non assistiamo ad un miglioramento significativo della sua competenza professionale (Vertecchi, 2012), per tacere dell'aspetto della remunerazione economica.

Per entrare nel vivo delle nostre argomentazioni stabiliremo come termine a quo la riforma della scuola del 1962: allora, principalmente a livello politico, sarebbe stato auspicabile – perlomeno – iniziare a ridefinire il profilo professionale degli insegnanti nel momento in cui l'*imprinting* gentiliano che connotava il percorso formativo del docente dimostrava tutta la sua desuetudine. Il termine *ad quem*, invece lo indicheremo nella costituzione dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e della SSIS (Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario) ai quali si è arrivati dopo un itinerario fortemente travagliato. Non ci addentreremo nella selva oscura popolata da leggi, leggine, norme programmatiche prive di efficacia operativa, proposte di legge e relative sconfessioni, sanatorie, provvedimenti parziali e via seguitando. Ci limiteremo ad asserire come in questo lasso di tempo la questione di maggior importanza sia stata sostanzialmente elusa, questione che avrebbe consentito alla professionalità docente di compiere un vero e proprio salto qualitativo, di allinearsi cioè alle altre professioni più accreditate: la *prossimità alla ricerca* (Vertecchi, 2008). Il sapere professionale dell'insegnante risulta, sotto molti aspetti, ancora intriso di senso comune, dipendente dalle mode pedagogiche e, soprattutto, scarsamente supportato da *evidenze empiriche*. Ne consegue che i livelli di efficacia delle azioni formative sono alquanto ambigui: ogni singola classe potrebbe essere, a giusta ragione, definita *black box* a motivo dell'opacità che generalmente la connota. Certo è altrettanto vero che la ricerca educativa, sebbene veda coinvolti studiosi di notevole spessore non è ancora nelle condizioni di mettere a disposizione della scuola *repertori conoscitivi condivisi* – così necessari per la costruzione di un sapere professionale solido – *ed affidabili* (Calvani, 2012; Vivanet, 2014).

Principalmente per le ragioni or ora riportate riteniamo che sia importante conoscere, almeno in parte, le competenze professionali dei docenti: è nostro interesse fornire *evidenza empirica* a coloro che sono chiamati ad assumere decisioni (ci riferiamo, principalmente, ai dirigenti scolastici ed al mondo politico). In altre parole: è nostra intenzione far sì (mediante incontri pubblici, convegni ecc.) che le risultanze di questo lavoro, oltre ad essere condivise con la comunità scientifica, abbiano una ricaduta di tipo operativo, essendo noto come nel nostro paese le istituzioni deputate alle politiche educative facciano ben poco uso delle conoscenze scientifiche sulla scuola (Bottani, 2009).

## 1.2. L'ipotesi

Delineata, seppur schematicamente, la cornice concettuale di riferimento (il problema), passiamo ora ad enucleare l'*ipotesi* della ricerca: riteniamo che nei confronti della *programmazione didattica* (format di primo piano nel POF, pienamente confermato dalla legge sull'autonomia) e, nel dettaglio, nelle diverse fasi che la compongono, permangano da parte degli insegnanti incertezze soprattutto di tipo empirico, dovute ad una formazione iniziale incompleta (ci riferiamo all'ambito didattico-docimologico) ed eterogenea, ed in modo particolare ad un aggiornamento professionale poco attento alla quotidianità didattica. Il dispositivo della programmazione didattica è uno dei principali *ferri del mestiere* dell'insegnante, dal momento che una sua oculata gestione consente di condurre con efficacia il percorso formativo. La nostra ipotesi si colloca all'interno del più ampio dibattito sull'*uguaglianza formativa*, tema centrale per la scuola di oggi (Bonazza, 2014): numerosissime sono le ricerche che dimostrano con chiarezza quanto la scuola di casa nostra sia lontana dall'aver ridotto le discriminazioni sociali, mentre la questione dell'equità dovrà essere vista come centrale per la sopravvivenza futura dell'istituzione scolastica (Bottani, 2013).

Pertanto gli *obiettivi specifici dell'indagine* sono i seguenti: a) individuare il modello più diffuso di programmazione; b) identificare le strategie didattiche adottate all'interno del fare programmazione; c) conoscere le finalità e le funzioni della valutazione e la tipologia di strumenti utilizzata; d) rendere esplicita la tipologia di aggiornamento professionale fruita dai docenti.

## 1.3. La metodologia

La ricerca empirica che proponiamo è di tipo descrittivo: l'intenzione è stata quella di osservare la variabile "competenza degli insegnanti" senza entrare direttamente in essa; la ricerca, quindi, ha inteso raccogliere le dichiarazioni dei soggetti intorno alla tipologia della loro prassi quotidiana, alle loro opinioni ed ai loro atteggiamenti nei confronti della programmazione didattica.

Lo strumento di ricerca utilizzato è un questionario, anonimo ed autocompilato; accompagnato da una lettera di presentazione, il questionario è stato consegnato direttamente ai dirigenti scolastici i quali si sono impegnati a somministrarlo ai docenti. È uno strumento che abbiamo già utilizzato in una precedente ricerca (Bonazza, Pasetti, Severoni, 2012): ricordiamo che prima di arrivare alla struttura definitiva, le versioni intermedie sono state quattro, e che ognuna di esse è stata oggetto di un ampio confronto all'interno dell'équipe di ricerca<sup>1</sup>.

Prima di prendere contatto con alcune dirigenze scolastiche di Torino per la richiesta di partecipazione allo studio, abbiamo contattato l'Ufficio Scolastico Provinciale al fine di conoscere le dimensioni complessive dell'organico del corpo docenti della scuola primaria di Torino: 2722 docenti. Altresì, ci interessava conoscere la distribuzione geografica delle scuole e ciò ci ha permesso di pianifi-

1 I criteri generali di costruzione dello strumento sono stati la comparabilità con le ricerche affini e la frequentazione della letteratura di riferimento. Dopo la sua stesura iniziale, per migliorarne la fruibilità, è stato effettuato un referaggio da parte di esperti, e poi un *pretest* attraverso la somministrazione dello strumento di indagine ad un gruppo di docenti di scuola primaria (Bonazza, Pasetti, Severoni, 2012).

care lo studio suddividendo l'area urbana in tre zone (Torino Nord, Torino Centro, Torino Sud), allo scopo di avere almeno una dirigenza scolastica partecipante alla ricerca per zona. Per il reclutamento dei partecipanti allo studio sono state contattate cinque Direzioni Didattiche del comune di Torino, e precisamente le Direzioni numero 10, 17, 55, 69 e 70. Le Direzioni numero 10, 55 e 70 hanno aderito allo studio, mentre le due Direzioni rimanenti hanno declinato la richiesta. L'organico complessivo delle Direzioni che hanno aderito ammonta a 300 docenti; complessivamente, il questionario è stato somministrato a 149 docenti, facendo così registrare una quota di adesione pari al 49,7% dell'organico.

Dei 149 docenti a cui è stato somministrato il questionario, 54 (il 36,2%) hanno dichiarato di essere in possesso di una laurea, mentre 95 (il 63,8%) hanno dichiarato di non essere laureati.

Tra i 54 docenti in possesso di una laurea vi è però una certa eterogeneità riguardo alla disciplina nella quale si sono laureati. Infatti, meno della metà di essi (il 48,1%) possiede una laurea in discipline pedagogiche (pedagogia, scienze dell'educazione, scienze della formazione primaria), mentre il 44,4% di essi è in possesso di un'altra tipologia di laurea. Infine, il 7,4% dei docenti laureati non ha indicato la disciplina nella quale si è laureato.

## 2. La pratica della programmazione (quesiti 1, 10 e 11)

Il 79,3% dei docenti ha scelto, nel primo quesito del questionario (Tabella 1), l'item 1 (non si notano differenze particolari tra docenti laureati e non laureati), che descrive la programmazione come la intende la letteratura pedagogico-didattica (Maragliano, Vertecchi, 1986; Baldacci, 1990; Pellerey, 1994<sup>2</sup>; Felisatti, 2005; Cottini, 2008; Bonazza, 2012; Nuzzaci, 2012), mentre una parte, seppur minoritaria, appare ancora lontana da essa; quest'ultima sembra privilegiare soprattutto l'esperienza ed il senso comune, aspetti che risultavano di primaria importanza nei decenni antecedenti la riforma del 1962, laddove la logica artigianale, nell'ambito del fare scuola, la faceva da padrona. La *mitica* esperienza individuale poteva essere un efficace ausilio in un contesto didattico caratterizzato da un'utenza sostanzialmente omogenea; perde, al contrario, tutta la sua importanza laddove gli allievi presentano caratteristiche fortemente differenziate.

Come si può vedere osservando i risultati relativi al quesito 10 (Tabella 2), risulta in schiacciante maggioranza la programmazione per obiettivi (item 1): bassissime sono le percentuali di chi utilizza altre forme di programmazione<sup>2</sup>. Il dato che qui emerge con chiarezza è che nella scuola primaria di Torino tale dispositivo didattico è largamente diffuso.

L'utilità della pratica programmatoria (Tabella 3, quesito 11) ci appare come

- 2 La nostra opzione cade proprio su questa tipologia di programmazione, anche se riteniamo, come abbiamo scritto altrove, "che il pluralismo metodologico sia non solo necessario, ma doveroso; tuttavia l'esame della letteratura ci induce a precisare come, sovente, nelle argomentazioni portate a favore dei diversi modelli di programmazione oggi sulla piazza sia presente una intenzione contrappositiva alla programmazione per obiettivi, più che una serena differenziazione. Il sospetto ci porta ad affermare che vi sia, in taluni casi, un'adesione fideistica verso questa o quella programmazione da contrapporre ad una rappresentazione a nostro parere pregiudiziale della programmazione per obiettivi" (Bonazza, 2012, p. 48).

una opinione salda tra i docenti coinvolti, e questo è dimostrato anche dalla scelta in grande maggioranza dell'item 4 del quesito 11, che intendeva completare la definizione del ruolo della programmazione nella scuola in parte già delineato nel quesito 1. Da notare che il 15,1% dei *docenti laureati* considera la programmazione come un semplice momento di confronto: probabilmente nel contesto lavorativo si confonde la programmazione con un momento dalle caratteristiche appena accennate; ovviamente, in tal caso, se ne riduce, e non di poco, l'efficacia didattica.

**QUESITO 1. Sotto sono riportate alcune affermazioni riguardanti la programmazione didattica. Scegli quella che maggiormente risponde al suo concetto di programmazione.**

*(indicare una sola preferenza)*

	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 propri dell'insegnamento per conseguire gli obiettivi stabiliti dalle <i>Indicazioni per il curricolo del 2012</i>	79,8	78,4	79,3
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	15,5	15,7	15,6
3. La programmazione implica una conoscenza degli allievi per decidere insieme ad essi il percorso formativo da svolgere	3,6	5,9	4,4
4. La programmazione permette di operare una trasmissione fedele e dettagliata dei contenuti selezionati dalle <i>Indicazioni per il curricolo del 2012</i> di un determinato contesto disciplinare	1,2	0,0	0,7
Totale	100,0	100,0	100,0

**Tabella 1**

**QUESITO 10. Quale modello di programmazione utilizza nella sua scuola?**

*(indicare una sola preferenza)*

	Docenti non laureati %	Docenti laureati %	Totale %
1. La programmazione per obiettivi	91,3	95,9	92,9
2. La programmazione per concetti	2,2	0,0	1,4
3. La programmazione per sfondi integratori	0,0	0,0	0,0
4. Altre forme di programmazione	6,5	4,1	5,7
Totale	100,0	100,0	100,0

**Tabella 2**

**QUESITO 11. Riportiamo sotto alcuni assunti che esprimono opinioni diffuse sulla programmazione: scelga quello che ritiene più rispondente al suo modo di vedere (indicare una sola preferenza).**

	Docenti non laureati %	Docenti laureati %	Totale %
1. La programmazione è finalizzata unicamente al confronto, tra colleghi di uno stesso modulo, e allo scambio delle esperienze di lavoro.	3,3	15,1	7,7
2. La programmazione è una forma burocratica di formalizzazione dell'intervento didattico e, per questo, non sempre efficace ai fini della verifica e valutazione dell'apprendimento.	2,2	5,7	3,5
3. La programmazione è una inutile perdita di tempo poiché ogni docente, grazie al proprio bagaglio esperienziale e alla formazione specifica acquisita, è in grado di operare scelte e percorsi didattici mirati.	0,0	1,9	0,7
4. La programmazione è una pratica necessaria per consentire al processo di insegnamento/apprendimento di essere il più possibile efficace.	94,4	77,4	88,1
Totale	100,0	100,0	100,0

**Tabella 3**

### 3. Uno sguardo preliminare ad alcune questioni attuali (quesito 2)

Il quesito 2 (Tabella 4) intendeva indagare le opinioni degli insegnanti su questioni che riguardano l'attualità della scuola e che in qualche modo fanno da sfondo alla pratica programmatoria.

Doverosi gli item 1 e 2 sulla politica scolastica in ragione del fermento acceso nuovamente in questo periodo. Sulle riforme (item 1) assistiamo ad una presa di posizione piuttosto netta all'interno del nostro collettivo: le risposte infatti sono condensate, in una misura che si avvicina al 90%, tra gli "abbastanza" e i "molto" d'accordo. Ciò vuol dire che, nella sostanza, le riforme sono ritenute poco adeguate, e questo meriterebbe un approfondimento in altre sedi. Quanto alle politiche scolastiche (item 2), quasi la totalità dei docenti ritiene di essere abbastanza o molto d'accordo sul fatto che vi sia poca attenzione alle esigenze *reali* della scuola. Su questo potremmo argomentare a lungo: ci limitiamo ad asserire che le idee legate alla bandiera ideologica – o comunque ad una *pars politica*<sup>3</sup> – continuano a prevalere a scapito di un dibattito fondato sullo studio dei dati empirici.

Gli item 4 e 11 riguardano la formazione degli insegnanti: s'è voluto domandare, seppure *en passant*, cosa ne pensassero essi stessi. Sull'inadeguatezza del-

3 Condividiamo ciò che ha scritto Frabboni (2004, p. 106) in seguito all'emanazione della legge 53/2003: "La nostra tesi – certo, confutabile – è che siano vistosi gli 'strappi' della *discontinuità* compiuti dalla legge n. 53/2003": E poi ancora: "La scuola del nostro paese ha bisogno di percorsi *diacronici* di graduale, progressivo e sistematico ammodernamento dei propri dispositivi istituzionali, organizzativi e curricolari. E non di lacerazioni improvvise, rotture violente, deviazioni destabilizzanti".



la formazione in *generale* dei docenti il collettivo appare diviso: sebbene in maggioranza quest'ultimo non sia d'accordo con tale affermazione, circa il 40% ritiene che la formazione sia sostanzialmente inadeguata. L'item 11, invece, si occupa, nello specifico, della formazione *professionale*: al riguardo quasi il 90% dei docenti (sommando i "per nulla d'accordo" con i "poco d'accordo") ritiene di essere competente nell'ambito proprio della didattica. Che dire? Essendo il presente strumento di ricerca orientato a saggiare le competenze didattiche dei docenti, riteniamo di poter esprimere alcune osservazioni al riguardo solo dopo aver esaminato i dati dell'intero questionario.

Gli item 3 e 12 intendevano posare lo sguardo su una necessità cogente per la scuola di oggi: la ricerca. Ebbene, la maggioranza del collettivo ritiene che il tempo per fare ricerca sia risicato o meglio non ci sia, e che la tipologia di ricerca a nostro parere *princeps*, cioè la sperimentazione, comporti parecchie difficoltà. E l'innovazione: siamo sicuri che arrivi solo dall'esterno? La nostra risposta non può che essere negativa.

Gli item 5 e 6 riguardano la programmazione: le risposte denotano che la maggior parte dei docenti conosce le potenzialità dell'autonomia, in termini di flessibilità. Quelle date all'item 6, confermano che la programmazione è intesa come un'attività necessaria al fare scuola quotidiano.

Gli item 8, 9 e 10 riguardano gli alunni ed i genitori. L'item 9 riguarda un tema oggi molto sentito dai docenti: la motivazione. Molti docenti, più del 50% del collettivo (40% di "abbastanza d'accordo", 12,4% di "molto d'accordo"), lamentano questa mancanza: ci limitiamo a dire che in sede programmatica vi è l'opportunità di sviscerare il problema, in modo particolare facendo uso di strategie didattiche diversificate: la lezione, sebbene sia utile in taluni casi, in altri dimostra tutta la sua desuetudine. Riprenderemo la questione *in medias res*: diciamo ora che è sempre più necessario servirsi di strategie di lavoro *collaudate*, che la ricerca ha dimostrato essere efficaci.

L'item 10 solleva la questione dell'indisciplina: circa tre quarti dei docenti ritiene gli alunni di oggi poco disciplinati. Il tema è molto delicato: le abilità relazionali, forse un po' trascurate nell'ambito della formazione dei docenti, potrebbero essere di grande ausilio al riguardo.

Un discorso analogo possiamo fare anche per l'item 8: l'invadenza genitoriale è diffusa e gli insegnanti la percepiscono con forza. È un aspetto che richiede un dibattito serio con crescente urgenza: l'ottica pedagogica del *sistema formativo integrato* quanto è lontana?

L'item 7 sulla cultura organizzativa nella scuola appare abbastanza sfilacciato: riteniamo che tale questione, non avendo altri elementi a disposizione, debba essere approfondita *in loco* assieme alle figure dirigenziali.

**QUESITO 2. 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.**

Affermazione	Per nulla d'accordo %	Poco d'accordo %	Abbastanza d'accordo %	Molto d'accordo %	Totale
1. Le riforme sono inadeguate	0,7	10,4	45,8	43,1	100,0
2. Manca un dibattito politico attento alle necessità della scuola	0,7	0,7	21,9	76,7	100,0
3. Le sperimentazioni sono difficili	4,1	31,0	46,2	18,6	100,0
4. La formazione dei docenti è inadeguata	18,5	41,8	30,8	8,9	100,0
5. Programmare è più agevole grazie alla legge sull' autonomia	9,7	24,3	62,5	3,5	100,0
6. Programmare vuol dire sottrarre tempo alla didattica	69,2	28,1	0,7	2,1	100,0
7. Assenza di cultura organizzativa	19,3	27,9	45,7	7,1	100,0
8. Eccesso di interferenze da parte dei genitori	1,4	17,1	39,7	41,8	100,0
9. Gli alunni sono poco motivati	6,2	41,4	40,0	12,4	100,0
10. Gli alunni sono più indisciplinati	2,1	21,2	30,8	45,9	100,0
11. I docenti sono poco competenti nell'ambito della didattica	35,4	53,5	10,4	0,7	100,0
12. A scuola non c'è tempo per fare ricerca sull'attività didattica	6,8	26,5	45,6	21,1	100,0

**Tabella 4**

#### **4. Quanto è diffusa la funzione formativa della valutazione? (quesito 3)**

La maggioranza dei docenti (Tabella 5) ha ben colto lo spirito della valutazione, ossia la raccolta di informazioni per ottimizzare il percorso didattico (ci riferiamo al concetto di valutazione formativa). Anche se non è un compito diretto della valutazione “favorire negli alunni la disponibilità ad apprendere”, come riportato nell’item 3, essa comunque può essere molto utile per creare le condizioni affinché si possa favorire la motivazione scolastica. Il primo item, “esprimere giudizi sul profitto” pone l’accento su una finalità che ci appare secondaria nella scuola di oggi, da considerare quasi esclusivamente in sede di valutazione sommativa. Osserviamo, poi, i risultati relativi agli item 4 e 5: si riaffacciano, in coloro che hanno scelto questi item, forme di tradizionalismo didattico che vedono il momento valutativo come pista per scoprire l’attitudine dell’allievo e rilevare le caratteristiche individuali. È evidente che in questo caso la valutazione ha un ruolo solamente terminale, e non è considerata parte integrante dell’itinerario formativo. La cosa non ci sorprende: riteniamo, tra l’altro, che il senso comune educativo<sup>4</sup> sia ancora molto radicato tra le pareti scolastiche, *nonostante* le dichiarazioni formali in contrario rese da molti docenti.

4 Sono numerosi gli studi nei quali si evidenzia come nella scuola si consideri naturale che i risultati della formazione riflettano le configurazioni delle caratteristiche iniziali degli allievi: ricordiamo, tra gli altri, Bruner (1997); Baldacci (2006); Bonazza (2011); Verrecchi (2014).

L'ultimo item solleva il tema delle competenze: i docenti sono sostanzialmente divisi, probabilmente perché il costrutto è molto recente nella scuola. Diciamo che la prospettiva è analoga a quella contenuta nel primo item, dal momento che essa converge sul prodotto piuttosto che sul processo.

**QUESITO 3. La valutazione nella scuola primaria deve prevalentemente:** (*segnare non più di tre risposte*).

	No %	Si %	Totale %
1. Esprimere giudizi sul profitto	80,5	19,5	100,0
2. Fornire l'informazione necessaria per migliorare il processo formativo	21,5	78,5	100,0
3. Favorire negli alunni la disponibilità ad apprendere	59,1	40,9	100,0
4. Indirizzare gli alunni secondo le loro attitudini	83,2	16,8	100,0
5. Mettere in evidenza le differenze individuali degli alunni	91,9	8,1	100,0
6. Orientare l'insegnante nella scelta del giudizio più adeguato	89,3	10,7	100,0
7. Rilevare l'insieme delle competenze	45,0	55,0	100,0

**Tabella 5**

### 5. Una strumentistica valutativa un po' desueta (quesito 4)

I compiti scritti e le interrogazioni orali (Tabella 6) continuano ad avere un posto di primo piano, come è emerso anche in una recente indagine nazionale<sup>5</sup>; anche l'osservazione si è rivelata essere uno strumento molto utilizzato dai docenti. Per quanto riguarda le prove oggettive di profitto notiamo che una buona percentuale di insegnanti ha dichiarato di utilizzarle e di costruirle in proprio – presupponiamo – al fine di adattare alla scolaresca che hanno di fronte. Si tratterebbe di capire quali siano le modalità di costruzione di questi strumenti delicati: la loro efficacia – ma il discorso vale per ogni strumento di valutazione – è strettamente legata ai criteri e ai processi che si seguono per realizzarle (Bonazza, 2015).

Un altro dato che merita attenzione riguarda le prove semistrutturate (item 8), la cui importanza, in modo particolare per la rilevazione delle competenze, si sta dimostrando sempre maggiore.

Il tema, infine, pur essendo questa una prova molto "anziana", resiste con tutta la sua forza (un discorso analogo può essere fatto anche a proposito dell'interrogazione).

5 Segnaliamo al lettore che molti dei temi da noi trattati si possono ritrovare, sebbene con una piegatura sociologica, in alcuni dei capitoli della Terza indagine dell'Istituto IARD curata da Cavalli e Argentin (2010).

**QUESITO 4. Di quali, tra i seguenti strumenti della valutazione, lei fa un uso regolare, saltuario o non fa alcun uso?**

	Non lo uso %	Lo uso qualche volta %	Lo uso regolarmente %	Totale %
1. Interrogazioni individuali	0,7	19,7	79,6	100,0
2. Compiti scritti	0,7	8,8	90,5	100,0
3. Relazioni scritte di gruppo	42,1	52,1	5,7	100,0
4. Osservazione	1,4	18,8	79,9	100,0
5. Test di profitto (prove strutturate) costruite dal docente	2,8	34,0	63,2	100,0
6. Test di profitto (prove strutturate) recuperati da guide specifiche	7,0	51,4	41,5	100,0
7. Temi (produzioni personali)	20,6	32,8	46,6	100,0
8. Prove semistrutturate	2,1	43,3	54,6	100,0

Tabella 6

**6. L'invadenza della lezione (quesito 5)**

La lezione frontale (Tabella 7) continua imperterrita ad essere leader indiscussa! Riteniamo che in effetti essa sia tutt'altro che *démodé*, ma non dovrà essere intesa come il metodo *princeps* a disposizione del docente.

La tecnologia, invece, non sembra avere un ruolo di primo piano: la LIM è utilizzata "regolarmente" solo dal 13,6% dei docenti, mentre "qualche volta" è utilizzata da circa il 60% del collettivo esaminato. Come la si adopera? Sulle tecnologie in generale vi è il bisogno di una ricerca *ad hoc*. Molto utilizzate sembrano le discussioni, un fatto che giudichiamo positivamente, essendo esse un'occasione di coinvolgimento diretto degli allievi. La questione, comunque, andrebbe approfondita, perché se ci si limita a ridurre la discussione ad appendice della lezione si finisce per smarrire molte delle potenzialità didattiche che essa racchiude.

**QUESITO 5. Di quali, fra queste metodologie didattiche, lei fa un uso regolare, saltuario o non fa alcun uso?**

	Non lo uso %	Lo uso qualche volta %	Lo uso regolarmente %	Totale %
1. Lezioni frontali	2,0	6,8	91,2	100,0
2. Discussioni in classe	2,0	10,8	87,2	100,0
3. Dettatura di appunti	23,1	52,4	24,5	100,0
4. Tecnologie didattiche come la LIM, ecc.	28,6	57,9	13,6	100,0
5. Visite guidate	0,7	74,6	24,6	100,0
6. Audiovisivi	20,4	67,2	12,4	100,0
7. Laboratorio di informatica	21,5	67,4	11,1	100,0
8. Drammatizzazione	21,9	60,6	17,5	100,0
9. Computer	14,6	63,5	21,9	100,0
10. Enciclopedie	49,6	42,3	8,0	100,0
11. Quotidiani o riviste	28,6	61,7	9,8	100,0

Tabella 7

## 7. Vicini all'insegnamento individualizzato (quesiti 6 e 7)

Il concetto di individualizzazione (Tabella 8) appare chiaro ai docenti: solo una piccola parte lo confonde con quello di personalizzazione. Un dato, questo, molto importante dal momento che – ne siamo convinti – la scuola dell'oggi non può più prescindere da esso, e non solo per le più nobili ragioni di inclusività: individualizzare l'insegnamento significa tenere sotto controllo il condizionamento che dimostra di essere ancora ben presente nelle aule di casa nostra. Solo un'annotazione: stupisce che i docenti laureati siano in maggioranza rispetto ai non laureati nelle risposte indirizzate all'item 2, e specularmente scelgano in minor numero rispetto ai non laureati la risposta che la letteratura pedagogico-didattica indicherebbe come quella più pertinente per il concetto di individualizzazione, cioè l'item 3. È un segno abbastanza evidente, questo, che la formazione di tipo universitario non è sufficientemente attenta alla didattica quotidiana.

Dopo aver indagato intorno al concetto di individualizzazione (che nel collettivo da noi esaminato, viene praticata dal 94% degli insegnanti) abbiamo domandato ai docenti come nella prassi quotidiana essi declinino tale concetto (TABELLA 9). Molti item presenti nel quesito 7, presi singolarmente, sono modalità didattiche, non esaustive, ma utili per agevolare o iniziare a praticare forme di insegnamento/apprendimento individualizzate.

Osservando l'item 1 si nota che intorno ad esso si è coagulato un congruo numero di risposte (42,9%): non solo per l'insegnamento individualizzato, ma potremmo dire che ogni volta che si predispose un curriculum è necessario, in prima istanza, reperire informazioni sugli allievi; è, questo, il ruolo prezioso della valutazione diagnostico-iniziale.

L'item 2 sebbene abbia raccolto l'adesione di circa metà del collettivo rischia di non essere in sintonia con lo spirito dell'insegnamento individualizzato: l'ipotizzare un curriculum flessibile, adattabile alle caratteristiche degli allievi, qualora esso prescinda dagli obiettivi didattici di riferimento contrasterebbe palesemente con l'insegnamento individualizzato; l'item 3, invece, appare maggiormente legato al *sensus communis*.

Per quanto riguarda l'item 4, il nostro augurio è che i docenti coinvolti utilizzino, tra le altre, metodologie di *cooperative learning*, dal momento che la ricerca sperimentale ha potuto dimostrare che tali metodologie ben si prestano all'insegnamento a misura di allievo.

L'item 5 contiene un'indicazione doverosa, laddove si intenda effettivamente operare al fine di rendere la didattica a misura di allievo, mentre l'item 6 evidenzia ciò che in letteratura viene definita, dai padri del *mastery learning*, la prima forma di individualizzazione: l'adattamento dell'insegnamento ai ritmi individuali.

L'item 7 è in sintonia con l'item 1, ma ha fatto registrare minori adesioni (16,4%).

Non è molto alta (37,9%) la percentuale di risposte affermative date all'item 8: la valutazione formativa, infatti, è il dispositivo metodologico principale di un percorso individualizzato. Senza di essa, o, comunque, in presenza di un suo scarso utilizzo, non si è nelle condizioni di monitorare il progresso apprenditivo dei singoli, *condicio sine qua non* per adattare l'azione didattica ai bisogni individuali.

Non si notano particolari differenze tra le risposte dei docenti laureati e quelle dei docenti non laureati, ad eccezione degli item 1 e 6.

**QUESITO 6. Quali delle seguenti definizioni del termine “individualizzazione” ritiene sia più corretta? (indicare una sola preferenza)**

	Docenti non laureati %	Docenti laureati %	Totale %
1. È sinonimo di insegnamento individuale (rapporto uno a uno)	2,2	3,8	2,8
2. È un percorso di insegnamento che prevede, da parte dell'insegnante, l'organizzazione di un itinerario individuale basato sul talento dello studente	6,7	17,0	10,6
3. È una forma di organizzazione didattica che prevede, da parte dell'insegnante, la diversificazione dei percorsi di insegnamento al fine di far raggiungere a tutti gli allievi gli stessi obiettivi	89,9	79,2	85,9
4. Corrisponde al lavoro che ogni studente svolge singolarmente	1,1	0,0	0,7
Totale	100,0	100,0	100,0

**Tabella 8**

**QUESITO 7. Forme praticate di individualizzazione**

	Docenti non laureati %	Docenti laureati %	Totale %
1. Prima di procedere alla definizione di curriculum si cerca di conoscere le caratteristiche individuali degli alunni (prerequisiti di partenza, stili cognitivi, ritmi di apprendimento).	45,5	38,5	42,9
2. Si ipotizza un curriculum flessibile ed adattabile alle caratteristiche individuali degli allievi	53,4	48,1	51,4
3. Si concepisce ogni azione formativa in funzione delle caratteristiche dell'alunno	30,7	23,1	27,9
4. Si considera la possibilità di lavorare per gruppi di vario genere	58,0	50,0	55,0
5. Si considera la possibilità di usare testi alternativi da parte degli allievi (schedari, eserciziari, attività Giochi Aneddoti Storia)	38,6	34,6	37,1
6. Si adattano linguaggio e tempi di insegnamento ai ritmi degli alunni.	63,6	55,8	60,7
7. Si strutturano segmenti didattici adatti ai prerequisiti posseduti da ogni singolo allievo.	15,9	17,3	16,4
8. Si utilizza la valutazione formativa come strumento di adattamento del percorso di insegnamento-apprendimento.	39,8	34,6	37,9

**Tabella 9**

## 8. Lontani dalla personalizzazione dell'insegnamento (quesiti 8 e 9)

In forma analoga a quanto fatto per il concetto di individualizzazione, abbiamo inteso indagare anche su quello di personalizzazione: ebbene, come si può vedere, in questo caso le risposte sono più problematiche. Nel nostro collettivo, l'81,9% dei docenti ha dichiarato di praticare forme di personalizzazione. Osservando la Tabella 10, notiamo innanzitutto che molti docenti confondono la personalizzazione con l'insegnamento individualizzato: coloro che si sono indirizzati verso l'item 2 hanno scelto un concetto che maggiormente si adatta all'individualizzazione, mentre coloro che hanno scelto gli item 3 e 4 hanno risposto seguendo una delle definizioni (sintetica, certo) della personalizzazione che si trova in letteratura. Generalmente si nota che le risposte risultano alquanto diversificate, e questo potrebbe indicare che sul concetto di personalizzazione sono presenti vuoti conoscitivi.

Anche per quanto riguarda la prassi della personalizzazione (Tabella 11) le risposte appaiono notevolmente eterogenee: d'altronde precisiamo che, in questo caso, tutte possono in qualche modo essere considerate congruenti con l'impostazione di percorsi di tipo personalizzato sebbene alcune pecchino di genericità. Comunque sorprende che gli item 3, 6 e 8, che risultano centrali nella personalizzazione dell'insegnamento, siano stati scelti da una quota piuttosto bassa di rispondenti, quando altri item, sicuramente più generici, hanno ottenuto adesioni notevoli (1 e 4).

Tra docenti laureati e non laureati non si osservano particolari differenze.

### QUESITO 8. Quali delle seguenti definizioni del termine "personalizzazione" ritiene sia più corretta?

(indicare una sola preferenza)

	Docenti non laureati %	Docenti laureati %	Totale %
1. È la strategia che ciascun insegnante può utilizzare per adattare il curriculum al suo stile di insegnamento	3,4	1,9	2,8
2. È l'adattamento del percorso formativo alle necessità personali (tempi di apprendimento, metodologia...) di ciascuno studente	46,1	39,6	43,7
3. È un insieme di strategie che, considerando il raggiungimento degli obiettivi comuni del curriculum, offre itinerari diversificati in base alle differenze personali di ciascuno	36,0	45,3	39,4
4. Indica strategie didattiche che fanno leva sulle potenzialità personali di ciascuno studente	14,6	13,2	14,1
Totale	100,0	100,0	100,0

Tabella 10

## QUESITO 9. Forme praticate di personalizzazione

	Docenti non laureati %	Docenti laureati %	Totale %
1. Si organizza, all'interno del POF, una pluralità di percorsi formativi.	41,8	23,3	35,2
2. Si tiene conto del contesto culturale in cui l'allievo è inserito	40,5	37,2	39,3
3. Attraverso opzioni predisposte dai docenti, l'alunno e la famiglia scelgono quelle a loro più congeniali	7,6	7,0	7,4
4. Si predispongono condizioni favorevoli per la realizzazione di un adeguato contesto didattico	53,2	48,8	51,6
5. Si cerca di individuare quali capacità e forme di intelligenza ogni singolo allievo può sviluppare	27,8	27,9	27,9
6. Si aiuta ogni studente a conoscere e a sviluppare una propria forma di talento	17,7	23,3	19,7
7. Si predispongono progetti didattici e laboratori in modo tale che le attività prendano in considerazione le peculiarità dei singoli.	34,2	39,5	36,1
8. Si porta l'alunno ad autovalutarsi relativamente agli apprendimenti	12,7	20,9	15,6

Tabella 11

### 9. Aggiornare l'aggiornamento! (quesiti 12, 13 e 14)

La maggior parte dei docenti dichiara di aver seguito corsi di aggiornamento (Tabella 12, quesito 12). Alla domanda sui risultati di questi corsi (Tabella 13, quesito 13) essi hanno risposto, in maggioranza, di non essere molto soddisfatti: ci sembra che avessero maggiori aspettative, in quanto le dichiarazioni circa l'acquisizione di nuove competenze e/o conoscenze per insegnare si addensano su "abbastanza d'accordo" (70,5%), mentre il "molto d'accordo" ne raggruppa una percentuale abbastanza bassa (15,2%). Il motivo riteniamo essere espresso nelle risposte al quesito successivo (Tabella 14, quesito 14): sebbene le risposte agli item risultino diversificate, i corsi sembrano essere stati troppo teorici (il 54,2% dichiara di essere "abbastanza d'accordo", il 31,8% "molto d'accordo") o, per oltre la metà del collettivo, non sufficientemente legati al fare scuola quotidiano (il 48% dichiara di essere "abbastanza d'accordo" mentre l'8,8% "molto d'accordo"). Non sorprende il fatto che gli esperti che hanno tenuto i corsi di formazione, per oltre il 40% del collettivo (sommando gli "abbastanza" ed i "molto" d'accordo) non siano stati sufficientemente in sintonia con le esigenze dei docenti. L'aspetto positivo che ci sembra emergere da questi quesiti riguarda la maggior motivazione ad insegnare che i docenti hanno acquisito frequentando tali corsi.



**QUESITO 12. Quante ore ha impegnato per corsi di aggiornamento riguardanti le tematiche della programmazione nella scuola negli ultimi 10 anni?**

	Docenti non laureati %	Docenti laureati %	Totale %
Non ho seguito corsi di aggiornamento	24,2	22,2	23,5
Da 11 a 30 ore	43,2	55,6	47,7
Da 31 a 50 ore	10,5	9,3	10,1
Da 51 a 100 ore	6,3	5,6	6,0
Oltre le 100 ore	15,8	7,4	12,8
Totale	100,0	100,0	100,0

**Tabella 12**

**QUESITO 13. In generale, quali risultati ha ottenuto dopo quei corsi di aggiornamento?**

	Poco d'accordo %	Abbastanza d'accordo %	Molto d'accordo %	Totale %
Acquisizioni di competenze utili per insegnare	14,3	70,5	15,2	100,0
Conoscenza di nuove tecniche	17,9	67,9	14,3	100,0
Motivazione maggiore ad insegnare	28,4	53,2	18,3	100,0

**Tabella 13**

**QUESITO 14. In generale, quali sono invece gli aspetti negativi incontrati nei corsi seguiti?**

	Poco d'accordo %	Abbastanza d'accordo %	Molto d'accordo %	Totale %
1. L'aggiornamento ha avuto carattere prevalentemente teorico	14,0	54,2	31,8	100,0
2. La durata del corso è stata troppo limitata	30,8	57,7	11,5	100,0
3. Il corso è stato abbastanza "empirico", anche se nella prassi scolastica ho incontrato difficoltà ad utilizzare le tecniche suggerite	43,1	48,0	8,8	100,0
4. Ho incontrato esperti non sufficientemente in sintonia con le mie esigenze	56,0	38,0	6,0	100,0

**Tabella 14**

**Conclusioni (provvisorie)**

Il nostro itinerario euristico si avvia alla conclusione: intendiamo pertanto soffermarci su alcune linee di tendenza, in quanto il questionario, come è noto, non permette al ricercatore di osservare "direttamente" i comportamenti oggetto di analisi, bensì di tracciare un primo profilo del fenomeno. Ci riserviamo di appro-

fondire le tematiche emerse, in un lavoro successivo: maggior 'obiettività' della ricerca la si può ottenere soltanto mediante approcci di tipo *qualitativo*, che prevedano la diversificazione di più strumenti metodologico-empirici.

#### *La formazione*

Nell'ambito della didattica, la grande maggioranza degli insegnanti ritiene di essere preparato (quesito 2, item 11). Tuttavia è evidente che dalle risposte alquanto diversificate ai quesiti del questionario (in alcuni casi, come si è visto, lontane dal dibattito pedagogico-didattico più recente senza particolari differenze tra docenti laureati e docenti non laureati) è possibile inferire la presenza di lacune formative proprio in quell'ambito. Potremmo allora leggere le risposte prevalenti all'item 11 appena citato come una comprensibile autodifesa, dal momento in cui, oggi, la colpevolizzazione nei confronti della categoria docente, su più fronti, è molto diffusa. Essendo questa una sede scientifica (non giornalistica o politica) a noi premeva solamente avere informazioni finalizzate all'assunzione di decisioni pertinenti. Non ci sembra azzardato, pertanto, sostenere che – e *la questione si dimostra strettamente in sintonia con l'ipotesi enunciata in premessa alla presente ricerca* – si debba puntare con forza ad una formazione diversa, sia iniziale che in servizio<sup>6</sup>, radicata sulla ricerca<sup>7</sup> e pienamente in sintonia con le necessità della didattica quotidiana.

#### *La programmazione*

Appare nell'opinione dei docenti molto chiaro il ruolo della programmazione didattica nella scuola primaria: la sua pratica didattica, corroborata da anni di formazione/aggiornamento e da una legislazione meticolosa (a volte, forse, un po' eccessiva) sembra essere molto presente.

Rimane da capire, mediante una ricerca di tipo qualitativo, come tale pratica venga sviluppata dai docenti nel fare scuola quotidiano; è necessario rendersi conto, in altre parole di come agiscano i docenti in fase di programmazione, e in quale percentuale persista l'avvilente pratica delle *programmazioni cartacee*.

#### *La valutazione*

Sembra che la valutazione abbia assunto il carattere formativo che gli studi sul *mastery learning* a suo tempo hanno potuto sviluppare. Reperire costantemente informazioni al fine di pilotare la didattica verso direzioni volute è il compito che

- 6 Le conclusioni a cui siamo pervenuti sul problema della formazione ci appaiono strettamente in sintonia con l'indagine svolta a livello europeo ove si evidenziava che nella grande maggioranza dei paesi dell'Unione sono presenti lacune nelle competenze professionali dei docenti e permangono difficoltà sia nella formazione che nell'aggiornamento (OECD, 2005).
- 7 "La formazione di futuri professionisti della formazione capaci di competenze di *information inquiry* e orientati all'uso di conoscenze metodologicamente fondate rappresenta oggi una delle istanze principali da accogliere nei percorsi formativi, così come sottolineato negli orientamenti politico-educativi internazionali. Il fattore nuovo che porta al centro tale esigenza è rappresentato dal grande sviluppo che ha avuto negli ultimi anni l'*evidence-based education* (EBE), un orientamento che sta offrendo un significativo contributo alla creazione di un sapere didattico capitalizzabile (in forme non eccessivamente dissimili da quanto avviene per la medicina, al cui modello si ispira), favorendo così, sul piano operativo, la presa di decisioni 'informate e consapevoli'" (Bonaiuti, Calvani, Micheletta, Vivanet, 2014, p. 232).

la valutazione oggi deve assumere nella scuola: nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione 2012* si nota con chiarezza che la valutazione non si limita a seguire o sancire i percorsi didattici, ma *li precede* e *li accompagna*: in altre parole nel documento ministeriale sembra essere recepita appieno la funzione formativa della valutazione<sup>8</sup>.

Se il livello di consapevolezza intorno al concetto rinnovato di valutazione appare buono, ci domandiamo come e se nella prassi sia declinata tale consapevolezza, dal momento in cui un dato ci lascia perplessi: l'item 8 del quesito 7 raccoglie troppo poche adesioni (37,9%), e questo potrebbe voler dire che la pratica della valutazione formativa è ancora poco utilizzata. Se ciò corrispondesse al vero ci troveremmo di fronte ad un fenomeno non nuovo: la capacità della scuola di riassorbire le spinte e gli slanci innovatori; sebbene siano maturati nuovi atteggiamenti e nuove competenze, si tende a ricadere nella prassi consueta.

Per quanto riguarda la strumentistica, ci sembra che l'utilizzo sia variegato, e questo è in sintonia con ciò che emerge dalla ricerca docimologica.

### *Individualizzazione e personalizzazione*

L'insegnamento individualizzato, pur essendo avvertito come una necessità, appare poco o perlomeno saltuariamente presente nelle aule delle scuole torinesi (lo conferma anche il fatto che la lezione continui a farla da padrona). Avvertiamo con forza il bisogno di estendere maggiormente tale strategia di lavoro nella scuola primaria: essa non è più rimandabile, in modo particolare al fine di consentire a tutti gli allievi il raggiungimento delle conoscenze fondamentali (e delle competenze poi) del curriculum.

L'insegnamento personalizzato, invece, ci appare molto meno conosciuto e quindi praticato: ci chiediamo come siano state accolte dalla scuola 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 dell'oggi. La differenziazione dei percorsi è *condicio sine qua non* per la concreta realizzazione di una sostanziale uguaglianza tra gli allievi *nelle conoscenze e nelle competenze di base*: in caso contrario l'ottica selettivo/dispersiva finirebbe nuovamente per imporsi.

### **Riferimenti bibliografici**

- Baldacci, M. (1990). *Insegnare a programmare*. Milano: Ethel Editoriale G. Mondadori.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Micheletta, S., Vivanet, G. (2014). Evidence Based Education: un'opportunità epistemologica per i nuovi professionisti della formazione. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 13, 231-244.

8 "Agli insegnanti competono la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali. Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle Indicazioni e declinati nel curriculum. La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo" (p. 13).

- Bonazza, V. (2011). Fondamenti docimologici della valutazione scolastica. In L. Galliani, V. Bonazza, U. Rizzo, *Progettare la valutazione educativa*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Bonazza, V. (2012). *Programmare e valutare l'intervento didattico. Fondamenti epistemologici*. Napoli: Guida.
- Bonazza, V. (2014). La dimensione assiologica: equità, rendicontazione, miglioramento. In L. Galliani, A. M. Notti (eds.), *Valutazione educativa*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Bonazza, V. (2015). Le prove strutturate di conoscenza e il loro uso, in L. Galliani (Ed.), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Bonazza, V., Pasetti, P., Severoni, C. (2012). Fare programmazione. Indagine sulle competenze professionali degli insegnanti nella scuola primaria di Bologna. *Giornale italiano della ricerca educativa*, numero speciale, 214-228.
- Bottani, N. (2009). *Il difficile rapporto tra politica e ricerca sui sistemi scolastici*. FGA, Working Paper, n. 17.
- Bottani, N. (2013). *Requiem per la scuola?* Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997).
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erickson.
- Cavalli, A., Argentin, G. (eds.). (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.
- Cottini, L. (Ed.). (2008). *Programmare la didattica. Modelli a confronto*. Roma: Carocci.
- Felisatti, E. (Ed.). (2005). *Modelli progettuali e valutativi per l'intervento didattico*. Padova: Cleup.
- Frabboni, F. (2004). La scuola che già c'è. In F. Frabboni, B. Brocca, *Dialogo sulla riforma della scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Maragliano, R., Vertecchi, B. (1986). *La programmazione didattica*. Roma: Editori Riuniti.
- Nuzzaci, A. (2012). *Competenze. Processi regolativi e valutativi*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- OECD, (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers-Final Report: Teachers matter*. <http://oecd.org/>.
- Pellerey, M. (1994<sup>2</sup>). *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino: SEI.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi, B. (2008). Una valutazione consapevole. In B. Vertecchi, G. Agrusti, *Laboratorio di valutazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Vertecchi, B. (2012). *Parole per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi, B. (2014). *Percorsi di ricerca educativa. Gli editoriali di Cadmo*. Milano: Franco Angeli.
- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'Evidence Based Education*. Roma: Carocci.