



Orthodox, Adapted, and Out of Place: Three Profiles of Montessori Primary School Teachers

Ortodossi, adattati e fuori luogo: Tre profili dell'insegnante Montessori di scuola primaria

Stefano Scippo

Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI), Università di Firenze (Italy) –

stefano.scippo@unifi.it

<https://orcid.org/0000-0001-7603-1506>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

A recent meta-analysis on the effectiveness of Montessori education highlights the limited attention given to the teacher's impact and the scarcity of studies in Europe and Italy, the birthplace of the method. This study analyses the profiles of Montessori primary school teachers through cluster analysis, based on data collected via a questionnaire administered to 329 Italian teachers. The analysis identified three distinct groups: only the first (N = 154) fully adheres to Montessori principles. The other two groups diverge for various reasons, including conflicts with elements of the educational system, such as assessment methods, limits on student autonomy, rigid schedules, non-individualised teaching, and age homogeneity in classes. The study underscores the need for reforms in the educational system to enable Montessori teachers to implement a more inclusive education focused on the holistic development of children.

Una recente metanalisi sull'efficacia dell'educazione Montessori rileva la scarsa attenzione all'effetto dell'insegnante, e pochi studi in Europa e Italia, patria del metodo. Questo studio analizza i profili degli insegnanti Montessori di scuola primaria attraverso un'analisi dei cluster, basata su dati raccolti tramite un questionario somministrato a 329 insegnanti italiani. L'analisi ha identificato tre gruppi distinti: solo il primo (N = 154) aderisce pienamente ai principi Montessori. Gli altri due gruppi si discostano per vari motivi, tra cui conflitti con elementi del sistema educativo, come metodi di valutazione, limiti all'autonomia degli studenti, orari rigidi, insegnamento non individualizzato e omogeneità d'età nelle classi. Lo studio evidenzia la necessità di riforme nel sistema educativo per permettere agli insegnanti Montessori di applicare un'educazione più inclusiva e orientata allo sviluppo olistico dei bambini.

KEYWORDS

Montessori education, Teacher profiles, Primary school, Cluster analysis, Educational practices
Educazione Montessori, Profili degli insegnanti, Scuola primaria, Analisi dei cluster, Pratiche educative

Citation: Scippo, S. (2024). Orthodox, Adapted, and Out of Place: Three Profiles of Montessori Primary School Teachers. *Training. Formazione & insegnamento*, 22(3), 82-91. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_10

Copyright: © 2024 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-03-24_10

Submitted: August 22, 2024 • **Accepted:** December 30, 2024 • **Published:** December 31, 2024

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

L'approccio educativo ideato da Maria Montessori ebbe origine nei primi decenni del XX secolo in un quartiere povero di Roma, noto come San Lorenzo. Oggi, a oltre un secolo dalla sua nascita e diffusione, si contano 15.763 scuole Montessori sparse in 154 Paesi in tutto il mondo (Debs et al., 2022). In Italia, dove il metodo è tornato a radicarsi nel secondo dopoguerra, si è registrato un significativo incremento del numero di strutture scolastiche che adottano questa metodologia negli ultimi anni. In particolare, dal 2016 al 2021, le sezioni a "didattica differenziata Montessori" riconosciute dal MIUR sono più che raddoppiate (Scippo, 2022). Diverse ragioni possono spiegare questa crescita: a) l'interesse sempre maggiore delle famiglie per la pedagogia Montessori come valida alternativa all'istruzione tradizionale; b) una più ampia attenzione pubblica, alimentata da eventi come la produzione di una miniserie TV sulla Dottoranda Montessori o la notizia che il principe George di Galles frequentava una scuola Montessori; c) l'interesse delle scuole pubbliche ad attivare sezioni Montessori per ottenere finanziamenti aggiuntivi; d) l'aumento del numero di insegnanti specializzati, grazie all'espansione dei corsi di formazione Montessori (Scippo, 2023b, 2023c).

A partire dagli anni Sessanta, l'importanza storica e la diffusione mondiale dell'educazione Montessori hanno dato vita a una vasta letteratura empirica volta a verificarne l'efficacia e a valutarne gli effetti sull'apprendimento. Queste ricerche sono state recentemente sintetizzate in diverse rassegne della letteratura (Basargekar & Lillard, 2021; Gentaz & Richard, 2022; Marshall, 2017) e in due metanalisi (Demangeon et al., 2023; Randolph et al., 2023). Per quanto riguarda i risultati sull'efficacia del metodo Montessori, Gentaz e Richard (2022) evidenziano come gli studi analizzati producano risultati contrastanti, mentre entrambe le metanalisi (Demangeon et al., 2023; Randolph et al., 2023) concordano nel riconoscere un effetto positivo del metodo Montessori sui risultati scolastici. Tuttavia, le revisioni concordano nell'individuare diversi limiti metodologici comuni tra gli studi sull'argomento: scarsità di studi con assegnazione randomizzata degli studenti ai gruppi, mancanza di studi longitudinali, difficoltà nell'individuare gli elementi specifici del metodo Montessori responsabili dei risultati positivi, mancanza di rappresentatività delle scuole Montessori esaminate, mancata considerazione del numero di anni di esposizione al metodo, e campioni di dimensioni ridotte.

Demangeon et al. (2023) sottolineano in particolare due condizioni che limitano la possibilità di ottenere risultati validi sull'efficacia dell'educazione Montessori. In primo luogo, la predominanza di studi condotti in Nord America rispetto al resto del mondo. In particolare, sono rari gli studi condotti in Europa, e nessuno è stato realizzato in Italia. Ciò è problematico perché la regione in cui lo studio è stato condotto si è rivelata essere un fattore moderatore dell'effetto del metodo Montessori sulle abilità sociali; di conseguenza, gli autori suggeriscono la necessità di esplorare aree finora non investigate. In secondo luogo, gli studi esaminati non considerano adeguatamente l'im-

patto dell'insegnante, "che può avere un enorme impatto sull'efficacia dei metodi d'insegnamento" (Demangeon et al., 2023, p. 11). Il problema è che un insegnante può anche avere conseguito un titolo e un accreditamento come insegnante Montessori, ma cos'è che lo rende davvero montessoriano? Giacomo Cives (2001), storico della pedagogia e studioso di Montessori, identifica le seguenti cinque caratteristiche che deve avere un insegnante Montessori.

- Umiltà, perché l'insegnante deve superare una visione adultocentrica ed autoritaria, per mettere al centro dell'azione educativa il bambino e i suoi bisogni, i suoi ritmi, le sue inclinazioni.
- Spirito scientifico, perché deve saper osservare con pazienza, curiosità, disponibilità a cogliere i bisogni del bambino messo in condizione di poter scegliere liberamente la propria attività.
- Capacità di promuovere la "normalizzazione", cioè la capacità dell'insegnante di mettere in grado il bambino di controllare i propri movimenti, di sentire i propri bisogni ed interessi e scegliere la propria attività in base ad essi.
- Conoscenza esattissima e cura del materiale di sviluppo, perché l'insegnante deve sapere per quale materiale è pronto un bambino in un determinato momento del suo sviluppo.
- Impegno per un'educazione "dilatatrice". L'insegnante Montessori si impegna a livello etico per un'educazione alla crescita, allo sviluppo individuale e sociale.

Dunque, per controllare l'effetto dell'insegnante, bisognerebbe in primo luogo misurare quanto ciascun insegnante Montessori si avvicini a questo ideale. In secondo luogo, bisognerebbe misurare quali pratiche realmente adotta nelle proprie classi. Il presente studio si propone quindi come studio esplorativo che mira a rispondere alle seguenti domande: quanto gli insegnanti delle scuole primarie Montessori in Italia si avvicinano a questo modello? Quanto le pratiche educativo-didattiche che adottano sono coerenti con il modello Montessori?

2. Metodo

2.1 Questionario

Per realizzare questo studio esplorativo si è scelto di costruire un questionario e somministrarlo al maggior numero possibile di insegnanti di scuola primaria Montessori in Italia. Il questionario raccoglie informazioni sulle seguenti quattro aree.

- Anagrafica e servizio
- Formazione
- Caratteristiche personali
- Pratiche educativo-didattiche adottate

La *Tabella 1* riporta la struttura del questionario e le variabili misurate per ciascuna delle quattro aree considerate.

Area	Variabili
Anagrafica and teaching service	Età Sesso Servizio attuale in scuola Montessori o servizio di almeno 3 anni in una classe Montessori Anni di servizio
Formazione	Titolo di studio Specializzazione Montessori 0-3 Specializzazione Montessori 3-6 Specializzazione Montessori 6-12
Caratteristiche personali	Umiltà Bisogno di chiusura cognitiva Credenze epistemiche
Pratiche educativo-didattiche	Ortodossia delle pratiche adottate

Tabella 1. Struttura sintetica del questionario per insegnanti Montessori

2.1.1. Anagrafica e servizio

La prima area del questionario riguarda l'ambito anagrafico (età e genere) e del servizio. In particolare, si domanda agli insegnanti se, al momento della somministrazione, stanno lavorando in una scuola Montessori, quanti anni di servizio hanno alle spalle, se hanno lavorato almeno tre anni in una classe Montessori di scuola primaria, e di cosa si sono occupati prevalentemente nella loro carriera (materie scientifiche, letterarie, tutte, sostegno scolastico, inglese, eccetera).

Queste informazioni servono perché il target dell'indagine sono gli insegnanti Montessori, definiti operativamente in questo modo: insegnanti con abilitazione Montessori per la scuola primaria, oppure che lavorano in una scuola primaria Montessori, oppure che vi hanno lavorato per almeno tre anni.

2.1.2. Formazione

Nell'ambito della formazione rientrano due tipi di domande. La prima è sul titolo di studio, ed è stata mutuata dal questionario somministrato agli insegnanti italiani dall'Invalsi per le Rilevazioni Nazionali e per l'indagine TIMSS. La seconda riguarda l'abilitazione Montessori. In Italia, ci sono tre possibili abilitazioni, ciascuna per una differente fascia d'età: 0 – 3 anni, 3 – 6 anni, 6 – 11 anni.

2.1.3. Caratteristiche personali

Lavorare in una scuola Montessori o aver conseguito un'abilitazione Montessori non significa necessariamente essere un insegnante Montessori "ortodosso", ovvero fedele al modello Montessori. Come si è visto, Cives (2001) identifica cinque caratteri dell'insegnante Montessori. Anche Turco (2016a) ha analizzato attentamente i testi di Maria Montessori, e per ciascuno di essi ha ripercorso le sue indicazioni sulle caratteristiche che deve avere l'insegnante. Poi, nel lavoro di dottorato (Turco, 2016b), ha individuato una lista di 16 caratteristiche dell'insegnante Montessori. In comune con lo schema di Cives (2001) ci sono tre caratteristiche: l'umiltà, lo spirito scientifico e la conoscenza del materiale di sviluppo. Dunque, nella presente ricerca si è scelto di misurare le prime due ma non la conoscenza del materiale, perché le insegnanti si sarebbero sentite valutate.

L'umiltà è stata misurata utilizzando una scala tratta

dall'*Hexaco Personality Inventory*, cioè la scala Honesty-Humility (10 item), che è stata validata in Italia da Di Fabio e Saklofske (2017). Lo spirito scientifico è stato misurato usando due scale: la prima è la scala validata in Italia da Pierro et al. (1995) che misura il Bisogno di Chiusura Cognitiva, ed è composta da 16 item; la seconda è una scala che misura le credenze epistemiche, elaborata in seno all'indagine PISA dell'OCSE (PISA, 2017), ed è composta di 6 item.

2.1.4. Pratiche adottate

Per identificare gli insegnanti di scuola primaria Montessori più ortodossi, è essenziale raccogliere informazioni non solo sulla loro formazione e su alcune caratteristiche personali, ma soprattutto sulle pratiche educativo-didattiche che adottano in classe. A tal fine, è stata utilizzata una scala di 63 item, la cui costruzione e validazione sono dettagliate in Scippo (2023a). È opportuno sottolineare che, per costruire questa scala, ci si è basati sulla check-list elaborata da Caprara (2018) e sulla scala sviluppata da Murray et al. (2019) negli Stati Uniti, validata su 170 insegnanti di scuola primaria Montessori. La costruzione della scala di Murray et al. (2019) ha seguito un rigoroso processo, dall'elaborazione degli item basata su un'ampia analisi dei testi montessoriani all'analisi fattoriale confermativa.

Per sviluppare la scala utilizzata in questa ricerca, gli item proposti da Murray et al. (2019) sono stati tradotti, adattati al contesto italiano, e successivamente ampliati, con il risultato di una lista di 64 item. Di questi, 35 sono su una scala di accordo a quattro livelli, mentre 29 sono su una scala di frequenza a sette livelli, che chiede agli insegnanti quanto frequentemente adottino specifiche pratiche, variando da "mai o quasi" a "ogni giorno, per buona parte del tempo di lavoro". Questi 29 item sono stati inclusi per rilevare la frequenza di alcune pratiche, perché, ad esempio, la lezione frontale collettiva può essere utilizzata anche nelle scuole Montessori, ma non quotidianamente.

Successivamente, il questionario di 64 item è stato sottoposto a una fase di prova che ha coinvolto 99 studenti di terza classe di una scuola secondaria di primo grado a Roma, nessuno dei quali aveva frequentato scuole Montessori. L'obiettivo era verificare come risponderanno i non-montessoriani a determinati item.

Ad esempio, ci si aspettava che rispondessero con un accordo basso o nullo all'item "A mensa si usavano piatti di ceramica, bicchieri di vetro, tovaglie di stoffa, stoviglie di metallo, eccetera". Le risposte hanno in gran parte confermato le aspettative, ma 10 item sono stati eliminati o modificati.

In una terza fase, i 64 item sono stati somministrati a esperte formatrici montessoriane, che sono state coinvolte per stabilire quali pratiche corrispondono all'ideale dell'educazione Montessori. Alla fine di questa fase, sono stati eliminati o sostituiti 13 item sui quali le formatrici non erano d'accordo.

Il risultato di questa revisione è una scala di 63 item, con un punteggio che varia da 0 a 189 punti. Ogni item contribuisce con un massimo di tre punti, assegnati in base alla risposta allineata con la visione delle esperte sulla scuola primaria ideale Montessori. La scala è stata successivamente validata tramite l'alfa di Cronbach, ottenendo un valore di 0,927, e un'analisi fattoriale esplorativa che ha identificato otto fattori corrispondenti a otto sotto-scale.

2.2 Somministrazione

Per raggiungere il maggiore numero possibile di insegnanti, il questionario è stato preparato come modulo Google e il link è stato inviato a scuole Montessori e associazioni di insegnanti Montessori presenti sul territorio italiano. Nello specifico, sono state utilizzate due liste, presenti sul sito web dell'Opera Nazionale Montessori (ONM): la prima è la lista delle 189 scuole Montessori pubbliche e private che ospitano classi di scuola dell'infanzia o primaria Montessori ufficialmente riconosciute dal Ministero dell'Istruzione italiano. La seconda è la lista delle 40 associazioni territoriali affiliate o associate all'ONM.

Scuole ed associazioni sono state contattate via email, via telefono e via WhatsApp. Per ogni scuola e associazione, è stato individuato un referente, che è stato contattato più volte per sollecitarlo a occuparsi della promozione della partecipazione all'indagine da parte dei colleghi insegnanti.

2.3 Partecipanti

Alla fine della fase di somministrazione, il questionario è stato compilato da 329 insegnanti Montessori di scuola primaria, di cui si illustreranno più avanti le caratteristiche socio-demografiche.

Si tratta di un campione di convenienza (Johnson & Christensen, 2019), perché composto dalle persone che hanno voluto partecipare, a seguito della richiesta giunta loro. Come sostengono Etikan et al. (2016) il campionamento di convenienza è utile in termini di risorse, perché si concentra sulle unità di analisi più accessibili per il ricercatore. D'altro canto, il campione di convenienza presenta degli svantaggi, il principale dei quali consiste nel fatto che soffre delle limitazioni dovute all'autoselezione dei partecipanti. Tali limitazioni rendono il campione non rappresentativo dell'intera popolazione (in questo caso la popolazione degli insegnanti Montessori nella scuola primaria italiana). Tuttavia, il campione raggiunto copre probabil-

mente almeno un terzo della popolazione di riferimento. Infatti, nell'anno scolastico in cui è stato somministrato il questionario, in Italia erano attive 101 classi quinte di scuola primaria Montessori e 130 classi prime (Scippo, 2022). Quindi, si possono sommare le 101 sezioni intere, ciascuna composta da cinque classi, più le 29 classi prime: il totale è di 530 classi Montessori attive nella scuola primaria italiana. Se usiamo la stima di 1,8 insegnanti per ogni classe¹, allora il corpo docente delle scuole primarie Montessori in Italia conterebbe, per l'anno scolastico della somministrazione, circa 990 insegnanti. Il campione raggiunto dal questionario conta 329 insegnanti, corrispondente a un terzo della popolazione stimata. Dunque, tale campione di convenienza si caratterizzerebbe comunque come rappresentativo a fronte di appropriate inferenze induttive.

2.4 Analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata svolta in due fasi con il software statistico SPSS versione 29. Nella prima fase, sono state esplorate le distribuzioni di frequenze e statistiche descrittive univariate sulle variabili relative all'anagrafica, al servizio e alla formazione degli insegnanti che hanno compilato il questionario. Per delineare le caratteristiche generali del corpo docenti Montessori nel suo complesso, le distribuzioni di frequenze sono state comparate con statistiche disponibili sul corpo docenti della scuola primaria italiana.

Nella seconda fase, è stata realizzata una analisi dei cluster seguendo le indicazioni di Huberty et al. (2005), con l'obiettivo di individuare diversi profili degli insegnanti Montessori.

In questo tipo di analisi, i gruppi devono essere il più possibile differenziati tra loro rispetto alle variabili oggetto dell'analisi, e i membri di ogni gruppo devono essere il più possibile simili tra loro. In particolare, in questo caso è stata usata l'analisi gerarchica, che permette di scegliere a posteriori in quanti e quali gruppi debbano essere classificati gli insegnanti.

L'analisi è stata condotta utilizzando il metodo Ward, articolata in tre fasi: esplorazione, selezione del numero di cluster e assegnazione di ciascun caso al rispettivo cluster, con successivo confronto tra i cluster.

La prima fase ha lo scopo di esaminare come i casi si raggruppano in funzione della distanza calcolata sulle seguenti variabili considerate rilevanti per il profilo di un insegnante Montessori: età, numero di abilitazioni Montessori, anni di servizio, punteggio negli otto fattori della scala di ortodossia delle pratiche educativo-didattiche, punteggio generale sulla stessa scala, punteggio sulla scala del Bisogno di Chiusura Cognitiva, punteggio sulla scala che misura le credenze epistemiche, punteggio sulla scala di umiltà/onestà. L'analisi ha prodotto un dendrogramma, un grafico che mostra visivamente i casi rag-

1 La cifra di 1,8 insegnanti per classe è stata ottenuta dividendo il numero degli insegnanti nelle scuole primarie pubbliche nel 2014 (ultimo dato disponibile), che era di 250,202 unità, per il numero delle classi di scuola primaria pubblica nello stesso anno, che era di 135,237 unità (Fonte: <http://dati.istat.it>).

gruppati in piccoli gruppi, che a loro volta si aggregano in gruppi più grandi, fino a formare un unico gruppo complessivo.

La seconda fase mirava a determinare il numero ottimale di gruppi in cui suddividere il campione. Il criterio adottato è stato quello di identificare il numero minimo di gruppi per i quali tutte le differenze tra le distribuzioni dei punteggi delle variabili risultassero significative secondo l'ANOVA. Inizialmente, è stata calcolata l'ANOVA per due gruppi, ma le differenze nelle variabili età e Bisogno di Chiusura Cognitiva non sono risultate significative (con $p < 0,05$). Dunque, è stata eseguita l'ANOVA per tre gruppi, e tutte le differenze sono risultate significative. Quindi, è stata scelta la suddivisione in tre gruppi, che corrispondono a tre differenti profili di insegnanti Montessori della scuola primaria.

3. Risultati

I risultati dell'indagine sono presentati in due sottoparagrafi. Il primo è dedicato alle distribuzioni di frequenza sulle variabili relative all'anagrafica, al servizio e alla formazione degli insegnanti raggiunti dall'indagine. Il secondo è dedicato all'analisi dei cluster che tiene in considerazione anche le variabili relative alle loro caratteristiche personali e alle pratiche educative adottate.

3.1 Anagrafica, servizio e formazione

Il questionario ha coinvolto 329 insegnanti di scuola primaria Montessori. Dal punto di vista anagrafico, l'età media degli intervistati è di 45,92 anni, con un'esperienza di servizio media di 16,23 anni. Le donne costituiscono il 96,4% del campione. Se confrontiamo questi dati con quelli del corpo docente della scuola primaria in Italia, si nota che il campione è leggermente più giovane rispetto alla media nazionale, che, secondo i dati Invalsi del 2017, era di circa 52,5 anni². Non emergono differenze significative nella distribuzione di genere tra il campione e la popolazione docente italiana della scuola primaria, dove le donne rappresentano il 95,9%³.

In merito all'esperienza professionale, i 329 insegnanti si suddividono in tre categorie:

- 304 insegnavano in sezioni di scuola primaria Montessori;
- 17 non lavoravano in classi Montessori della primaria, ma possedevano l'abilitazione Montessori per la fascia 6-11 anni;
- otto insegnavano in Case dei Bambini (scuola del-

l'infanzia) e avevano accumulato almeno tre anni di esperienza in una classe Montessori della primaria.

Per quanto concerne il titolo di studio, il 65,7% del campione possiede un titolo post-secondario o universitario. Questo dato è interessante se confrontato con le rilevazioni nazionali Invalsi del 2017, che indicano che solo circa un terzo degli insegnanti della scuola primaria in Italia ha un titolo di studio post-secondario o universitario (Scippo et al., 2020). Dunque, tra gli insegnanti Montessori di scuola primaria c'è una percentuale maggiore di persone con titolo universitario, rispetto alla popolazione degli insegnanti italiani, forse anche a causa della più giovane età.

Infine, per quanto riguarda l'abilitazione Montessori, l'82,7% possiede l'abilitazione per la scuola primaria, il 4,3% lo stava conseguendo al momento della somministrazione del questionario, il 13,1% (43 insegnanti) non aveva l'abilitazione Montessori per la scuola primaria. Questo è possibile perché, come si è visto, l'indagine considera insegnanti Montessori di scuola primaria anche gli otto insegnanti senza abilitazione per la fascia d'età 6-11, ma che hanno lavorato per almeno tre anni in una classe di scuola primaria Montessori. I 35 insegnanti rimanenti potrebbero essere insegnanti di sostegno che lavorano in una classe primaria Montessori (ma per i quali non è richiesta l'abilitazione Montessori) oppure insegnanti chiamati per fare delle sostituzioni annuali, ai quali a volte le scuole sono costrette a ricorrere quando non trovano insegnanti con l'abilitazione. Tuttavia, c'è da dire che, di questi 43 insegnanti senza abilitazione Montessori per la scuola primaria, 13 hanno l'abilitazione Montessori per altre fasce d'età; quindi, di questi 43 insegnanti, la maggior parte ha una formazione Montessori fatta sul campo, ed alcuni hanno sì sono formati anche in un corso abilitante, sebbene non specifico per la fascia d'età 6 – 11.

In sintesi, il campione raggiunto è costituito da insegnanti, quasi tutte di sesso femminile, mediamente più giovani degli insegnanti non-Montessori, e piuttosto preparate: molte hanno titoli di studio universitario e una o più abilitazioni Montessori. Resta da capire se hanno caratteristiche personali montessoriane (umiltà e spirito scientifico) e quanto adottino pratiche coerenti con i principi Montessori.

3.2 Analisi dei cluster: tre modi di essere insegnante Montessori

Come descritto nel paragrafo dedicato all'analisi dei dati, l'analisi dei cluster è stata effettuata su un insieme di variabili ritenute rilevanti per l'ortodossia montessoriana. Nella prima fase, l'analisi ha prodotto il dendrogramma mostrato nella *Figura 1*.

2 Il dato è stato ottenuto dall'elaborazione di dati elementari scaricati prima dell'introduzione della nuova procedura per l'accesso ai dati Invalsi. Questi dati si riferiscono alle Rilevazioni Nazionali del 2017, durante le quali l'Invalsi ha somministrato online un questionario a un campione rappresentativo composto da 2.262 insegnanti di seconda primaria e 2.216 insegnanti di quinta primaria.

3 Il dato è stato ottenuto elaborando le informazioni disponibili sul sito <https://dati.istruzione.it>, riferite all'anno scolastico precedente rispetto a quello in cui è stato somministrato il questionario.

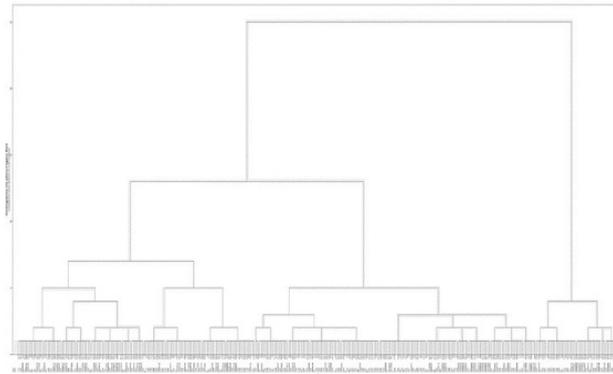


Figura 1

Durante la seconda fase, sono stati identificati tre gruppi per i quali, secondo l'ANOVA, tutte le differenze nelle distribuzioni dei punteggi delle variabili risultavano significative ($p < 0,05$). Il dendrogramma con i tre gruppi evidenziati è riportato nella Figura 2.

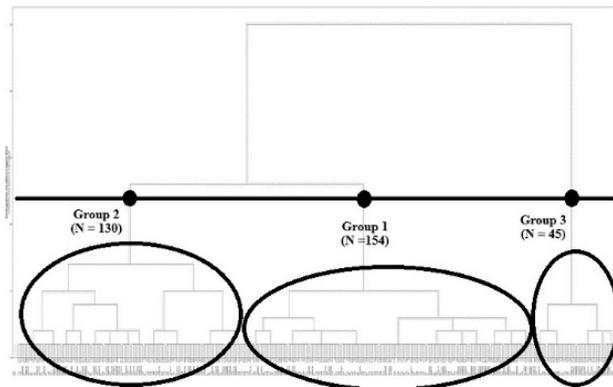


Figura 2

Successivamente, sono state esaminate le differenze tra i tre gruppi per delineare i profili degli insegnanti appartenenti a ciascun gruppo.

Variabile	Gruppo 1 (N = 154)	Gruppo 2 (N = 130)	Gruppo 3 (N = 45)
Età	42,34	50,61	44,62
Anni di servizio	12,14	22,35	12,53
Numero di abilitazioni Montessori	2,16	2,36	1,44
Umiltà/onestà	5,12	5,13	4,68
BCC	2,92	3,13	2,81
Credenze Epistemiche	4,66	4,34	3,94
Ortodossia montessoriana	142,54	123,31	84,42
F1. Fondamenti Montessori	0,51	0,00	-1,76
F2. Contaminazioni	-0,46	0,27	0,82
F3. Pratiche meno diffuse	0,46	-0,09	-1,32
F4. Partecipazione individuale al gruppo	0,31	-0,03	-0,97
F5. Cancelleria e giochi in comune	0,19	-0,04	-0,54
F6. Pratiche più diffuse	0,44	-0,22	-0,85
F7. Sostituzione e presentazione collettiva del materiale	-0,09	0,34	-0,69
F8. Cibo e mensa	0,32	-0,19	-0,55

Tabella 2. Differenze tra i tre gruppi di insegnanti di scuola primaria Montessori

Per iniziare, guardando alle variabili anagrafiche, risulta che l'età media del gruppo 2 (50,61) è significativamente più alta di quella dei gruppi 1 (42,34) e 3 (44,62). Di conseguenza, è più alta anche la media degli anni di servizio: 22,35 anni per il gruppo 3 *versus* i 12,14 anni del gruppo 1 e i 12,53 anni del gruppo 3.

Dalla variabile età probabilmente dipende anche il numero di abilitazioni Montessori conseguite. Il gruppo 3, che è più anziano, ha mediamente 2,36 abilitazioni Montessori. Questo significa che molti insegnanti appartenenti a questo gruppo hanno conseguito un'abilitazione Montessori per ciascuna delle fasce d'età per cui tale abilitazione esiste: 0-3 anni, 3-6 anni e 6-11 anni. Ma il dato più interessante, che sembra già segnalare quale sia il gruppo degli insegnanti più ortodossi, riguarda la differenza tra il gruppo 1 e il gruppo 3: nonostante questi gruppi abbiano mediamente la all'incirca la stessa età, il gruppo 1 ha conseguito una media di 2,16 abilitazioni Montessori, mentre il gruppo 3 ne ha solamente 1,44. Per approfondire questa differenza, e verificare l'ipotesi emergente che il gruppo 1 sia quello più montessoriano, è necessario esplorare le caratteristiche personali e le pratiche didattiche adottate.

3.2.1. Caratteristiche personali

Partendo dalle caratteristiche personali, nella *Tabella 2* si può osservare che i gruppi 1 e 2 hanno un alto punteggio medio di umiltà (rispettivamente 5,12 e 5,13), mentre il gruppo 3 ha una media significativamente più bassa (4,68). Ricordiamo che, secondo Cives (2001), l'umiltà è la caratteristica più importante di un insegnante Montessori. La seconda caratteristica più importante è lo "spirito scientifico", che in questa ricerca è stato misurato con la scala di Bisogno di Chiusura Cognitiva (Pierro et al., 1995) e con la scala sulle credenze epistemiche (PISA, 2017). Il Bisogno di Chiusura Cognitiva

"va prospettato [...] in termini di continuum che va da un estremo caratterizzato da impazienza cognitiva, impulsività, tendenza a prendere decisioni non giustificate, rigidità di pensiero e riluttanza a considerare soluzioni alternative (alto Bisogno di Chiusura Cognitiva) a un altro caratterizzato da esperienza soggettiva di incertezza, indisponibilità ad impegnarsi esplicitando un'opinione definitiva, sospensione di giudizio, frequente proposta di soluzioni alternative (basso Bisogno di Chiusura Cognitiva)" (Pierro et al., 1995, p. 127).

Lungo questo continuum, possiamo osservare che il Gruppo 1 ha il punteggio medio più equilibrato (2,92), che corrisponde probabilmente a un atteggiamento caratterizzato da pazienza cognitiva, tendenza a prendere decisioni né certe, né incerte, ma probabili, perché basate sull'osservazione di un fenomeno. In due parole, un "atteggiamento scientifico". Invece, il gruppo 2 ha un punteggio (3,13) che si avvicina più ad un alto Bisogno di Chiusura Cognitiva e il gruppo 3 ha un punteggio (2,81) che si avvicina più ad un basso Bisogno di Chiusura Cognitiva.

Inoltre, il gruppo 1, tra i tre gruppi, è quello che ha il punteggio più alto (4,66) sulla scala delle credenze epistemiche, una scala composta da item come i se-

guenti: "un buon modo di conoscere se qualcosa è vero è fare un esperimento" o "a volte gli scienziati cambiano idea su cos'è vero".

3.2.2. Pratiche adottate

Riguardo alle pratiche adottate, quasi tutte le differenze più ampie si trovano tra il gruppo 1 e il gruppo 3, che sembrano dunque essere i gruppi degli insegnanti rispettivamente più ortodossi e meno ortodossi.

Il gruppo 1, infatti, ha i valori medi più alti nella scala di ortodossia delle pratiche educativo-didattiche (142,54). Di conseguenza, ha i valori medi più alti anche nei fattori che esprimono una maggiore ortodossia, come ad esempio il fattore 1, e i valori medi più bassi nei fattori che esprimono una minore ortodossia.

Entrando nello specifico dei fattori, il fattore 1 è saturato da item come i seguenti: "Nella mia aula c'erano banchi leggeri ad isola e negli scaffali c'erano soprattutto materiali Montessori"; "I bambini sceglievano quale lavoro o attività svolgere"; "I bambini avevano accesso a una serie completa di materiali Montessori, che veniva esposta un po' alla volta"; "I bambini decidevano dove lavorare"; "Presentavo un materiale Montessori a uno/due bambini per volta"; "I bambini mantenevano pulita e ordinata la classe"; "Usavo sempre (o quasi) un tono di voce basso"; "Ogni giorno si lavorava per almeno 3 ore ininterrottamente". Il fattore 2, invece, è relativo a quanto la didattica di un insegnante Montessori è contaminata da pratiche non montessoriane. Esso è saturato da item come: "A fine quadrimestre, di solito assegnavo voti numerici differenziati"; "Per andare al bagno, i bambini chiedevano permesso"; "I bambini facevano esercizi su schede o sul libro di testo dopo la mia lezione". Stesso discorso vale per il fattore 7, saturato da item come "Presentavo un materiale Montessori a tutta la classe".

Il gruppo 3, invece, in confronto agli altri gruppi, ha il punteggio medio più basso sulla scala di ortodossia e, quindi, il punteggio medio più basso sul fattore 1 e il più alto sul fattore 2. Questo è segno che la didattica di questo gruppo è più contaminata e meno rispettosa delle pratiche fondamentali dell'educazione Montessori.

4. Discussione

4.1 Tre tipi di insegnanti: ortodossi, adattati e fuori luogo

Come illustrato nell'introduzione, il presente studio si propone come studio esplorativo mirato a rispondere alle seguenti domande: quanto gli insegnanti delle scuole primarie Montessori in Italia si avvicinano a questo modello? Quanto le pratiche educativo-didattiche che adottano sono coerenti con il modello Montessori?

Per rispondere a queste domande, è stata effettuata un'analisi dei cluster dalla quale sono emersi tre gruppi di insegnanti con caratteristiche distinte. Il gruppo 1, che è il più numeroso (N = 154), è un gruppo mediamente piuttosto giovane e, quindi, con non molti anni di servizio alle spalle. Nonostante la

giovane età, questo gruppo ha conseguito mediamente già più di due abilitazioni Montessori. Ha un alto livello medio di umiltà e di “spirito scientifico” e le pratiche adottate in aula sono altamente coerenti con i fondamenti dell’educazione Montessori e poco contaminate da altre pratiche non montessoriane. Potremmo dire che il gruppo 1 è senz’altro il gruppo degli insegnanti più ortodossi, che si avvicinano di più al modello dell’insegnante Montessori sia in termini di caratteristiche personali, sia in termini di pratiche educativo-didattiche adottate.

Il gruppo 3, che è il meno numeroso (N = 45), ha caratteristiche analoghe al gruppo 1 da un punto di vista anagrafico (età media bassa e non molti anni di servizio alle spalle), ma ha caratteristiche opposte da un punto di vista dell’ortodossia montessoriana. In primo luogo, fra tutti e tre i gruppi individuati, ha i punteggi medi più bassi sulle scale che misurano l’umiltà e lo spirito scientifico. In secondo luogo, le pratiche didattiche adottate da questo gruppo tendono a non rispettare i fondamenti dell’educazione Montessori e sono piuttosto contaminate da pratiche che non dovrebbero essere presenti nelle classi Montessori: assegnare voti numerici differenziati agli studenti, limitare la loro autonomia e libertà, fare spesso lezioni collettive, eccetera. Questo gruppo di insegnanti sembra non avere una forte motivazione a aderire al modello Montessori, e questo è confermato dal fatto che, mediamente, il gruppo ha solo 1,44 abilitazioni Montessori. Sembra dunque che gli insegnanti appartenenti a questo gruppo abbiano voluto prendere l’abilitazione Montessori perché essa, com’è noto, riduce il numero di anni di precariato e rende più rapido il processo per ottenere un contratto a tempo indeterminato (Eurydice, 2018). Una volta conseguito il posto in una scuola Montessori, gli insegnanti appartenenti a questo gruppo probabilmente rimangono a lavorare in queste scuole (senza chiedere trasferimento altrove) ma aderiscono in modo molto parziale ai principi dell’educazione Montessori. In sintesi, se il gruppo 1 può essere chiamato come il gruppo degli ortodossi, il gruppo 3 può essere chiamato come il gruppo degli insegnanti “fuori luogo”.

Infine, c’è il gruppo 2, che è piuttosto numeroso (N = 130), ha l’età media più alta (50,61 anni) e, quindi, ha molti anni di servizio alle spalle. Ha mediamente più abilitazioni Montessori (2,36) rispetto agli altri due gruppi, un alto livello medio di umiltà e un buon livello di “spirito scientifico”, benché abbia un alto livello di Bisogno di Chiusura Cognitiva (3,13), forse legato all’età avanzata. Il livello di ortodossia delle pratiche è più alto rispetto a quello del gruppo 3, ma è più basso rispetto a quello del gruppo 1. Dunque, questo gruppo, pur avendo le caratteristiche personali richieste a un’insegnante Montessori, si adatta alle prassi della scuola tradizionale e, pertanto, può essere considerato come il gruppo degli insegnanti “adattati”. Una possibile interpretazione ulteriore è che almeno parte di questo gruppo sia una sorta di evoluzione del gruppo 1: si tratterebbe di insegnanti che hanno iniziato la propria carriera motivati e fedeli ai principi montessoriani ma poi, anno dopo anno, si sono stancati di mantenersi fedeli a certe pratiche, anche perché, come si vedrà nel prossimo paragrafo, non è facile farlo.

4.2 Gli ostacoli a una implementazione fedele del modello Montessori

Come si è visto dai risultati, meno della metà del campione raggiunto riesce a implementare fedelmente le pratiche previste dal modello Montessori, e questo probabilmente si deve a una serie di ostacoli imposti dalle regole e dalle prassi della scuola italiana. Di seguito sono presentati brevemente questi ostacoli, di cui si è parlato diffusamente in Scippo (2023b; 2023c).

Il primo ostacolo riguarda l’organizzazione oraria molto frammentata delle scuole primarie italiane, che non consente ai bambini di lavorare autonomamente per almeno tre ore ininterrottamente, come richiesto dai criteri dell’Associazione Montessori Internazionale degli Stati Uniti. Questa frammentazione riduce il tempo dedicato all’apprendimento individuale e porta gli insegnanti a fare più lezioni collettive. La grandezza della scuola e il basso numero di insegnanti reclutati aumentano la frammentazione. Per superare questo ostacolo servirebbero scuole più piccole e il reclutamento di più insegnanti.

Il secondo ostacolo si riferisce ad alcune regole igienico-sanitarie. Nelle mense, spesso l’uso di tovaglie e vettovaglie di plastica e carta impediscono ai bambini di imparare a usare tovaglie di stoffa e vettovaglie di ceramica, vetro e metallo. Allo stesso modo, nei bagni, certe prassi impediscono ai bambini di utilizzare le sacchette dell’igiene personale, riducendo le opportunità di apprendimento della “vita pratica” (Montessori, 1948). Queste restrizioni rendono evidente l’esigenza che le scuole Montessori abbiano dirigenti formati sul metodo Montessori e, in generale, questi problemi rendono evidente come sarebbe necessario dare più importanza alla formazione pedagogica dei Dirigenti Scolastici (Notti, 2020).

Il terzo ostacolo è rappresentato dal sistema di valutazione scolastica che, fino al 2020, richiedeva l’utilizzo di voti numerici almeno due volte l’anno, in netto contrasto con l’approccio Montessori (Becker et al., 2023). Recentemente, la normativa ha sostituito l’uso dei voti numerici con giudizi descrittivi, ma senza un’adeguata formazione, il rischio che anch’essi siano utilizzati in modo simile ai voti numerici è alto (Corsini et al., 2023).

Infine, c’è il problema della divisione dei bambini in classi di età. Mentre l’Associazione Montessori Internazionale degli Stati Uniti suggerisce classi con intervalli di età di almeno tre anni, solo il 12% delle sezioni Montessori in Italia ospitano bambini di diverse età (Scippo, 2022). La diffusione di scuole più piccole o la presenza di dirigenti con una formazione Montessori potrebbero favorire la creazione di classi con età miste.

Tutti questi ostacoli rendono difficile l’implementazione fedele del modello Montessori e, probabilmente, anche insegnanti motivati durante i primi anni della propria carriera (come quelli del gruppo 1), con il passare degli anni si stancano, si irrigidiscono e, pur continuando a credere nell’educazione Montessori, abbassano il livello di ortodossia delle proprie pratiche (come fanno gli insegnanti del gruppo 2).

Per evitare questa evoluzione, sarebbe necessario rimuovere gli ostacoli individuati, ad esempio reclutando più insegnanti, promuovendo scuole più piccole e dando più importanza alla formazione

pedagogica dei dirigenti. Si tratta di riforma che farebbero bene non solo alla scuola Montessori, ma a tutto il sistema scolastico.

5. Limiti e prospettive di ricerca

La presente ricerca ha due limiti principali, uno di validità interna, uno di validità esterna.

La validità interna è minacciata da una limitata affidabilità della scala che misura le pratiche adottate dagli insegnanti e da una limitata validità di contenuto del questionario.

In primo luogo, è vero che la scala che misura le pratiche adottate dagli insegnanti ha una buona affidabilità generale (l'alfa di Cronbach ha un valore di 0,927) ma gli insegnanti, quando sono interpellati sulle proprie pratiche, "spesso esagerano la frequenza con cui espongono i propri studenti ad attività che sono viste positivamente dagli altri" (PISA, 2016, p. 63). Un'insegnante Montessori sa quale sarebbe l'ideale di scuola Montessori e, conscio degli ostacoli che impediscono di realizzare questo ideale, potrebbe essere portato a sentirsi completamente responsabile di questa mancata realizzazione e a dichiarare di adottare più pratiche ortodosse di quelle che non adotta realmente. Per superare questo limite, sarebbe utile somministrare la stessa scala anche a studenti o ex-studenti degli insegnanti raggiunti dalla presente indagine e triangolare le informazioni ed avere un'immagine più affidabile di ciò che avviene davvero nelle classi Montessori.

In secondo luogo, il questionario ha una validità di contenuto limitata, perché sono state misurate solo due caratteristiche personali degli insegnanti: l'umiltà e lo spirito scientifico. Le teorizzazioni prese a riferimento (Cives, 2001; Turco, 2016b) prendono in considerazione anche altre variabili, come la conoscenza del materiale di sviluppo. Questa variabile non è stata misurata per evitare che gli insegnanti si sentissero valutati. Per superare questo limite, si potrebbe impostare una ricerca basata sull'osservazione esterna, da parte di esperti formatori montessoriani, delle pratiche adottate dagli insegnanti, come ad esempio hanno fatto Culclasure et al. (2018). Tuttavia, anche l'osservazione esterna potrebbe portare gli insegnanti ad adottare pratiche più ortodosse solo mentre sono osservati, per poi tornare alle proprie abitudini una volta che l'osservazione è terminata. Una soluzione alternativa sarebbe quella di misurare la conoscenza del materiale di ciascun insegnante quando finisce il corso per conseguire l'abilitazione e poi rendere disponibile questa informazione ai ricercatori che vogliono considerare questa variabile nei loro studi.

Passando alla validità esterna dell'indagine, essa è minacciata dal fatto che il campione raggiunto è un campione di convenienza (Johnson & Christensen, 2019); quindi, le conclusioni raggiunte non possono essere generalizzate alla popolazione di riferimento. Questo limite non può essere superato con un campionamento probabilistico, perché non esiste una lista di campionamento degli insegnanti Montessori di scuola primaria in Italia. Di conseguenza, l'unico modo per rendere più rappresentativo il campione è replicare l'indagine tentando di raggiungere più di un terzo degli insegnanti appartenenti alla popolazione.

6. Conclusioni

Il presente studio si proponeva di esplorare caratteristiche e pratiche degli insegnanti Montessori delle scuole primarie in Italia, cercando di definire in che misura essi aderissero al modello Montessori.

Il questionario utilizzato a tal fine ha raggiunto un campione di convenienza e non tutta la popolazione di riferimento. Inoltre, sono state misurate solo alcune delle caratteristiche che definiscono un insegnante ortodosso (Cives, 2001; Turco, 2016a) e la scala che misura le pratiche adottate (Scippo, 2023a) tiene conto solo del punto di vista degli insegnanti e non anche degli studenti.

Nonostante questi limiti, il campione raggiunto copre circa un terzo della popolazione di riferimento stimata e l'analisi dei cluster è servita per delineare tre possibili profili dell'insegnante Montessori, di cui solo uno può essere definito "ortodosso".

Ulteriori ricerche dovrebbero triangolare le informazioni raccolte dagli insegnanti sulle loro pratiche con informazioni raccolte dai loro studenti, e dovrebbero considerare più caratteristiche, per verificare, su un campione più ampio, l'ipotesi che il modello Montessori riesca ad essere realizzato solo da una minoranza di insegnanti più giovani e motivati. Con ricerche di questo tipo, è possibile identificare gli insegnanti ortodossi e verificare l'efficacia dell'educazione Montessori considerando l'effetto dell'insegnante. Sarebbe utile anche verificare le ipotesi proposte sui possibili ostacoli che impediscono la realizzazione del modello Montessori, sia in Italia, sia in altri Paesi, come gli Stati Uniti d'America, dove esiste una tensione analogica tra il modello Montessori e le regole del sistema scolastico (Culclasure et al., 2018).

Fare luce su questi ostacoli potrebbe portare a una riflessione sul sistema scolastico stesso la quale potrebbe argomentare in favore di una riforma di alcuni suoi aspetti che ostacolano una diffusione di pratiche educative coerenti coi principi Montessori, principi che ancora oggi possono essere valide risposte all'esigenza di sviluppo, libero e in armonia col mondo, di ciascun essere umano (Montessori, 1948).

Riferimenti bibliografici

- Basargekar, A., & Lillard, A. S. (2021). Math achievement outcomes associated with Montessori education. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1207-1218. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1860955>
- Becker, I., Rigaud, V. M., & Epstein, A. (2023). Getting to know young children: Alternative assessments in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 51(5), 911-923. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-022-01353-y>
- Eurydice, Delhaxhe, A., Birch, P., Balcon, M.-P., Bourgeois, A., Davydovskaia, O., & Termosa, S. P. (2018). *Teaching careers in Europe – Access, progression and support*. Eurydice (European Education and Culture Executive Agency). <https://data.europa.eu/doi/10.2797/309510>
- Caprara, B. (2019). Tra l'agito e il dichiarato: Una griglia osservativa per l'autovalutazione del docente nelle classi a metodo Montessori. *Form@re*, 18(3), 322-331. <https://doi.org/10.13128/formare-23930>
- Cives, G. (2001). *Montessori pedagoga complessa*. Edizioni ETS.

- Corsini, C., Felici, V., & Gueli, C. (2023). Il passaggio dai voti ai giudizi descrittivi nella scuola primaria. Un'esperienza di Ricerca-Formazione in un istituto romano nei primi mesi di attuazione della riforma (Febbraio-Giugno 2021). *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 53–70. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.752>
- Culclasure, B. T., Fleming, D. J., & Riga, G. (2018). *An evaluation of Montessori education in South Carolina's public schools*. The Riley Institute at Furman University. Retrieved December 30, 2024, from <https://eric.ed.gov/?id=ED622145>
- Debs, M. C., de Brouer, J., Murray, A. K., Lawrence, L., Tyne, M., & von der Wehl, C. (2022). Global diffusion of Montessori schools: A report from the 2022 Global Montessori Census. *Journal of Montessori Research*, 8(2), 1–15. <https://doi.org/10.17161/jomr.v8i2.18675>
- Demangeon, A., Claudel-Valentin, S., Aubry, A., & Tazouti, Y. (2023). A meta-analysis of the effects of Montessori education on five fields of development and learning in pre-school and school-age children. *Contemporary Educational Psychology*, 73. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102182>
- Di Fabio, A., & Saklofske, D. H. (2017). HEXACO-60: Primo contributo alla validazione della versione italiana. *Counseling*, 10(3), 1031707. <https://doi.org/doi:10.14605/CS1031707>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Gentaz, E., & Richard, S. (2022). The behavioural effects of Montessori pedagogy on children's psychological development and school learning. *Children*, 9(2), 133. <https://doi.org/10.3390/children9020133>
- Huberty, C. J., Jordan, E. M., & Brandt, W. C. (2005). Cluster analysis in higher education research. In *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 437–457). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-3279-X_8
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. SAGE Publications.
- Marshall, C. (2017). Montessori education: A review of the evidence base. *Science of Learning*, 2(11). <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0012-7>
- Montessori, M. (1948). *The Discovery of the Child*. Kalakshetra.
- Murray, A. K., Daoust, C. J., & Chen, J. (2019). Developing instruments to measure Montessori instructional practices. *Journal of Montessori Research*, 5(1), 50–74. <https://doi.org/10.17161/jomr.v5i1.9797>
- Notti, A. M. (2020). La formazione del dirigente scolastico. In P. Mulè, C. De Luca, & A. M. Notti (Eds.), *Insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale* (pp. 373–383). Armando. <https://doi.org/10.1400/275950>
- PISA. (2017). Annex A: PISA 2015 background questionnaires. In PISA (Ed.), *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics, financial literacy and collaborative problem solving* (pp. 189–256). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264281820-9-en>
- PISA. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- Pierro, A., Mannetti, L., Garsia, V., Miglietta, A., Converso, D., Ravenna, M., & Rubini, M. (1995). Caratteristiche strutturali della versione italiana della Scala di Bisogno di Chiusura (di Webster & Kruglanski). *TPM. Testing Psicommetria Metodologia*, 2(3–4), 125–141.
- Randolph, J. J., Bryson, A., Menon, L., Henderson, D. K., Kureethara Manuel, A., Michaels, S., Rosenstein, D. L. W., McPherson, W., O'Grady, R., & Lillard, A. S. (2023). Montessori education's impact on academic and nonacademic outcomes: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19(3), e1330. <https://doi.org/10.1002/cl2.1330>
- Scippo, S. (2022). La recente crescita e l'attuale diffusione delle sezioni di scuola primaria Montessori in Italia. *Studium Educationis*, 2022(1), 4–17. <https://doi.org/10.7346/SE-012022-01>
- Scippo, S. (2023a). Costruzione e validazione di uno strumento per misurare le pratiche educative Montessori nella scuola primaria italiana. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 28, 6. <https://doi.org/10.7358/ecps-2023-028-scis>
- Scippo, S. (2023b). *L'educazione Montessori oggi in Italia: Un'indagine sulla scuola primaria*. ETS.
- Scippo, S. (2023c). Montessori nella scuola primaria italiana oggi: Alcune questioni sollevate da un'indagine empirica. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 18(3), 43–57. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/16663>
- Scippo, S., Montebello, M., & Cesareni, D. (2020). L'insegnamento delle discipline STEM in Italia. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13(25), 35–48. <https://doi.org/10.7346/SIRD-022020-P35>
- Turco, R. (2016a). *Alla ricerca dell'amoroso lavoro: Il docente montessoriano tra teoria e pratica educativa*. Armando.
- Turco, R. (2016b). *I maestri montessoriani in Europa: Profili e identità fra tradizione e trasformazione* (Doctoral dissertation). Libera Università di Bolzano.