

Pedagogicamente e didatticamente

Pedagogicamente e didatticamente
collana diretta da
Raffaella Biagioli e Marinella Muscarà

Comitato Scientifico

Paola Aiello, *Università di Salerno*
Vanesa Delgado Benito, *Universidad de Burgos*
Liliana Dozza, *Libera Università di Bolzano*
Massimiliano Fiorucci, *Università di Roma Tre*
Edvige Giunta, *New Jersey City University*
Teresa Godall, *Universitat de Barcelona*
José González-Monteagudo, *University of Seville*
Viviana La Rosa, *Università Kore di Enna*
Alessandra Lo Piccolo, *Università Kore di Enna*
Anna Maria Murdaca, *Università di Messina*
Antonella Nuzzaci, *Università dell'Aquila*
Monica Parricchi, *Libera Università di Bolzano*
Clara Silva, *Università di Firenze*
Maria Tomarchio, *Università di Catania*
Alessandro Vaccarelli, *Università dell'Aquila*
Renata Zanin, *Libera Università di Bolzano*

Stefano Scippo

L'educazione Montessori oggi in Italia

Un'indagine sulla scuola primaria

visualizza la scheda del libro sul sito www.edizioniets.com



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

© Copyright 2023

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Distribuzione: Messaggerie Libri SPA - Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

Promozione: PDE PROMOZIONE SRL - via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884676741-7

Al prof. Giacomo Cives e alla prof.ssa Egle Becchi.

*Se non avessi avuto la fortuna
di poter salire sulle spalle di questi due giganti,
questo lavoro sarebbe molto diverso,
molto probabilmente peggiore.*

PREFAZIONE

Il Laboratorio di Tecnologie dell'Educazione (LTE) dell'Università di Firenze, da me coordinato, da dicembre 2022 a novembre 2025 è coinvolto nel progetto RETURN (multi-Risk sciEnce for resilientT commUnities undeR a changiNg climate).

RETURN è un progetto finanziato dall'Unione Europea attraverso NextGenerationEU (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza – PNRR, Missione 4 Componente 2, Investimento 1.3 - D.D. 1243 2/8/2022, PE0000005). Si tratta di un Partenariato Esteso (PE3) che coinvolge 26 enti tra cui università, enti di ricerca, aziende e il Dipartimento della Protezione Civile. Lo scopo principale è migliorare la comprensione dei rischi ambientali, sia di origine naturale che derivanti dall'attività umana, in relazione agli effetti dei cambiamenti climatici. Questa comprensione è fondamentale per prevedere e sviluppare metodologie atte a prevenire o mitigare tali rischi.

All'interno di questo progetto, il laboratorio LTE è responsabile della progettazione, del testing e della validazione di nuovi modelli, strategie e strumenti per l'educazione al rischio.

Durante le prime fasi di lavoro, quando si stavano definendo le parole chiave e le stringhe di ricerca per realizzare una review della letteratura sull'argomento, ci si è resi conto che l'educazione al rischio aveva certamente a che fare con l'educazione all'incertezza e alla complessità. Per educare al rischio è necessario formare teste "ben fatte", come direbbe Morin, teste capaci di fronteggiare situazioni sempre nuove e difficilmente prevedibili, a causa della crescente complessità dell'organizzazione umana e delle sue interrelazioni con l'ambiente.

Secondo Morin, infatti, l'incertezza non può essere eliminata, ma può essere affrontata attraverso una comprensione globale dei fenomeni, riconoscendo l'interconnessione e l'interdipendenza dei sistemi. L'educazione all'incertezza, quindi, implica l'insegnamento di approcci interdisciplinari, in cui si esplorano le complessità e le ambiguità del mondo.

Anche Bauman sostiene che l'incertezza è diventata una condizione costante nella nostra società liquida, in cui i valori e le istituzioni tradizionali sono in continua trasformazione. L'educazione all'incertezza, quindi, richiede di adottare una mentalità flessibile e aperta al cambiamento, incoraggiando la creatività, la riflessione critica e la capacità di adattarsi alle nuove situazioni.

Ma la scuola di oggi è messa nelle condizioni di assolvere a questo compito? La didattica che si realizza nelle scuole italiane è coerente con l'esigenza di educare alla complessità, all'incertezza e, di conseguenza, a una gestione più consapevole e flessibile del rischio?

Certamente, un impulso all'innovazione nella scuola è dato dall'introduzione di nuove tecnologie con ampie affordances pedagogiche. Tuttavia, come scrive il dott. Scippo, nel primo capitolo di questo libro,

se il corpo docente assorbe le tecnologie in modo acritico, cioè senza esplicitare il modello di rapporto individuo-ambiente o individuo-lavoro cui fare riferimento, la sua didattica, per quanto innovativa e tecnologica, rischia di essere ancora profondamente conservatrice e anti-inclusiva, come la didattica meramente trasmissiva basata solo su contenuti fissi. Come sostiene Cesareni (1999), «il cambiamento non è garantito. È sempre possibile usare i nuovi strumenti per mantenere vecchi sistemi formativi».

Una didattica impostata in modo trasmissivo e che standardizza le conoscenze sicuramente non riesce a educare all'incertezza e alla complessità. Un approccio di questo tipo limita lo sviluppo del pensiero critico, dell'adattabilità, delle competenze necessarie per affrontare l'incertezza.

Nella scuola italiana, sono molti i tentativi concreti e strutturati di superamento di quest'ottica, che possiamo definire "tradizionale". Sicuramente uno degli approcci nati in Italia più noti al mondo è l'approccio Montessori.

L'educazione Montessori offre un approccio pedagogico che si adatta naturalmente all'educazione alla complessità e all'incertezza.

Innanzitutto, perché l'approccio Montessori si propone come un'educazione cosmica (Montessori, 1991/1947), che mira a sviluppare una consapevolezza e un senso di connessione profonda con l'intero universo. Maria Montessori credeva che gli esseri umani fossero parte di un grande e complesso sistema interconnesso e che l'educazione dovesse riflettere questa visione globale. L'obiettivo dell'educazione cosmica è quello di aiutare gli individui a comprendere che fanno parte di un intero sistema cosmico, che include sia il mondo naturale che quello

umano. Dunque, l'educazione Montessori promuove, attraverso lo sviluppo del potenziale di ciascuno individuo, la conoscenza e il rispetto della complessità del mondo e delle sue interrelazioni con le comunità umane.

Come si realizza questa educazione e consapevolezza cosmica? Gli studenti, seguendo i propri interessi, vengono esposti a una vasta gamma di conoscenze che spaziano dalle scienze naturali alla storia, dalla cultura all'arte, con l'obiettivo di offrire una visione olistica del mondo. Gli studenti, grazie alla rimozione degli ostacoli al proprio sviluppo individuale, imparano a osservare, riflettere e fare connessioni tra le diverse discipline e a sviluppare una comprensione profonda dei legami che esistono tra loro.

Inoltre, l'educazione Montessori favorisce l'apprendimento esperienziale. Gli studenti sono attivamente coinvolti nell'esplorazione del mondo reale attraverso materiali manipolativi e attività pratiche. Questo tipo di apprendimento basato sull'esperienza li abitua a osservare, riflettere, fare connessioni e trarre conclusioni in modo autonomo. In tal modo, sviluppano una mentalità aperta e una comprensione profonda della complessità del mondo.

Infine, l'approccio Montessori favorisce il pensiero critico e la riflessione. Gli studenti Montessori sono incoraggiati a porre domande, a esplorare multiple soluzioni e a sviluppare un approccio analitico nella risoluzione dei problemi. Queste abilità sono fondamentali per affrontare l'incertezza, poiché permettono di valutare le informazioni, di pensare in modo flessibile e di adattarsi alle nuove situazioni.

Oggi, in Italia le sezioni di scuola primaria Montessori sono in costante aumento (Scippo, 2022), e questo fatto rende legittima una domanda su quanto l'educazione che si realizza in queste sezioni sia coerente coi principi fondanti di questa pedagogia.

Il presente volume propone una risposta a questa domanda, basandosi su un'ampia indagine, metodologicamente rigorosa ed esposta molto chiaramente. I risultati dell'indagine incoraggiano a concludere che la pedagogia montessoriana genera risultati apprezzabili secondo gli standard della scuola tradizionale, ma sollevano anche il sospetto che nella scuola primaria italiana non si riesca ad attuare pienamente il modello montessoriano. Le cause principali di questa incoerenza sembrano essere radicate in un insieme di limiti che il sistema d'istruzione impone su dimensioni rilevanti quali: valutazione, autonomia dei bambini, organizzazione del tempo di lavoro, età dei bambini nella stessa classe, formazione e reclutamento degli insegnanti.

Questi aspetti sono punti critici della scuola e probabilmente vanno riformati, se si vuole consentire una diffusione di pratiche educative coerenti coi principi montessoriani, che ancora oggi possono essere valide risposte all'esigenza di sviluppo di ciascun essere umano. Uno sviluppo libero e in armonia con un mondo sempre più complesso e incerto.

Maria Ranieri

RINGRAZIAMENTI

Nell'inverno del 2018, quando decisi di provare a fare un dottorato dopo qualche anno di lavoro nella scuola primaria (di cui tre in una scuola Montessori), dovevo pensare a un progetto di ricerca. Avevo lasciato la ricerca e l'università da quasi dieci anni, ma nella mia mente erano ancora vividi molti insegnamenti e moltissimi ricordi degli anni universitari.

Tra gli insegnamenti più preziosi, e i ricordi di cui andare più orgoglioso, c'erano quelli legati al corso di Didattica Generale impartito dal prof. Aldo Visalberghi, che avevo avuto l'onore di seguire nell'a.a. 2001/02. Ero uno studente di neanche vent'anni, che si era affacciato nel mondo universitario da poco più di un anno, e che aveva fatto un passaggio dal corso di filosofia del vecchio ordinamento al neonato corso di Scienze dell'Educazione e della Formazione del nuovo ordinamento. Sapevo vagamente chi fosse quell'anziano professore e, devo ammettere, durante le prime lezioni un po' mi perdevo tra le decine di spunti di riflessione che apriva, spaziando dalla composizione delle rocce agli equilibri geopolitici e geoeconomici internazionali.

Ma settimana dopo settimana, lezione dopo lezione, capitolo dopo capitolo, la maggior parte di quelle aperture inizialmente spiazzanti cominciarono ad essere per me rami di un albero dalle solide radici, a trovare posto in una teoria, una filosofia dell'educazione, un "approccio evolutivo" al rapporto tra insegnamento e apprendimento (o meglio tra apprendimento e insegnamento) che mi andava conquistando progressivamente, così come mi andava conquistando sempre più la figura di quel professore che a 83 anni di età aveva la curiosità di un bambino e si rammaricava del fatto che non padroneggiasse ancora bene la navigazione su internet.

Superai l'esame, cominciai a collaborare in alcune ricerche del Dipartimento, e iniziai a lavorare come formatore. Mi laureai nel 2005 e passai a Roma Tre per diventare insegnante di scuola primaria, perché non po-

tevo permettermi la precarietà della ricerca e della formazione. Mi appassionai all'insegnamento e scelsi di praticarlo nelle scuole Montessori perché le vedevo come la porzione più grande di scuola pubblica in cui poter agire tradendo il meno possibile i principi e gli ideali delle posizioni pedagogiche democratiche che avevo maturato negli anni universitari. Nel 2015 ottenni l'abilitazione Montessori con un corso di un anno e mezzo all'Opera Nazionale Montessori. Fu un vero e proprio percorso di "iniziazione", come lo chiama Cives (2001, p. 100), e divenni montessoriano. Ma allo stesso tempo continuavo ad essere sperimentalista e, inconsapevolmente, deweyano. Mi chiedevo quanto l'applicazione della pedagogia Montessori, da me stesso portata avanti ogni giorno, fosse coerente coi principi della Dottoressa, e quanto fosse efficace rispetto alle finalità di quella filosofia educativa.

Ed è così che, quando, nel 2018, dovetti pensare a un progetto di ricerca, mi tornò in mente un brano letto durante il corso di Visalberghi, brano con il quale ho deciso di aprire il primo capitolo di questo lavoro.

Per dimostrare la superiorità di qualche nuovo metodo [...] è necessario seguire qualche migliaio di bambini che siano stati educati con esso e qualche migliaio di altri bambini educati secondo il modello normale, e vedere poi quale dei due gruppi dà in media i cittadini migliori (Haldane, 1985, trad. it. 1987, p. 93).

Questo fu il punto di partenza dei ragionamenti che mi hanno portato a definire un'idea progettuale. Ragionamenti che non riporto qui ma che costituiscono la posizione del problema di ricerca e riporto nel primo capitolo.

Chiamai il prof. Giorgio Asquini, gli spiegai la mia idea e gli piacque. E questo mi incoraggiò a fare domanda per il dottorato. Ed è per questo che voglio iniziare i ringraziamenti da lui. Non certo e non solo per questo, ma anche per avermi supportato durante la ricerca.

Ringrazio anche tutti gli altri membri del Collegio di Dottorato, che mi hanno ascoltato durante le presentazioni trimestrali, ciascuno dando il proprio apporto. In particolare, ovviamente, ci tengo a ringraziare i miei tutor.

Il prof. Pietro Lucisano, per almeno due motivi: innanzitutto per avermi insegnato, venti anni fa durante il corso di pedagogia sperimentale del vecchio ordinamento (che fu il mio primo esame universitario), la maggior parte delle conoscenze necessarie per immaginare il disegno di ricerca di quest'indagine; in secondo luogo, perché, durante le presentazioni trimestrali, le sue intuizioni, semplici e profonde, sono state per me indicazioni imprescindibili nel portare avanti la ricerca.

La prof.ssa Anna Salerni, per la disponibilità e la vicinanza che mi ha

dimostrato in ogni occasione, per i preziosi suggerimenti che mi ha dato su alcuni strumenti e, soprattutto, per aver sempre creduto in me: ogni volta che ci incontravamo, durante gli anni in cui mi ero allontanato dall'università, mi chiedeva sempre "quando vieni a fare il dottorato da noi?"

Il prof. Emilio Lastrucci, per le riflessioni e indicazioni che mi ha proposto durante le presentazioni trimestrali. Il suo punto di vista è sempre stato divergente e, pertanto, fecondo.

Tra gli altri professori del Collegio, ci tengo a ringraziare specialmente il prof. Stefano Livi, per i suoi interventi, durante le presentazioni trimestrali, sempre molto pertinenti e utilissimi ad indicare la strada, e anche per alcuni strumenti che mi ha fornito nel corso di questi tre anni. Ringrazio anche la prof.ssa Nicoletta Lanciano, che è stata alunna Montessori e si è sempre interessata in modo particolare al mio lavoro. E in diverse occasioni il suo interesse e alcune sue indicazioni mi hanno incoraggiato a proseguire dando del mio meglio.

Restando in ambito universitario, voglio ringraziare anche le colleghe di dottorato, per il confronto e il sostegno reciproco durante questo percorso. In particolare, Cristiana De Santis, che sicuramente è la persona con cui più ho parlato di questo mio lavoro, condiviso dubbi e riflessioni: è stato davvero un confronto costante, prezioso, arricchente e piacevole. Inoltre, ringrazio il prof. Enric Prats Gil, per avermi accolto nell'Università di Barcellona ed essere rimasto anche in seguito un punto di riferimento.

Infine, ci tengo a chiudere l'ambito universitario con la professoressa Maria Ranieri, dell'Università di Firenze, che mi ha accolto nel suo gruppo di ricerca ed ha reso possibile la pubblicazione di questo lavoro. Grazie di cuore.

Affianco al mondo universitario, è il caso di ringraziare le ricercatrici dell'Invalsi che hanno reso possibile questo lavoro: Valeria Tortora e, in particolare, Patrizia Giannantoni. Dell'Invalsi ringrazio anche Riccardo Pietracci, amico di vecchia data che mi ha incoraggiato soprattutto nelle prime fasi di questo lavoro.

Passando al mondo scolastico, devo ringraziare innanzitutto tutte le persone che hanno contribuito alla realizzazione dell'indagine. In primo luogo, le colleghe montessoriane, quelle che già conoscevo prima di iniziare il dottorato e con cui mi sono sempre confrontato e quelle che ho conosciuto in occasione di quest'indagine, che ha spaziato su tutto il territorio nazionale. Una per tutte/i, Fabiana Romanelli, che ha fatto una revisione attentissima degli item del questionario rivolto al corpo docente Montessori. In secondo luogo, le mie maestre del corso Montes-

sori, Andreina e Caterina Betturri, Anna Maria Ceccacci, Antonia Giammatteo, Laura Cerquetta e, in particolare, Anna Allerhand, dalla quale ho ricevuto costante supporto e confronto. In terzo luogo, tutte le referenti delle scuole Montessori contattate, che si sono prese la briga di rispondere al questionario e promuoverlo tra le colleghe. In quarto luogo, le dirigenti scolastiche e le segretarie o i segretari che mi hanno aiutato nella ricostruzione delle carriere di molte studentesse e studenti. Uno per tutte/i, Stefano Ricco dell'IC Maria Montessori di Roma: gentile, paziente e competente. In quinto luogo, le/gli insegnanti delle scuole secondarie di primo grado che hanno collaborato affinché, durante la didattica a distanza del 2020, sono riuscite/i a coinvolgere colleghe/i e studentesse e studenti nella somministrazione del questionario per l'azione sulla provincia di Roma. Infine, le studentesse e gli studenti che hanno compilato il questionario: il fine ultimo del lavoro di ricerca, cui anche loro hanno contribuito, è sempre quello di provare a costruire, per loro e per le prossime generazioni, un'educazione ed un mondo migliore.

INTRODUZIONE

Il presente lavoro si apre, nel primo capitolo, con la posizione di un problema di ricerca "ipercomplesso": come valutare un approccio educativo? La risposta, chiaramente, è a sua volta complessa e multidimensionale. L'ambizione di questa ricerca è quella di dare il proprio contributo alla valutazione della pedagogia Montessori, a partire da uno specifico paradigma (neopositivista) e da uno specifico posizionamento valoriale pedagogico vicino all'attivismo montessoriano. Fatte queste dovute premesse, si riportano alcune questioni problematiche che inevitabilmente sorgono nel momento in cui si vuole contribuire alla valutazione dell'applicazione della pedagogia Montessori nelle scuole primarie d'Italia. La riflessione porta a formulare alcune domande di ricerca e un possibile disegno per rispondervi, con le sue potenzialità e i suoi limiti, definiti anche sulla base di una revisione metodologica della letteratura sulle indagini empiriche mirate a valutare l'educazione Montessori.

Nel secondo capitolo si illustrano le due azioni in cui si articola l'indagine, che condividono lo stesso disegno "quasi sperimentale", ovvero un *disegno con gruppi non equivalenti, con solo post-test* (Cook et al., 1990), nel quale l'assegnazione ai gruppi sperimentali e di controllo avviene con il metodo dell'uniformazione semplice (Bailey, 1995/1982). Questo metodo mira a garantire il maggior isolamento possibile dell'effetto della variabile indipendente (l'educazione Montessori) su quelle dipendenti, tenendo sotto controllo gli effetti di tutte le variabili di sfondo che si sanno influenzare le variabili dipendenti, e l'effetto della loro interazione. Le due azioni si distinguono per le variabili dipendenti, (e quindi per l'ipotesi), e per alcune variabili di sfondo considerate.

La prima, sul territorio nazionale, usa come variabile dipendente la misura longitudinale (dal grado 2 al grado 10) degli apprendimenti disciplinari in italiano e matematica effettuata dall'Invalsi su due coorti di studentesse e studenti. Essa mira a verificare l'ipotesi che le distribuzioni dei punteggi dei gruppi sperimentali (la cui numerosità varia tra le 535

le 710 unità, a seconda della coorte e del grado presi in esame) siano significativamente più eterogenee delle distribuzioni dei gruppi di controllo, perché, dall'educazione Montessori, ci si aspettano risultati meno standardizzati. L'azione verifica l'ipotesi anche tenendo in considerazione il numero di anni, il tipo di insegnante e di pratiche dell'educazione Montessori ricevuta, usando sottogruppi sperimentali e di controllo meno numerosi, via via che si definisce più nel dettaglio la variabile indipendente.

La seconda azione usa come variabili dipendenti alcune caratteristiche socio-affettive considerate dalla letteratura sull'argomento e da insegnanti e formatrici Montessori. Essa mira a verificare l'ipotesi che ci siano differenze significative, nelle misure di dette variabili, tra un gruppo sperimentale di 85 studentesse e studenti del grado 8 che hanno frequentato scuole Montessori della provincia di Roma e un gruppo di controllo costituito con il metodo dell'uniformazione semplice. Inizialmente, l'azione mirava a usare, come variabili dipendenti, anche gli esiti alle prove dell'Invalsi, ma non è stato possibile perché la coorte coinvolta dall'indagine non le ha svolte a causa della pandemia di Covid nel 2020.

Il terzo capitolo è dedicato alle fonti e agli strumenti per la raccolta dei dati. In primo luogo, si illustra il lungo e complesso procedimento messo in atto per ottenere, dall'Ufficio Statistico dell'Invalsi, i dati elementari necessari alla verifica dell'ipotesi della prima azione. Come si vedrà, i limiti imposti dal GDPR sulla *privacy* sono molti, e fanno sì che l'indagine riguardi solo studentesse e studenti nativi e regolari.

In secondo luogo, si illustra il processo di costruzione del questionario rivolto al corpo docenti Montessori d'Italia, mirato a: 1) la verifica dell'ipotesi che mette in relazione variabili dipendenti e diverse pratiche ricevute e insegnanti avuti dai gruppi sperimentali; 2) l'esplorazione dell'eterogeneità di pratiche e dei profili docenti nelle scuole primarie Montessori italiane.

In terzo luogo, si presenta la struttura del questionario rivolto alle studentesse e agli studenti dell'azione di ricerca sulla provincia di Roma, focalizzando l'attenzione sulla selezione delle scale per la misura delle diverse variabili: indipendenti, dipendenti e di sfondo.

Il quarto capitolo illustra i risultati dell'azione sul territorio nazionale. Innanzitutto, si presentano i risultati della ricostruzione della lista di sezioni Montessori nelle scuole primarie frequentate dalle due coorti coinvolte dall'indagine, nonché della ricostruzione delle carriere di una parte dei gruppi sperimentali, per conoscere il numero di anni di educazione Montessori ricevuta. In secondo luogo, si presentano le differenze di condizioni socio-economico-culturali tra l'utenza montessoriana italiana e

il resto dell'utenza scolastica. In terzo luogo, si illustra la procedura per l'applicazione del metodo dell'uniformazione semplice per l'assegnazione dei casi al gruppo sperimentale e al gruppo di controllo di ciascuna coorte e di ciascun grado. Infine, il capitolo è dedicato alla verifica delle ipotesi e alla presentazione dei risultati relativi alle distribuzioni dei punteggi dei montessoriani e dei soggetti appaiati, anche considerando il numero di anni, il tipo di insegnanti avuti e il tipo di pratiche ricevute. A tal fine, il capitolo illustra anche i risultati della somministrazione del questionario a 329 docenti di scuola primaria Montessori e la validazione della scala per misurare l'"ortodossia" delle pratiche adottate. L'analisi dei dati restituisce una fotografia dell'eterogeneità dell'applicazione della pedagogia Montessori nelle scuole primarie italiane, delineando tre profili tipici dell'insegnante Montessori ed esplorando la distanza tra le pratiche della scuola Montessori ideale e quelle della scuola Montessori reale.

Il quinto capitolo è dedicato ai risultati dell'azione sulla provincia di Roma. Dopo l'esplicitazione delle procedure di somministrazione e pulizia dei dati, si riportano le analisi per la validazione delle scale utilizzate, quindi si illustra, anche per questa azione di ricerca, come è stato applicato il metodo dell'uniformazione semplice per l'assegnazione dei casi ai gruppi sperimentale e di controllo. Infine, si riportano i risultati della verifica dell'ipotesi relativa alle differenze tra montessoriani e non, riguardo alle caratteristiche socio-affettive misurate, anche considerando i diversi profili degli insegnanti avuti e delle pratiche ricevute.

L'ultimo capitolo tira le somme della ricerca, partendo dal riepilogo dei suoi principali punti di forza e limiti. I risultati sono presentati cercando il più possibile di formulare ulteriori ipotesi che connettono le evidenze empiriche sugli esiti di apprendimento e sulle caratteristiche socio-affettive dei montessoriani con l'eterogeneità di pratiche adottate nelle scuole Montessori italiane, sullo sfondo dell'inevitabile tensione tra ideale e reale. Un paragrafo è dedicato anche alle possibili prospettive di ricerca (tra le quali ce n'è una già avviata in territorio spagnolo) per la verifica di alcune delle nuove ipotesi emerse a conclusione del lavoro di ricerca.

L'intento di questo ultimo capitolo è quello di attivare riflessioni all'interno della comunità montessoriana per mantenere viva l'attenzione sul mantenimento di una coerenza tra pratiche adottate e principi fondanti della pedagogia Montessori. Si tratta di principi comuni al movimento dell'attivismo e che, a mio parere, possono e debbono ancora orientare il miglioramento (e sotto certi aspetti il ripensamento) della scuola tutta, non solo di quella a differenziazione didattica Montessori.

SOMMARIO

| | |
|--|----|
| Prefazione | 7 |
| Ringraziamenti | 11 |
| Introduzione | 15 |
| 1. Problema di ricerca: valutare l'applicazione della pedagogia Montessori in Italia | 19 |
| 1.1. Problema e domande di ricerca | 19 |
| 1.2. Letteratura: limiti ricorrenti delle indagini empiriche con gruppo sperimentale Montessori e gruppo di controllo | 28 |
| 2. Obiettivi, ipotesi e disegno di ricerca | 39 |
| 2.1. L'Uso delle Rilevazioni Nazionali dell'Invalsi | 42 |
| 2.2. L'azione nella provincia di Roma | 48 |
| 3. Fonti e strumenti per la raccolta dei dati | 55 |
| 3.1. I dati dell'Invalsi: questioni di <i>privacy</i> , solo di <i>privacy</i> | 55 |
| 3.2. Il questionario per insegnanti Montessori | 64 |
| 3.3. Il questionario per studentesse e studenti della provincia di Roma | 78 |
| 4. Verifica delle ipotesi sugli apprendimenti disciplinari | 87 |
| 4.1. Ricostruzione della lista di classi a didattica differenziata Montessori | 87 |
| 4.2. Ricostruzione della carriera dei Montessoriani | 90 |
| 4.3. Caratteristiche socio-economico-culturali dell'utenza Montessori | 93 |
| 4.4. La scelta dei soggetti appaiati per i gruppi di controllo | 96 |

| | |
|--|-----|
| 4.5.Come va alle prove Invalsi chi ha frequentato classi Montessori? | 99 |
| 4.6.Ipotesi di associazione tra punteggi e tipo di educazione Montessori ricevuta | 121 |
| 5. Verifica delle ipotesi sulle caratteristiche socio-affettive | 149 |
| 5.1. Raccolta e pulizia dei dati | 149 |
| 5.2. Affidabilità della scala di ortodossia montessoriana somministrata al campione studentesco | 152 |
| 5.3. Validazione degli strumenti per la misura delle variabili di contesto e dipendenti | 154 |
| 5.4. Individuazione dei membri dei gruppi sperimentale e di controllo | 158 |
| 5.5. Verifica dell'ipotesi: differenti caratteristiche socio-affettive per chi ha ricevuto un'educazione Montessori | 162 |
| 5.6. Differenze di punteggi sulle scale relative alle soft-skills per diversi profili d'insegnante | 167 |
| 6. Conclusioni e prospettive di ricerca | 171 |
| 6.1. Principali punti di forza e limiti della ricerca | 171 |
| 6.2. Sintesi dei risultati principali ed elementi di riflessione | 174 |
| 6.3. Prospettive di ricerca | 187 |
| Appendice a) Questionario per insegnanti | 203 |
| Appendice b) Questionario per studentesse e studenti | 257 |
| Bibliografia e sitografia | 281 |

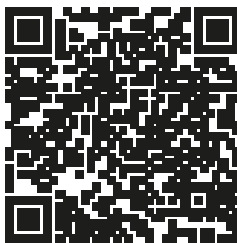
pedagogicamente e didatticamente

L'elenco completo delle pubblicazioni
è consultabile sul sito

www.edizioniets.com

alla pagina

<http://www.edizioniets.com/view-Collana.asp?col=pedagogicamente e didatticamente>



Publicazioni recenti

14. Raffaella Biagioli, Emiliano Macinai (a cura di), *European ITE Award 2022. Percorsi ed Esperienze e Twinning dalla scuola all'Università. Atti del Convegno*, 2023.
13. Raffaella Biagioli, Maria Grazia Proli, Michela Baldini (a cura di), *Scuola e contesti multiculturali. Esperienze dei dirigenti scolastici e tecnici al Master FAMI dell'Università di Firenze*, 2023.
12. Rosaria Parri, *Esercizi di distrazione da ciò che sappiamo. Laboratorio circolare filosofico bambini-insegnanti*, 2023.
11. Stefano Scippo, *L'educazione Montessori oggi in Italia. Un'indagine sulla scuola primaria*, 2023.
10. Marinella Muscarà, Antonella Poce, Maria Rosaria Re, Alessandro Romano (a cura di), *Heritage Education. Tecnologie, patrimonio immateriale, paesaggio e sostenibilità*. In preparazione.
9. Gianfranco Bandini, Raffaella Biagioli, Maria Ranieri (a cura di), *La formazione degli insegnanti neoassunti. Modelli, strumenti, esperienze*, 2022.
8. Chiara Martinelli, *Echi e suggestioni del Settantotto nella letteratura per l'infanzia. Piste e traiettorie*, 2022.
7. Doris Kofler, Monica Parricchi (a cura di), *Bene-stare nella scuola e nella società cosmopolita*, 2022.
6. Raffaella Biagioli, Maria Grazia Proli, Stefano Gestri, *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*, 2020.
5. Maria Ranieri, Francesco Fabbro, Andrea Nardi, *La media education nella scuola multiculturale. Teorie, pratiche, strumenti*, 2019.
4. Raffaella Biagioli, *Traiettorie migranti. Minori stranieri non accompagnati. Racconti e storie di vita*, 2018.
3. Romina Nesti, *Game-Based Learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, 2017.

Edizioni ETS
Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa
info@edizioniets.com - www.edizioniets.com
Finito di stampare nel mese di settembre 2023